AS NOVAS TENDÊNCIAS NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: UMA ANÁLISE SOBRE O EMPREGO DA TEORIA SOCIOINTERACIONISTA VARIACIONISTA NO ENSINO DA REDE PÚBLICA

Simone R. Palomares Arnedo

Professora de língua portuguesa da rede pública do Estado de São Paulo e da rede SESI/SP. E-mail: simonerpalomares@hotmail.com

RESUMO

O ensino da língua materna vem, ao longo dos anos, sofrendo algumas mudanças; com isto se torna necessário ter um novo olhar com relação ao processo de ensino-aprendizagem na disciplina de língua portuguesa. Diante dessas mudanças, o presente estudo teve por objetivo discutir o fato de que a língua padrão deve ser aprendida na escola, porém não deve ser vista como única possibilidade de comunicação no mundo atual; além disso, pretende-se mostrar que é possível trabalhar a escrita e a gramática em sala de aula tendo o texto como objeto de estudo, dentro de uma abordagem sociolinguística variacionista, aplicando as novas tendências metodológicas no ensino da língua materna, conforme a visão de teóricos renomados. E, a partir da análise destas novas tendências, verificar se elas são utilizadas nas práticas de sala de aula, bem como nos materiais propostos por uma rede pública de ensino do Estado de São Paulo – Cadernos do Aluno, 2014. Para a execução dessa pesquisa qualitativa empregou-se o levantamento bibliográfico e uma análise documental do material didático utilizado pela rede pública de ensino. Concluiu-se, após a pesquisa, que os materiais analisados tentam utilizar as novas tendências no ensino da língua portuguesa, porém não a contento; assim, fazem uma mescla entre o ensino tradicional e as novas abordagens propostas pelos autores, prevalecendo, na maioria das vezes, o ensino tradicional da língua, com foco na prescrição, no estudo de nomenclaturas e observação de erros ortográficos.

Palavras-chave: ensino; língua materna; língua portuguesa; norma padrão; novas tendências metodológicas.

NEW TRENDS IN TEACHING OF MOTHER TONGUE: AN ANALYSIS OF THE USE OF SOCIO INTERACTIONIST VARIATIONIST THEORY IN EDUCATION PUBLIC NETWORK

ABSTRACT

Mother tongue teaching has, over the years, undergoing some changes; with this it is necessary to take a fresh look with regard to the learning process in Portuguese discipline. Given these changes, this study aimed to discuss the fact that standard language should be learned in school, but should not be seen as the only possibility of communication in today's world; Furthermore, we intend to show that it is possible to work writing and grammar in the classroom with the text as an object of study within a sociolinguistic variational approach, applying new methodological trends in the teaching of mother tongue as the vision of renowned theorists. . And, from the analysis of these trends, check if they are used in classroom practices, as well as in the materials provided by a public school system in the State of São Paulo - Student Notebooks, 2014. For the implementation of this qualitative research we used the bibliographical and documentary analysis of the teaching material used by public schools. It was concluded after research, the materials analyzed try to use the new trends in the Portuguese language, but not to the satisfaction; so they make a blend of traditional teaching and new approaches proposed by the authors, prevailing in most of the time, the traditional teaching of the language, focusing on prescription, the study of nomenclatures and observation misspellings.

Keywords: education; mother tongue; Portuguese language; standard rule; new methodological trends.

1 INTRODUÇÃO

A princípio, o ensino da língua portuguesa no Brasil, segundo Soares (2004), resumia-se apenas nos atos de ler e escrever. Com o passar do tempo e com a reforma educacional, realizada por Marquês de Pombal, no século XVIII, introduziu-se o estudo da Gramática Portuguesa, ao lado da Gramática Latina e Retórica. Conforme o latim foi perdendo seu valor, o estudo da Língua Portuguesa foi se fixando na escola, pautando-se nas disciplinas de Gramática, Retórica e Poética. No fim do século XIX, houve a fusão destas em uma única disciplina: Português. Entretanto, mesmo com esta fusão, não foi possível, até os anos 1940, perceber mudanças com relação a objetivos e conteúdos que eram ensinados, pois ainda prevalecia a tradição dos manuais didáticos e antologias de textos.

As modificações em termos de conteúdo só começam a acontecer por volta de 1950, pois houve uma transformação das condições sociais e culturais vigentes. O acesso à escola foi ampliado, pois até então só frequentavam estas instituições os filhos oriundos de famílias economicamente privilegiadas. Neste sentido, exigiu-se a reformulação das funções e objetivos da escola e das disciplinas. Passou-se a ensinar Língua Portuguesa com gramática e texto, com conteúdos articulados, porém com a primazia da gramática sobre o texto. Esta primazia ainda hoje é mantida em muitas escolas brasileiras. (SOARES, 2004).

Houve novas mudanças nas décadas de 1970 e 1980, desta vez impostas pelo governo militar da época. E a língua, que antes era vista como um sistema, passou a ser encarada como um instrumento para a comunicação. O nome da disciplina foi alterado para Comunicação e Expressão, nos anos iniciais do 1º grau (atual ensino fundamental), Comunicação em Língua Portuguesa, nos anos finais do 1º grau e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, no 2º grau (atual ensino médio). Neste período, já não se trata mais de estudo sobre a língua ou estudo da língua, mas de desenvolvimento do uso da língua.

Em 1996, com a publicação da Lei e Diretrizes da Educação da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, fica instituída a obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa na educação básica, com vistas, dentre outras coisas, ao desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. A partir dessa premissa, surge a necessidade de uma nova mudança no ensino da língua portuguesa. Neste sentido, documentos foram elaborados com o intuito de contribuir para o ensino e aprendizagem da língua materna. Dentre eles, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, que propõem um ensino de português com ênfase nas variedades linguísticas, pautados no estudo de gêneros textuais. (BRASIL, 1998)

Vale ressaltar que os PCN's têm uma forte ligação com as ideias de Vygotsky (1896-1934) e Bakhtin (1895-1947), ambos pensadores russos. O primeiro defendeu a teoria do sociointeracionismo, na qual o aprendizado é indissociável do desenvolvimento do ser humano. A trajetória da evolução intelectual, para ele, é resultado de uma interação permanente de processos internos com as influências do mundo social. E o segundo abordou a questão dos gêneros discursivos, sendo referência no tema. A teoria dos Gêneros do Discurso, proposta por ele, leva em consideração o fato de que a língua é um instrumento de interação socioideológica.

A partir desse contexto, é sabido que a língua vem, constantemente, sofrendo alterações, principalmente na fala, uma vez que a cada nova geração de adolescentes, as gírias e modos de falar "diferenciados" tomam conta das rodas de conversa e também das redes sociais que estes jovens frequentam. A cada nova geração, surgem neologismos ou palavras recriadas com a intenção de suprir as necessidades linguísticas destes seres que estão em formação intelectual e querem (ou costumam) expressar sua linguagem falada na linguagem escrita dos textos escolares.

Assim, entende-se que cada criança ou adolescente, que frequenta a sala de aula, tem sua maneira própria de se expressar oralmente de acordo com o local em que estão inseridos, com as pessoas com as quais convivem, com o tipo de música que ouvem, etc. É em seu ambiente particular, por meio da interação, que a criança ou adolescente adquire crenças, valores e ideias e assim vai formando sua maneira própria de se expressar.

Os jovens, em seu contexto de vivência, adotam uma variação linguística social com características próprias, fortemente permeada pela variação regional. Um bom exemplo de

identificação social encontra-se nas músicas que as crianças e adolescentes ouvem, como funk e rap, pois são gêneros musicais que abordam temas comuns da vivência deles; assim, os jovens tomam para si o modo de falar tão peculiar e ao mesmo tempo tão comum nos meios em que eles estão inseridos. E a participação destes sujeitos, na sociedade em que vivem, acontece na medida em que eles se apropriam da linguagem que os rodeia. Ou seja, as crianças e adolescentes só se sentem parte do local onde vivem, quando conseguem se enquadrar na linguagem utilizada pelos indivíduos do seu meio particular, nas interações sociais das quais participam.

Estas crianças e adolescentes, dentro de seus meios de convivência, comunicam-se sem maiores problemas, afinal todas as mensagens passadas são compreendidas, firmando-se, assim, a eficiência da comunicação oral. O conflito ocorre, quando eles adentram os muros escolares, cujo foco de aprendizagem se encontra na norma padrão culta que, na visão destes estudantes, é como um "bicho de sete cabeças" ou "uma língua de outro mundo".

Os alunos têm a tendência de transferir as variações de fala que trazem de casa para a escrita. Neste contexto, um dos grandes problemas no ensino da língua portuguesa, atualmente, está nas atitudes preconceituosas de certos professores e nas práticas tradicionalistas adotadas por alguns materiais de ensino para o ensino da língua, bem como na pouca valorização dos conhecimentos prévios e heranças comunicativas que os alunos levam consigo à escola. Diante desta problemática, surge a questão: como fazer, em sala de aula, para que os alunos, com influências regionais e sociais, consigam adequar sua linguagem coloquial às diversas situações de comunicação, inclusive a situações formais?

Esta questão surge pelo fato de que, normalmente, os alunos aprendem somente um tipo de linguagem, a formal, pautada no ensino da gramática normativa e esta é vista, na maioria das vezes, como único tipo vigente e, na visão dos alunos, é uma linguagem muito distante da realidade linguística na qual estão inseridos. Outra justificativa se dá pelo fato de que muitos professores de língua e alguns materiais propostos por redes de ensino não estão "antenados" às mudanças e pouco (ou não) adotam as novas tendências no ensino de língua portuguesa. Por isso é relevante a discussão acerca do "como" é importante verificar quais são estas mudanças e a análise das novas metodologias no ensino da língua.

Vale ressaltar que este estudo não pretende desvalorizar uma ou outra escolha linguística, mas contribuir com os meios sociais e acadêmicos, dando uma visão mais ampla com relação a essas novas metodologias adotadas no ensino da língua. O objeto de estudo desta pesquisa serão os Cadernos do Aluno do Estado de São Paulo (2014) na disciplina de Língua Portuguesa para o ensino fundamental - anos finais, tomando como pressupostos teóricos alguns autores, que são autoridade no assunto, como por exemplo: Marcos Bagno, Sírio Possenti, Schneuwly e Dolz, Irandé Antunes, dentre outros.

Diante desse quadro, esse artigo tem como objetivo geral discutir que a língua padrão deve ser aprendida/ensinada na escola, porém não deve ser vista como única possibilidade de comunicação no mundo atual.

Já os objetivos específicos concentram-se em evidenciar que existem várias formas de o ser humano estabelecer a comunicação para ser socialmente aceito nos diversos meios de interação, sem deixar de lado as raízes ou a identidade pessoal; mostrar que é possível trabalhar a gramática em sala de aula tendo o texto como objeto de estudos, dentro de uma visão sociolinguística variacionista; e, enfatizar que é preciso apreender a função e utilidade das inúmeras variações existentes, inclusive a variação escrita formal, dentro da norma culta.

2 MÉTODOS E APORTE TEÓRICO DO ESTUDO

Para a execução desse estudo empregou-se uma pesquisa de natureza bibliográfica, nos valendo das contribuições dos teóricos Cavalcante e B. Marcuschi (apud MARCUSCHI e PAIVA, orgs., 2007), Bagno (2007), Possenti (2012), Antunes (2003), Schneuwly e Dolz (2004), entre outros. Por outro lado, desenvolveu-se também uma abordagem qualitativa sobre a bibliografia consultada, com o propósito de analisar a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito.

A partir das colocações dos autores citados na revisão de literatura, analisou-se se o que eles discorrem acerca das variedades linguísticas e sobre a abordagem que as escolas fazem com relação ao ensino da norma padrão é aplicado nas aulas de língua portuguesa. Observou-se também se as possíveis falhas no ensino da língua materna, apontadas por estes teóricos, estão presentes no objeto de estudo e

ainda se as sugestões, por eles dadas, sobre como se trabalhar a língua portuguesa, dentro das novas tendências, são aplicadas em sala de aula de modo que este ensino realmente tenha sentido para o aluno.

Segundo Goldenberg (1997, p. 14), "Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma instituição e de uma trajetória." No caso desse estudo, a preocupação recai sobre a observação e análise da metodologia utilizada em um determinado material de ensino voltado para a disciplina de língua portuguesa.

Minayo (1992, p.10) confirma que a pesquisa qualitativa é capaz de "[...] incorporar o significado e a intencionalidade como fundamentais às construções humanas, contidas em seus atos, relações e estruturas sociais."

Assim, tomando como base as obras e autores citados e os fundamentos da pesquisa qualitativa, a coleta de dados deste trabalho empregou a pesquisa documental, por meio da investigação dos Cadernos do Aluno do Estado de São Paulo, na disciplina de Língua Portuguesa, voltados para o ensino fundamental - anos finais, bem como na observação da aplicação dos pressupostos teóricos, abordados neste estudo, nas atividades sugeridas por estes cadernos, com relação ao ensino da língua materna e sua abordagem com relação à norma culta.

A escolha deste material se dá pela relevância que este tem em seu meio social e educacional, sendo referência no trabalho com habilidades e competências no ensino da língua materna e pela abrangência que este material possui, atendendo a todas as escolas da rede estadual de São Paulo.

No que se refere ao papel da linguagem, a língua passou e vem passando por alguns processos de transformação e se constrói e reconstrói a todo o momento por meio da interação.

Segundo a teoria histórico-cultural, o indivíduo se constitui enquanto tal não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. As funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural de seu grupo. (REGO, 2000, p. 109).

Sendo assim, a língua adquire variações caracterizadas por diversos fatores, dentre eles destacam-se os aspectos geográficos, aspectos socioeconômicos, idade e sexo, etnia e grupos sociais. Neste contexto, configuram-se alguns níveis de linguagem: língua culta, em que se respeitam as normas gramaticais; língua coloquial, em que ocorrem erros normativos aceitáveis; língua vulgar, com desvios gramaticais não aceitáveis; língua regional, com aspectos próprios de uma determinada região; língua grupal, pertencente a grupos fechados; língua técnica, pertencente a áreas de estudo e as gírias, próprias de tribos existentes na sociedade. (CORREA, 2009)

Essas variações, decorrentes da própria evolução do homem, fazem parte de uma realidade mundial e todas foram criadas para atender às necessidades de seus falantes, por isso não há variação que seja certa ou errada, há realidades diferentes de fala em uma mesma língua.

Neste sentido, entende-se que a norma padrão é considerada também uma variação, com a diferença de que esta é ensinada na escola e muitas vezes este é o único local onde o aluno terá essa oportunidade, na figura dos professores de linguagem.

Sendo assim, o professor, ao ensinar a língua padrão a seus alunos, deve entender que a língua é um organismo vivo e sempre está em processos de transformação e comporta, cada vez mais, variações advindas dos sujeitos que fazem parte dos processos de comunicação. Uma vez viva, a língua revela-se heterogênea e apresenta variedades linguísticas que devem ser consideradas como qualidades enriquecedoras inerentes a ela e não como defeitos, como alguns professores ainda colocam, por considerarem somente a norma padrão como válida na sociedade atual.

As novas tendências no ensino da língua começaram a ser apresentadas com o desenvolvimento dos estudos linguísticos no Brasil por volta de 1980. Houve um deslocamento significativo dos eixos de ensino e aprendizagem desta disciplina, que voltou a ser chamada de Português. O ensino normativo passou a ser procedimental, "em que os usos da língua escrita, em leitura e redação, são também valorizados; preconiza-se, também, uma análise gramatical ligada a esses usos textuais" (ROJO; CORDEIRO, 2004, p.8). Nesta época, o texto começou a ser colocado como objeto de estudo, porém as

produções escritas dos alunos ainda eram vistas como um dom e não como algo que se pudesse ensinar.

Posteriormente, o trabalho com textos propiciou o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e redação, com foco nos tipos de texto: narração, descrição, exposição e argumentação. Seguindo esta linha, o texto era utilizado como "pretexto" para o ensino da gramática normativa.

A inclusão das ideias de enunciação, discurso e gêneros textuais ao ensino de Língua Portuguesa, que passou a ser incorporada ao currículo nacional de Língua Portuguesa, apresentou, a posteriori, outras tendências, incorporando-se um novo panorama para o trabalho com o texto em sala de aula, tendo como foco seu funcionamento, seus contextos de produção, construção e circulação, além da função social e os efeitos de sentido produzidos.

A partir de 1998, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, o ensino da língua materna passou a ser traçado a partir do estudo dos gêneros textuais. Segundo os PCN's (1998, p. 22),

A noção de gêneros refere-se a "famílias" de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.

Marcuschi (2010, p. 31) confirma essa definição, dizendo que gêneros são "famílias de textos com uma série de semelhanças." Assim, o texto e os gêneros textuais, passam a ser objetos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Pautado nestes objetos, atualmente, o ensino desta disciplina deve procurar ampliar o domínio cotidiano que o estudante tem de sua própria língua, considerando os contextos formais e informais de uso, incorporando, desta forma, metodologias de ensino que abordam a reflexão da língua e não mais a "decoreba".

Neste sentido, o ensino da língua materna não deve ser embasado em seu domínio técnico, normativo, mas sim em saber usar a língua nas diversas situações de comunicação, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e o estatuto de interlocutores, em uma visão linguística, porque articula sons, letras, palavras e textos, e uma visão social, porque envolvem contextos comunicativos e discursivos. (SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA, 2015).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental/Língua Portuguesa (PCNLP, 1998):

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

É sabido que a padronização da língua, na escrita, é necessária para o bom "funcionamento" de um país e deve ser aprendida por todos. Nas práticas de ensino, o professor deve oferecer aos alunos o maior número possível de opções de usos da língua, expondo as vantagens e desvantagens inerentes à escolha de cada variedade, por meio de metodologias inovadoras que, de preferência, acompanhem os avanços tecnológicos existentes.

Possenti (2012, p.17) afirma que "o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido.", afinal "O aluno já sabe falar quando chega à escola e domina, em sua essência, a gramática da língua" (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p.12)

Este aluno leva consigo, normalmente, uma variedade não-padrão da língua, mas, de acordo com Bagno (2007, p.20), a linguagem não-padrão "não é reconhecida como válida [...] é desprestigiada, ridicularizada, alvo de chacota e de escárnio por parte dos falantes do português-padrão." O autor (2007, p.21) completa seu raciocínio alertando para o fato de que:

É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da "unidade" do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não-padrão.

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998, p.29) reconhecem que as variações linguísticas sempre existiram e nunca deixarão de existir, pois constituem a língua em uso. E alertam ainda para o fato de que a imagem de

uma língua única, pautada apenas nos modelos padrões, não é possível no dia a dia dos usuários de língua portuguesa.

Dentro de uma visão sociolinguística variacionista, que tem como princípio a relação entre língua e sociedade e seu uso pelo falante, o ensino de língua portuguesa deve possibilitar ao aluno o acesso à norma padrão, de forma eficiente, sem desrespeitar as demais variedades linguísticas existentes. Pois o problema, ao se ensinar a língua, não está na existência da padronização, mas sim no acesso restrito que grandes segmentos da população têm a ele. Assim, o professor deve ensinar a seus alunos o sentido de se usar a língua, na busca de se estabelecer um equilíbrio entre a adequabilidade e a aceitabilidade.

Essa eficiência de acesso pode ser conseguida a partir do uso de novas metodologias de trabalho, pautadas no domínio de habilidades e competências, embasadas em sequências didáticas ou unidades pedagógicas. Schneuwly e Dolz (2004), tomando como base uma concepção interacionista, trouxeram as noções de progressão e sequência didática, que contribuíram muito para o professor apreender a questão da aplicação das teorias de gênero na sala de aula. Tais autores estabelecem que o ensino de linguagem, priorizando a comunicação dos alunos, deve prepará-los

[...] para dominar a língua em situações variadas; desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntário, favorecendo estratégias de autorregulação e construir uma representação das atividades escritas e faladas em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 49)

Neste contexto teórico, as unidades pedagógicas aparecem articuladas por meio de quatro práticas: leitura/interpretação de textos, produção de textos, análise linguística e atividades de sistematização de conteúdos específicos. Estas quatro práticas, tão importantes para o ensino de qualquer conteúdo de língua portuguesa, precisam estar associadas, mas a ordem de execução das mesmas pode ser alterada, no que se refere às duas primeiras práticas, pois tanto é possível iniciar uma unidade pedagógica com uma produção de texto inicial, como a produção sendo executada após os momentos de leitura e interpretação de texto. E estas devem vir antes da análise linguística, que é feita a partir do texto, no caso, da produção dos alunos. A prática de atividades de sistematização de conteúdos específicos é feita como complementação às práticas de leitura/interpretação e produção de textos. Os conteúdos específicos a serem sistematizados devem ocorrer de maneira contextualizada, partindo dos marcadores linguísticos próprios do gênero textual em estudo.

Schneuwly e Dolz (2004) apresentam um modelo de esquema de sequência didática, tendo como referência o estudo de gêneros textuais pautados em: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Na apresentação da situação o professor descreve para os alunos o gênero que será trabalhado, de maneira oral ou escrita. Na produção inicial é elaborado o primeiro texto, correspondente ao gênero a ser trabalhado. É um momento de levantamento de conhecimentos prévios sobre o gênero a ser estudado, verificando o que os alunos já sabem ou não e auxilia o professor para que ele possa, dessa maneira, ajustar as atividades previstas nos módulos.

No item Módulos há o desenvolvimento de atividades em que são trabalhados os problemas apresentados na produção inicial e são dados meios para superá-los, através de atividades diversificadas para que os alunos adquiram uma noção mais clara das especificidades do gênero trabalhado e dos textos propostos como exemplificação e auxílio para tais, focando também, nestes momentos, interpretação dos textos usados como exemplos do gênero estudado. No desenvolvimento dos módulos, pressupõe-se o trabalho com a análise linguística, refletindo sobre a língua, em seu uso e sua função, de maneira contextualizada e descritiva, em detrimento de uma abordagem normativa e prescritiva, baseada em nomenclaturas gramaticais.

Na produção final os alunos colocam em prática os conhecimentos adquiridos até então. Retomam a produção inicial, fazem um processo de autoavaliação em relação a sua produção e ao que foi aprendido e fazem a refacção de sua produção inicial a fim de adequá-la à finalidade e características do gênero proposto.

Cavalcante (apud MARCUSCHI e PAIVA, orgs., 2007) acolhe as ideias propostas por Schneuwly e Dolz (2004) com relação ao trabalho com sequências didáticas. Assim, segundo Cavalcante (apud MARCUSCHI e PAIVA, orgs., 2007, p. 136) “a sequência se constitui como

estratégia de apropriação e reflexão de/sobre um determinado gênero. O autor ainda comenta que "A proposta de Schneuwly e Dolz (2004) não envolve o tratamento específico da oralidade e da escrita nos gêneros estudados ao longo dos módulos, mas nada impede que esse trabalho seja feito." (2007, p.136).

Entretanto, percebe-se, atualmente, que há professores de língua portuguesa e alguns materiais de ensino da referida disciplina que não oferecem essas novas metodologias, com base na visão sociointeracionista da linguagem, a contento, pois há alunos que concluem o ensino médio e ainda não são capazes de construir textos bem formados, haja vista os últimos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em que, segundo dados publicados pelo site do Ministério da Educação (MEC), via INEP, dos 6.193.565 candidatos que fizeram o exame nos dias 8 e 9 de novembro de 2014, 529.373, tiraram nota 0 na redação e somente 250 obtiveram nota máxima.

Diante desses dados, entende-se que a aprendizagem do padrão linguístico é uma necessidade que deve ser considerada pela escola, mas ela não deve ser explorada de forma prescritiva, com o professor adotando uma postura estigmatizadora. O ensino da gramática normativa deve ser entendido como o ensino da variedade de maior prestígio social frente às demais variedades, mas as outras não devem ser desconsideradas, afinal a língua vem passando por um processo natural de mudança e, tanto a gramática da língua falada, quanto à gramática da língua escrita devem ser trabalhadas pelo professor em sala de aula, para que o aluno amplie sua competência comunicativa, de modo que o ensino possa fazer sentido para ele.

Para Possenti (2012, p. 83) uma metodologia considerada bem sucedida para o aprendizado de qualquer língua ou variedade é a exposição aos dados. Ele ainda afirma que

A aceitacão de que o objetivo prioritário da escola é permitir a aquisição da gramática internalizada compromete a escola com uma metodologia que passa pela exposição constante do aluno ao maior número possível de experiências linguísticas na variedade padrão. Trocando em miúdos, prioridade absoluta para a leitura, para a escrita, a narrativa oral, o debate e todas as formas de interpretação (resumo, paráfrase etc.). Essas é que são as boas estratégias de ensinar língua — e gramática. (POSSENTI, 2012, p. 83)

E ainda acrescenta que "Trata-se apenas de estabelecer prioridades, deixando claro que não faz sentido, dado o objetivo da escola, descrever ou tentar sistematizar algo de que não se tenha o domínio efetivo." (POSSENTI, 2012, p.85). E complementa essa ideia, acrescentando que "[...] é no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade linguística como uma variedade entre outras que ele ganha consciência de sua identidade linguística e se dispõe à observação das variedades que não domina." (POSSENTI, 2012, p.85)

Bagno (2007, p.129) diz que "uma das principais tarefas do professor de língua é conscientizar seu aluno de que a língua é como um grande guarda-roupa, onde é possível encontrar todo tipo de vestimenta." Para ele, é importante que se encontre um ponto de equilíbrio entre a aceitação e a adequação da língua, seja ela falada ou escrita, conforme o contexto em que o discurso é realizado.

Sobre produções textuais escritas, o autor afirma que primeiro é preciso verificar o que a pessoa, no caso o aluno, está querendo comunicar, para só depois se preocupar com detalhes sobre como ela está comunicando o que quer dizer. Ou seja, os "erros" ortográficos, dificilmente prejudicarão o entendimento daquilo que o autor quis comunicar. Em se tratando de ortografia, o autor acrescenta que seu aprendizado "se faz pelo contato íntimo e frequente com textos bem escritos, e não com regras mal elaboradas ou com exercícios pouco esclarecedores." (BAGNO, 2007, p.137)

Em consonância com as ideias apresentadas até então, Antunes (2003) coloca em seu livro **Aula de Português: encontros & interação** alguns princípios capazes de fundamentar a atividade do ensino de língua que, a seu ver, é ampla e complexa. Para ela "os princípios teóricos são o fundamento em que o professor vai apoiar-se para criar suas opções de trabalho." (2003, p.36) E alega ainda que o professor, hoje em dia, precisa ser pesquisador e produzir, com seus alunos, o conhecimento.

Com relação à escrita, Antunes (2003) salienta que o professor de português deve intervir para que o trabalho com a escrita tenha algumas características, como por exemplo: alunos autores de seus textos, para que eles possam sentir-se sujeitos de suas produções e não somente meros leitores. Neste caso, a escrita

deve estabelecer vínculos comunicativos, relacionados com o que se passa no ambiente social em que vivem os alunos. Desta forma, as propostas para que os alunos escrevam textos devem corresponder aos diferentes usos sociais da escrita. Antunes (2003) ainda afirma que os textos devem ter relação com o que se escreve fora da sala de aula, inseridos em gêneros textuais que tenham uma função social determinada, pois a produção escrita deve cumprir diferentes funções interativas. Para estas produções, deve haver um público-alvo real, ou seja, o texto deve dirigir-se a um público concreto. Ela salienta que a escrita deve estar contextualmente adequada, seja à escrita formal ou àquela com interação coloquial.

Para a Antunes (2003, p.64),

As particularidades lexicais e sintáticas da escrita formal, própria dos contextos da comunicação pública, ou aquelas da interação coloquial privada, somente podem ser entendidas se a escola providenciar contextos diferentes, nos quais esses padrões sejam reconhecidos como adequados. (ANTUNES, 2003, p.64)

Na visão da autora, o professor deve tomar providências para que haja condições de tempo e de planejamento para que os alunos produzam seus textos. Nestes momentos, deve estar inclusa a revisão, pois, assim como propõem Schneuwly e Dollz (2004), Antunes (2003) afirma que os textos devem ter um caráter provisório e os alunos devem fazer e refazer seus textos quantas vezes forem necessárias. Assim, nos processos de correção, o professor deve priorizar os aspectos organizacionais e de compreensão do texto, como a clareza e a precisão da linguagem, coesão, coerência e informatividade. O foco de atenção do professor não deve estar somente na correção dos aspectos ortográficos. Assim, ao usar a ortografia, a pontuação e ao organizar o texto em subpartes, o aluno mostra sua competência escrita e capacidade de adequação do texto à situação comunicacional. Neste processo, o escritor coopera com o leitor para que este produza sentidos mediante as intenções do autor.

Antunes (2003, p.66) conclui estas sugestões alertando para o fato de que com este trabalho "[...] não vai sobrar tempo para que aconteçam as intermináveis classificações morfológicas e os inócuos exercícios de análise sintática."

Para autora (2003), há uma obsessão pelo estudo da nomenclatura gramatical, quando a atenção deveria estar voltada para a compreensão de textos e função da gramática de uma língua.

Neste sentido, para Antunes (2003), a norma-padrão, sendo uma variedade dita de prestígio, deve ser tratada com cautela e o professor deverá ter o cuidado de trazer para a sala de aula algumas práticas com relação a este item, como por exemplo: levar para a sala de aula noções e regras gramaticais que sejam, de fato, relevantes e úteis na vida social dos alunos, que ampliem sua competência comunicativa tanto na fala como nas produções escritas. O professor deve ainda propor uma gramática que aborde o funcionamento efetivo da língua, mediante a condição do texto, com a aplicabilidade real das regras, seja na língua falada ou escrita, em seus usos formais e informais. Para a autora, a gramática deve ser trabalhada a partir da produção e análise de textos dos próprios alunos para que eles confrontem as circunstâncias de aplicação das regularidades estudadas. Neste sentido, a gramática deve ser trabalhada de maneira estimulante e interessante, para que o aluno não crie aversão a ela. Segundo Antunes (2003, p.97) "A sala de aula de português deveria ser o espaço privilegiado para se incentivar a fluência linguística e neutralizar, assim, a postura prescritiva e corretiva com que a escola, tradicionalmente, tem encarado a produção dos alunos." Antunes (2003) deixa evidente que o professor deve procurar caracterizar a norma-padrão como uma das variedades existentes. E deve deixar claro que esta é uma variedade de prestígio, porém não é a única que deve ser vista como "certa" (*grifo da autora*, p.98). Segundo Antunes "Certo" é aquilo que se diz na situação "certa" à pessoa 'certa" (p.98)

Por fim, para Antunes, o professor de língua portuguesa deve trabalhar uma gramática que seja da língua e, por consequência, das pessoas. Conforme o que é sugerido pelos autores, o professor deve ter muito claro que não há como falar ou escrever sem usar as regras gramaticais, pois estas fazem parte da composição de uma língua, mas, ao se trabalhar com textos, e não frases soltas ou inventadas é possível haver a análise dos recursos da gramática da língua de maneira reflexiva, conforme sua função e não apenas decorando nomes de termos, visto que, na prática, não é preciso, necessariamente, saber os nomes deles, para se estabelecer a comunicação. Os gêneros textuais devem ser a base para a construção,

produção, análise, comparação, levantamento de conhecimentos prévios, de hipóteses e discussões. Ou seja, o texto deve ser o objeto de análise dentro destas, sugestões/tendências que foram observadas.

Assim, fica evidente a necessidade de se mudar o olhar sobre as atividades que são desenvolvidas em sala de aula com relação ao ensino da língua materna, no sentido de se refletir e valorizar o conhecimento linguístico que o aluno já domina sobre ela e o que precisa aprender para poder adquirir novas habilidades linguísticas.

3 DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Como vimos, no aporte teórico dessa pesquisa, apresentado anteriormente, os alunos, ao adentrarem nas escolas, levam consigo as variações herdadas de seu meio social. Estas variações são caracterizadas em seus aspectos geográficos, sociais, faixa etária, etc., e enquadram-se nos níveis informais da língua. Neste sentido, a norma padrão, ensinada pela escola fica um tanto quanto distante da realidade em que estes alunos estão inseridos.

Pensando nisso, os Cadernos do Aluno do Estado de São Paulo (2014), na disciplina de Língua Portuguesa – anos finais, foram criados com o intuito de atender às necessidades propostas pelos PCN's no ensino da língua materna, a fim de que os alunos formem conhecimentos de mundo pela linguagem. E vêm com uma proposta que "não separa o estudo da linguagem e da literatura do estudo do homem em sociedade." (SÃO PAULO, 2008)

É um material que trabalha com gêneros textuais, em uma abordagem tanto estrutural, como em suas concepções sociais de recepção e de produção, que busca refletir a adequação e funcionalidade da língua. Percebe-se que o foco de trabalho das situações de aprendizagem, nos cadernos dos alunos, são os textos. Estas situações têm como base o desenvolvimento das habilidades e competências inerentes à disciplina de língua portuguesa, dentre elas, a leitura, escrita, fala, audição, relacionadas a aspectos gramaticais.

Com relação ao trabalho com as variações linguísticas, percebe-se que este se dá em todas as séries/anos, mas com abordagens que analisam, mais comumente, as variações regionais. E em alguns momentos as variações focam nos aspectos sociais ou de idade, mas é uma análise superficial.

O aspecto produção de texto não segue a sequência proposta pelos autores (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004 e ANTUNES, 2003), com produção inicial. Esta ocorre em momentos aleatórios, após os estudos das características estruturais e sociais do gênero proposto. Mas há poucas menções de retextualização nestes cadernos. Na maioria das vezes, esta ocorre por iniciativa do professor, caso ele a tome e não por orientação do material.

Sobre o trabalho com relação aos aspectos gramaticais da língua, não se percebe uma linearidade com relação ao estudo de classes de palavras, por exemplo, como nos livros didáticos que têm abordagem tradicional. Estes estudos aparecem conforme sua utilização nos textos propostos ou conforme os maiores problemas que, por ventura, possam aparecer entre os falantes da língua. Porém, notam-se, nas abordagens gramaticais propostas pelo material, a presença de frases soltas e desconexas para que os alunos façam exercícios tradicionais, que visam à memorização e repetição.

Vale notar que há reflexão sobre a língua nos cadernos e estes colocam as atividades de estudo da língua de maneira contextualizada para que o aluno perceba a funcionalidade da língua, mediante as condições do texto.

Na maioria das situações de aprendizagem apresentadas pelos cadernos, há momentos de sistematização. Mas, nestes tópicos, é solicitado que o aluno copie exercícios de gramática (dentro do aspecto gramatical abordado na situação de aprendizagem em estudo), conforme eles aparecem nos livros didáticos. Ou seja, o professor é orientado a utilizar o livro didático, mas não se especifica qual seria este livro, nem que tipo de exercício o aluno deve copiar. Assim o professor tem livre escolha.

O material adotado como objeto de estudo, no caso os Cadernos do Aluno do Estado de São Paulo, na disciplina de Língua Portuguesa para o ensino fundamental – anos finais, é utilizado em toda a rede pública de ensino do Estado de São Paulo e atende a milhares de alunos.

Na observação dos Cadernos, mediante os resultados vislumbrados, foi possível notar que há certa preocupação em se adotar novas tendências no ensino da língua materna na tentativa de se valorizar as variações linguísticas trazidas pelos alunos, colocando o ensino da norma padrão como uma das possibilidades de ensino da língua.

Entretanto é, de fato, uma tentativa, pois estes Cadernos abordam, apenas superficialmente, aquilo que é proposto pelos PCN's ou mesmo aquilo que está elucidado na própria Proposta Curricular do referido estado.

Apesar de, no material observado, haver certa preocupação na abordagem dos gêneros textuais, com relação à estrutura, recepção, funcionalidade, etc., e de colocar o texto como objeto de estudo, na tentativa de se relacioná-lo às vivências dos alunos, o trabalho com as produções escritas, apresentado pelos Cadernos, não adota as novas tendências no ensino da língua materna, indo de encontro com os pressupostos teóricos dos autores citados, principalmente de Schneuwly e Dolz (2004) e Antunes (2003).

As escritas, que ocorrem em momentos aleatórios ou após os estudos dos gêneros, pouco propõem momentos de refacção. Ou seja, fica a cargo do professor fazer este tipo de trabalho, que até pode ocorrer, porém desde que ele tenha conhecimentos teóricos suficientes e atitudes para desenvolver tais momentos no processo de ensino e aprendizagem.

A abordagem com relação às variações linguísticas também não contempla, a contento, o que coloca Bagno (2007), pois, ao se privilegiar certas variações, desvalorizam-se outras, o que priva o aluno de adquirir o conhecimento mais amplo e global das diferentes linguagens existentes. O que há de positivo nestes estudos é que existe o contato com algumas variações e, quando este é feito, a variedade padrão não é colocada como única possibilidade de comunicação no mundo atual. Mas, de qualquer forma, mais uma vez, o professor precisa estar atento para não ser preconceituoso ao trabalhar com estas situações de aprendizagem e correr o risco de estiguimatizá-las como erro.

Outro fator que foi observado foi o fato de o material utilizar o texto também como objeto de estudo nas abordagens gramaticais, nas atividades de estudo da língua. E, nestas atividades, há, como já mencionado, uma preocupação em se promover o ensino reflexivo, na tentativa de se enquadrar nas novas tendências de ensino da língua materna, conforme propõe Antunes (2003), mas esta também é, realmente, só uma preocupação, pois logo adiante, o material propõe situações de abordagem gramatical com foco nas metodologias tradicionais, com vistas ao ensino prescritivo.

É interessante o fato de certos fatores linguísticos, como classes de palavras, não serem apresentados dentro de uma linearidade tradicional, mas se perde o crédito quando se exclui, nas atividades voltadas para esses casos, os maiores problemas apresentados pelos alunos, principalmente na escrita, pois as observações linguísticas abordadas não são pautadas nas produções dos alunos, mas somente embasadas nos textos colocados no material. Os cadernos deveriam orientar o professor sobre desenvolver este tipo de atividade, mas não o fazem, indo, desta forma, totalmente de encontro com o que é proposto por Possenti (2012) e Antunes (2003), que sugerem que as abordagens linguísticas partam das produções dos próprios alunos.

O maior problema encontrado nos Cadernos, com relação ao trabalho da gramática em sala de aula, encontra-se nos estudos propostos por meio de frases soltas e descontextualizadas, como forma de sistematização dos conteúdos, no item Estudo da língua. Mais uma vez contrariando o que propõem os autores Possenti e Antunes. Estas atividades são colocadas de modo totalmente aleatório, sem haver maiores preocupações se o que é exposto vai fazer sentido ou não aos alunos. São atividades adotadas com a única finalidade de se memorizar por meio da repetição.

Esta prática é complementada quando, nos Cadernos, os alunos são orientados a copiarem exercícios dos livros didáticos. Não há garantias, nestes casos, de que o professor vá buscar atividades contextualizadas, que tenham relação com as vivências dos alunos, conforme colocam, nos pressupostos teóricos, os autores Possenti (2012) e Antunes (2003). A tendência é que o professor coloque atividades em abordagens tradicionais de ensino da língua, mantendo o modelo proposto pelo material da rede, visando ao processo de decorar certas nomenclaturas da Língua Portuguesa. Esta situação torna-se mais desacertada quando os Cadernos não apontam em quais livros o professor pode buscar apoio para o desenvolvimento destas atividades, ou seja, ele escolhe aquele que melhor lhe convier, e o material da rede não só permite como orienta para que esta prática ocorra. Assim, cai por terra o que se tentou fazer para haver a adequação do ensino às novas tendências metodológicas no ensino da língua materna.

Sendo assim, caso o professor não tenha conhecimentos teóricos suficientes acerca da língua e seu funcionamento, estes exercícios serão escolhidos sem critérios específicos de seleção. Serão selecionados aleatoriamente, apenas para que se cumpra o que é solicitado na atividade proposta no caderno, confirmando-se, então, uma abordagem mecânica, ainda que seja de sistematização, pois o foco é a repetição, dentro de uma abordagem tradicional no ensino da língua materna.

4 DISCUSSÃO

Ainda que haja tantas discussões nos meios acadêmicos sobre as novas tendências no ensino da língua materna, o que se percebe é que as metodologias adotadas, hoje em dia, mesmo em materiais de grandes redes de ensino, reconhecidos nacionalmente, não atendem, a contento, o que propõem os teóricos renomados no assunto e os PCN's para a disciplina de língua portuguesa no ensino fundamental – anos finais.

É claro que há tentativas de se adequarem às abordagens sociointeracionistas, principalmente no trato gramatical, mas estas ocorrem ainda muito timidamente. Há algumas práticas tradicionalistas que estão enraizadas nos materiais e nas atitudes preconceituosas de alguns professores. Fica evidente que há preocupação dos autores dos materiais utilizados em se realizar mudanças, mas é nítida a mescla das abordagens tradicionais com as visões sociolinguísticas variacionistas no ensino da língua, onde, muitas vezes, o tradicional ainda impera.

Há, de fato, a busca do desenvolvimento de competências e habilidades para que os alunos desenvolvam a fala e a escrita dentro da norma padrão, sem desmerecer as raízes culturais deles, contribuindo na formação da identidade dos mesmos, mas há uma preocupação excessiva em se saber nomenclaturas e em repetir mecanicamente atividades de gramática, percebendo a língua somente pela ótica prescritiva, quando, na verdade, o foco deveria estar no trabalho com os textos, principalmente com aqueles produzidos pelos alunos. Porque, neste caso, as análises linguísticas ainda são feitas, quando estas ocorrem, por meio de textos que, apesar de serem da vivência dos alunos, não são de autoria conhecida por eles. Os processos de correções dos textos, feitos pelos professores não ocorrem com base em critérios pré-determinados pelos materiais de ensino. E, ainda hoje, prevalece a busca por palavras escritas "erradamente".

Grosso modo, o que se percebe é que a iniciativa de mudanças diante das novas tendências no ensino de língua portuguesa deve partir dos professores da referida disciplina, mas estes ficam, de certa maneira, "perdidos", pois não sabem se seguem à risca o que os materiais de suas redes propõem ou se adequam suas práticas de ensino ao que é proposto pelos estudiosos, atualmente. E há ainda aqueles que, por falta de domínio teórico, nem se questionam e seguem, cegamente, o que propõem os materiais, alienando-se às novas práticas ou mesmo mantendo fixos conceitos equivocados sobre as práticas pedagógicas.

Talvez o que falte nos materiais analisados e nas atitudes de certos professores de língua portuguesa seja um olhar mais apurado diante das novas tendências no ensino da língua; afinal ela vem, inclusive esse fato é perceptível aos olhares menos atentos, passando por mudanças, sejam na fala ou na escrita. Mas os materiais utilizados para o desenvolvimento das atividades de língua ainda não conseguem acompanhar plenamente estas transformações na velocidade em que elas ocorrem. Por isso, ainda que haja alusão a mudanças nas metodologias de ensino na disciplina de língua portuguesa, a formação dos alunos, ao final do ensino médio ainda é deficitária e não alcança bons resultados no Exame Nacional do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília/DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **MEC E INEP comentam resultados do ENEM 2014**. 2014. Disponível em: <http: www.brasil.gov.br/educacao>. Acesso em: 03 set. 2015.

CORREA, Vanessa Loureiro. **Língua portuguesa**: da oralidade à escrita. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lucia da C. V. de; AQUINO, Zilma Gaspar. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOLDENBERG, Mirian. **Arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

CAVALCANTE, M. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; PAIVA, Angela (orgs). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 123-130.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-67.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1992.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: Schneuwly, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA. **Referencial curricular do Sistema Sesi de ensino**: ensino fundamental. São Paulo: SESI, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Caderno do aluno**: ensino fundamental: língua portuguesa: 6º ano. São Paulo: SEE/SP, 2014. 2v.

_____. **Caderno do aluno**: ensino fundamental: língua portuguesa: 7º ano. São Paulo: SEE/SP, 2014. 2v.

_____.**Caderno do aluno**: ensino fundamental: língua portuguesa: 8º ano. São Paulo: SEE/SP, 2014. 2v.

_____. **Caderno do aluno**: ensino fundamental: língua portuguesa: 9º ano. São Paulo: SEE/SP, 2014. 2v.

_____. **Proposta curricular do Estado de São Paulo**: língua portuguesa. São Paulo: SEE, 2008.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004.

Recebido para publicação em: 03/12/2015
Revisado em: 14/06/2016
Aceito em:18/11/2016