

AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO – (RE)PENSANDO A PRÁTICA

Ercilene Azevedo Silva Pessoa
(PROLING- UFPB)
ercileneazevedo@hotmail.com
Camilo Rosa Silva
(PROLING – UFPB)
camilorosa@gmail.com

Introdução

Nosso objetivo, neste trabalho, é discutir sobre o lugar ocupado pela análise linguística, no tocante à articulação com a língua em situação de uso. Discutiremos, também, acerca da ênfase dada à variação linguística, observando se ela é trabalhada como um tópico de ensino ou se perpassa o projeto de ensino de língua traçado pelo professor.

A discussão contempla o ensino de língua a partir das proposições veiculadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). É sabido que os PCN assumem uma visão predominantemente sociolinguística e funcionalista, no que tange à sua base teórica. Por isso, sumarizamos alguns estudos que realizam reflexões sobre o ensino calcado numa concepção de língua como artefato social, no qual se deve levar em consideração os usos e seus respectivos contextos de produção e recepção.

Nesse sentido, nos preocupamos em compreender, numa perspectiva qualitativa, como professoras do Ensino Médio concebem e praticam a “análise linguística”, ou o “ensino de gramática”, além de verificar como estão tratando a “variação linguística”, refletindo se suas práticas docentes buscam novos conceitos, baseando-se em novas concepções de linguagem ou se estão pautadas em práticas pedagógicas desatualizadas.

Para embasarmos nossa pesquisa, buscamos respaldo teórico na perspectiva sociofuncional da linguagem, baseando-nos em autores como Antunes (2003/2007), Bortoni-Ricardo (2004/2013), Travaglia (2009), Neves (2007), como também dos PCNEM (1999).

Além desta Introdução, o presente artigo está constituído por seções que contêm: uma breve revisão da literatura, dividida em dois tópicos, nos quais são abordadas questões relacionadas à gramática, à análise linguística e à variação linguística; a Metodologia, na qual os procedimentos de análise são apresentados; a seção de Análise e Reflexão que apresenta a análise realizada e os padrões encontrados, além de Considerações gerais em que refletimos sobre os pontos postos em relevo durante a análise. Nas Considerações finais, fechamos nossas reflexões sobre os pontos mais relevantes deste estudo.

1. Prática de ensino – gramática *versus* análise linguística

Atualmente, no espaço escolar, ganha destaque o papel da análise linguística em contraposição ao ensino de gramática – salientando que esta não deve ser substituída

por aquela, já que, como defende Mendonça (2006) a análise linguística engloba vários aspectos, entre eles, os estudos gramaticais vistos num paradigma diferente, de acordo com os objetivos a serem alcançados.

De acordo com Geraldi (1997, p.74), “o uso da expressão 'prática de análise linguística' não se deve ao mero gosto por terminologias.” Segundo esse autor:

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto a questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale à pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente a prática de análise linguística não pode limitar-se a higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se trabalhar com o aluno seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

Nesse termo *análise linguística* – designação que constitui uma tentativa de inovação, repousa a noção de língua e de linguagem como práticas sociais. Nessa perspectiva, a língua é concebida como ação de interlocutores e está sujeita às mais variadas interferências dos falantes. Daí, a necessidade de se enfatizarem os usos como objetos de ensino, favorecendo, dessa maneira, as habilidades de leitura e escrita.

A atenção dada nessa nova proposta (análise linguística) não está na memorização, na repetição e sim no entendimento de como a língua está estruturada e de como funciona. Mendonça (2006, p. 206) afirma que “a proposta da análise linguística teria como objetivo central refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem”.

Assim, a análise linguística compreende as atividades epilinguísticas que refletem sobre a linguagem, orientadas para o uso de recursos expressivos em função de uma dada situação de comunicação; e as metalinguísticas que refletem sobre os recursos expressivos, tendo em vista a construção de noções e/ou conceitos, com os quais se torna possível classificar esses recursos (GERALDI, 1991). Segundo Barbosa (2010, p.158), “as atividades linguísticas (ou de uso) devem preceder as atividades de análise linguística e, dentro dessas, as atividades epilinguísticas devem anteceder as atividades metalinguísticas e ambas devem também ser orientadas para o uso”.

Com base nesse novo modelo, o trabalho com a gramática, necessário dentro da sala de aula, deixa de ser descontextualizado e passa a ser relacionado às práticas de uso da linguagem pelos sujeitos, colaborando para a construção de sentidos. Praticado nesses moldes, o estudo sobre a linguagem ganha um novo sentido.

2. Variação linguística – dos documentos oficiais à prática em sala de aula

Resultado do avanço dos estudos linguísticos, observamos que nas discussões atuais são produzidas diversas reflexões sobre o estudo da língua. No interior dessa produção, emerge o entendimento de que a supremacia absoluta da norma culta como único objeto digno de ensino deve ser revisada, cedendo espaço às possibilidades de

ensino-aprendizagem que levem em consideração a existência das variedades linguísticas.

Corroborando esse pensamento, Fiorin (2005, p.17) afirma que

[...] a Linguística não se compara ao estudo tradicional da gramática; ao observar a língua em uso, o linguista procura descrever e explicar os fatos: os padrões sonoros, gramaticais e lexicais que estão sendo usados, sem avaliar aquele uso em termos de outro padrão: moral, estético ou crítico.

Dessa forma, é importante que se observe, em sala de aula, aspectos relacionados a variação linguística, como apontam os documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais (1998) e Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que se tornaram referência para o ensino de Língua Portuguesa, incluindo no debate a ênfase em torno da diversidade linguística.

A partir de então, o estudo das variações linguísticas passou a ser não apenas “autorizado” como também sugerido e estimulado pelos órgãos que regulamentam a educação brasileira, tornando-se parte do currículo educacional. Os referidos documentos destacam a influência do meio sociocultural sobre a linguagem no ensino da língua materna em toda a educação básica: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN, 1998) e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – (PCNEM, 1999).

Assumindo a perspectiva de que a valorização da diversidade linguística e cultural no ensino sistemático, de acordo com os documentos, deve abranger todos os níveis da educação básica, não podemos conceber as diferentes formas de comunicação como “erro” ou “desvio”, mas como formas legítimas de uso. Apesar de todos nós utilizarmos o mesmo sistema linguístico – o português brasileiro –, não significa dizer que falamos a mesma língua. É perceptível que essa língua não apresenta uma unidade: a fala é individualizada, diversificada, heterogênea.

A variação faz parte da constituição das línguas vivas e ocorre tanto entre grupos sociais quanto no interior deles. Não há dúvidas de que a variação é inerente às línguas humanas, independentemente das forças coercitivas que lutam para detê-la e desconsiderá-la. Os PCN (1998) explicam que a variação linguística “sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa”. Eles afirmam que “não existem, portanto variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais”.

Conceber o ensino da língua sob a perspectiva única de um modelo padrão, no qual se assenta a dicotomia do acerto/erro, vai de encontro à concepção formulada pelos autores influenciados pelas teorias linguísticas mais recentes. Nessa direção, por exemplo, vai a seguinte fala de Antunes (2007, p.22):

A língua não pode ser vista, tão simplesmente, como uma questão, apenas, de *certo* e *errado*, ou como um conjunto de palavras que pertencem a determinada classe e que se juntam para formar frases, à volta de um sujeito e de um predicado.

A língua é muito mais que isso tudo. É parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica, social.

No entanto, apesar dos avanços de teorias que incorporam os aspectos sociais da linguagem, será que essa concepção de língua tem sido usada como subsídio ao ensino por parte dos professores? A língua estudada no dia a dia da sala de aula não estaria baseada, quase que exclusivamente, na norma padrão?

Responderemos essa questão a partir de nossas reflexões e da entrevista realizada com professoras da rede pública de ensino da cidade de Pitimbu-PB, conforme esclarecemos na seção a seguir.

3. Metodologia

Para investigar sobre o lugar ocupado pela análise linguística, no tocante à articulação com a língua em situação de uso, discutindo, ainda, como se dá a prática da variação linguística, observamos quatro professores de Língua Portuguesa em turmas do Ensino Fundamental II (séries finais) e do Ensino Médio nas modalidades Regular e Educação de Jovens e Adultos, numa Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio no Estado da Paraíba. Como esse trabalho se constitui um recorte de nossa dissertação, trataremos para a nossa análise apenas as duas professoras que atuam no Ensino Médio.

Visando atender ao caráter descritivo e explanatório deste estudo, entendemos que a perspectiva metodológica mais adequada para tal objetivo trata-se da abordagem qualitativa, comungando a visão de Soares (2006), para quem essa perspectiva de análise “permite ao pesquisador um aprofundamento no mundo dos significados, das ações e relações humanas, o qual não é perceptível nem captável em equações, médias e estatísticas, próprias do método quantitativo”.

Os instrumentos fundamentais adotados para a coleta de dados, nesta pesquisa, foram a *observação* das aulas e uma *entrevista* com cada professora.

Calcados nesse referencial, podemos defender a natureza interpretativista desta pesquisa, uma vez que focaliza o processo de ensino de língua materna, a partir de um número reduzido de participantes, envolvendo a observação da metodologia adotada por eles durante um período contínuo de coleta de dados.

Após a realização das entrevistas e observações, procedemos à compilação e efetivamos as análises, com a atenção focada no estudo da análise linguística e no tratamento dispensado às variedades linguísticas.

4. Análise dos dados

4.1. Sobre a Professora A (P.A) – observação e entrevista

Observamos seis aulas da P.A, ocorridas em três dias letivos e analisamos duas das aulas ministradas, em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

P.A iniciou a aula, apontando sobre o que seria o assunto a ser explorado no quadro de giz – Orações Subordinadas Substantivas. Em seguida, teceu comentários sobre o conteúdo e anotou um resumo no quadro, com alguns exemplos do livro didático utilizado. Continuando, distribuiu uma atividade; leu o texto em voz alta e pediu para que os alunos respondessem a tarefa, a qual corrigiu em sala de aula, oralmente, lançando perguntas e apresentando as respostas consideradas corretas.

Na entrevista, questionada sobre a interligação entre os eixos de ensino, a professora respondeu que trabalha da seguinte maneira: em um dia de aula, trabalha a gramática, no outro, literatura e, no outro, produção textual, repetindo essa sequência a cada semana. Em sua opinião, a interrelação dos diversos eixos (gramática, leitura e produção textual) é alcançada nas atividades aplicadas. Cumpre-nos salientar, no entanto, que essa conexão não foi observada na proposta de atividade que aplicou. Pelo contrário, apenas conhecimentos relacionados à gramática normativa foram contemplados. Destacamos, pela relevância que esse tópico apresenta, que P.A considera o ensino da gramática normativa muito importante porque prescreve as “normas do bem falar e escrever”, impondo um uso único da língua.

Questionada sobre se trabalha, em sala de aula, as variedades linguísticas, respondeu que sim, mostrando aos educandos que “devemos nos esforçar e falarmos a linguagem culta”. Para ela, o processo de aprendizagem é lento, por isso, tem que ser explorado diariamente. Pelo que observamos, a maior preocupação de P.A reside exatamente nesse ponto: conseguir que os alunos aprendam a gramática normativa. Desse modo, ela não leva em conta fatores discursivos, contextuais e sociais que determinam a variação de usos verificada nas diversas realidades linguísticas.

Ao enfatizar para os educandos que “devemos nos esforçar e falarmos a linguagem culta”, P.A demonstra compartilhar o entendimento da grande maioria dos brasileiros leigos, distanciando-se do entendimento dos especialistas em ensino de língua. O que predomina, hoje, nos aportes teóricos referenciadores do ensino, é quase um consenso na defesa de que as abordagens reflexivas devem considerar, também, como objeto do conhecimento, os usos considerados não-padrão.

4.2. Sobre a Professora B (P.B) – observação e entrevista

Continuando com o mesmo critério, observamos cinco aulas da P.B, ocorridas em dois dias letivos. Analisamos duas aulas ministradas em uma turma do 2º ano do Ensino Médio, na modalidade Regular.

P.B iniciou a aula apontando o assunto no quadro de giz – Mecanismo de Coesão Textual. Introduziu a explicação sobre o que é um texto e o que o diferencia de um amontoado de frases. Falou sobre a importância da relação, ou seja, da conexão entre as palavras que constroem a coesão textual. Expôs o conteúdo através de exemplos em enunciados curtos anotados no quadro; leu e analisou pequenos textos para a compreensão dos mecanismos de coesão. Em seguida, distribuiu a atividade que realizaria; fez a leitura do texto em voz alta e solicitou que os alunos respondessem a tarefa dentro de um determinado tempo. Na sequência, foi corrigindo a atividade, oralmente, fazendo as alterações, ao tempo em que explicava as possibilidades de uso dos diferentes termos como mecanismo de coesão textual.

Questionada, na entrevista, sobre a interligação dos eixos de ensino, P.B respondeu que, atualmente, o ensino de língua portuguesa não pode ser ministrado de forma compartimentada. Explica que, ao utilizar um texto, o professor deve mostrar ao

aluno que a gramática está ali, dentro do texto. É a gramática que o estrutura. A docente destacou a importância de haver uma interligação, cabendo aos professores possibilitar essas articulações, atentando para o seguinte fato: “assim como os textos explorados do ponto de vista da análise linguística podem e devem ser percebidos em traços estilísticos e contextuais, os textos analisados do ponto de vista literário podem e devem ser analisados na perspectiva de sua organização estrutural”. Para ela, a criatividade depende de cada um.

Sobre a importância que atribui ao ensino da gramática prescritiva, P.B afirma não priorizar a “gramática pura”. Em suas palavras: “Já foi o tempo em que se escrevia uma frase no quadro e ensinava a sua estrutura – classe morfológica e funções sintáticas. Hoje, trabalhamos a gramática contextualizada, o que facilita ao aluno apropriar-se da variedade culta da língua. A leitura e a observação estrutural do texto são atividades de extrema importância para a aprendizagem do mecanismo das competências discursivas e gramaticais”.

Questionada sobre se trabalha, em sala de aula, as demais variedades linguísticas, como a popular, por exemplo, respondeu que sim. Embora não despreze o ensino prescritivo, dá preferência ao ensino descritivo que objetiva mostrar ao aluno como a linguagem - e como determinada língua em particular - funcionam. Isso “sem, necessariamente, alterar as habilidades já adquiridas, porém mostrando a necessidade de saber algo da instituição linguística de que se utiliza para melhor atuar em sociedade”.

5. Considerações gerais sobre a prática das professoras

Com base na observação e nas respostas às entrevistas das duas professoras, informantes da pesquisa, somos estimulados a exercitar algumas reflexões:

5.1. Em relação ao ensino de gramática *versus* análise linguística

Apesar de apresentar sinais de mudança, ainda que tímida, percebemos que o trabalho com a gramática, ainda é um ponto muito valorizado nas aulas de Língua Portuguesa por parte das professoras pesquisadas. Cabe-nos destacar, a partir do que foi por nós observado, que a língua ainda é concebida como sistema autônomo, principalmente por uma delas (P.A). Nessa dimensão, o ensino baseia-se quase que exclusivamente na prescrição, divorciada de uma postura reflexiva sobre os condicionamentos e interferências contextuais que são determinantes da adequação ou inadequação dos usos linguísticos.

Esse fator pode explicar o desinteresse de alguns alunos em sala de aula, pois o processo de ensino de língua materna está reduzido a um ato mecânico, descontextualizado, desconectado das reais necessidades interacionais dos estudantes. As estratégias utilizadas pela professora (P.A), em sua maioria, não têm funcionado como estímulos que ativem o gosto do aluno pelo conhecimento de sua própria língua.

Esse, porém, não é um comportamento exclusivo da professora em questão; são muitos os autores que se mostram preocupados com essa situação. Travaglia (2009, p.234), por exemplo, destaca:

Há uma tendência dos manuais de gramática normativa a verem e apresentarem os fatos da língua como definitivos, ou seja, como não passíveis de alteração. E há uma tendência dos professores de incorporarem esta visão das coisas e além do mais de explorarem o conteúdo destes manuais de forma fragmentada e arbitrária (cf. NEDER, 1992: 48), o que sem dúvida é outra razão do problema a que aludimos de rejeição do Português como disciplina sobretudo no que respeita ao ensino de gramática.

No entanto, a exceção a essa tendência, na escola investigada, fica por conta da professora (P.B) que, em sua resposta à entrevista, expressa a defesa de uma concepção de gramática influenciada por aspectos socioculturais.

Lembramos que, segundo Travaglia (2009), de acordo com o objetivo elencado como prioritário para as aulas de língua materna, o professor pode utilizar quatro formas de abordagem gramatical: gramática de uso; reflexiva; teórica; e normativa. O trabalho com os quatro tipos, ainda segundo o autor, não precisa ser estanque; elas podem ou não ser utilizadas em uma mesma turma, em qualquer grau ou série. O que vai determinar a escolha é o conteúdo com que se trabalha, as condições dos alunos, o objetivo, o tempo disponível e outros fatores que o professor julgar pertinentes no trabalho que está desenvolvendo.

5.2. Em relação ao estudo das variações linguísticas

Em relação a uma proposta de ensino que contemple o estudo da variação linguística, percebemos que as professoras, apesar de afirmarem em suas entrevistas que fazem um trabalho com as variedades da língua, parecem não saber ao certo como conduzi-lo; de forma ainda equivocada, P.A afirma que procura mostrar aos alunos que devemos nos esforçar e falarmos a linguagem culta, sem salientar os possíveis contextos de uso. E P.B, apesar de afirmar que trabalha com diferentes gêneros textuais, não deixa claro de que forma realiza o trabalho com os diferentes registros linguísticos, porém faz menção à linguagem aplicada e à semântica em uso.

Em nosso ponto de vista, a variação tanto pode ser alçada como um tópico de ensino, ou seja, como um conteúdo propriamente dito, no qual se dá enfoque a um uso linguístico específico (questões fonológicas, semânticas, sintáticas, estilísticas), questionando comparativamente as gramáticas das diversas variedades, como pode perpassar toda a prática pedagógica do professor. Nesse segundo caso, o docente oportunizaria as situações eventuais em que há questionamentos dos alunos – ou realizações linguísticas inadequadas a contextos (in)formais – e os orientaria em relação à necessidade de adequação à norma como uma imposição dos contextos sociais e suas múltiplas composições.

É ponto pacífico entre os estudiosos a necessidade que os aspectos inerentes à variação linguística deve ser discutido na escola. A esse respeito, Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, p.52) afirmam:

se a variação linguística discutida na escola, for inserida na matriz do multiculturalismo brasileiro, teremos mais oportunidade de discutir a estrutura da língua padrão, descrita nos compêndios de gramática

normativa, à luz das características de nossa fala brasileira; poderemos identificar os contextos em que as diversas variedades da língua são produtivas; poderemos também ler com mais interesse a literatura brasileira que, desde o modernismo, incorporou modos brasileiros de falar.

Na mesma linha de pensamento adotada em nossa reflexão ao longo deste artigo, as autoras enfatizam que “a variação linguística não é uma deficiência da língua, é um recurso posto à disposição dos falantes”.

Novamente nos referimos ao diálogo constante entre língua e sociedade. Os PCN de todos os segmentos da educação básica propagam essa concepção, como podemos confirmar no seguinte excerto dos PCNEM (1999):

A Língua Portuguesa é um produto de linguagem e carrega dentro de si uma história de acumulação/redução de significados sociais e culturais. Entretanto, na atualização da língua, há uma variedade de códigos e subcódigos internalizados por situações extra-verbais que terminam por se manifestar nas interações verbais estabelecidas (PCNEM, 1999, p.142).

Do exposto, evidencia-se, entre as professoras observadas, que, provavelmente, em decorrência dos sinais de um limitado conhecimento teórico, ocorre uma prática ainda distante do que se tem almejado nos últimos anos, quando especialistas e pesquisadores, em geral, têm refletido, debatido e questionado sobre a reformulação nos programas de ensino de língua.

Percebemos que tanto tempo depois da introdução da pesquisa sociolinguística em nosso país e de sua disseminação e relativa popularidade pelos cursos de formação de professores, ainda predomina entre os profissionais a dúvida e a insegurança em alçar a variação linguística a conteúdo de ensino nas aulas de português.

6. Considerações finais

Em relação à prática das docentes observadas, podemos afirmar, inicialmente, que não há uma consonância entre a concepção de ensino de língua estabelecida nos parâmetros institucionais e a compreensão do objeto de ensino revelada nas manifestações colhidas na entrevista com P.A. Evidencia-se, a julgar pelo estado de coisas que observamos, a necessidade de que essa profissional reflita sobre sua prática pedagógica, na busca de romper as fronteiras da abordagem que se mantém arraigada à tradição – com toda a carga de negatividade que o termo possa ter.

Constatamos uma evidente fragmentação entre os eixos de ensino – aulas de gramática não se interligam com as aulas de leitura e/ou com as aulas de produção textual, muito menos há um trabalho voltado para o estudo da língua oral.

Com relação ao estudo da gramática, esse é abordado como regras que devem ser fixadas mecanicamente, pois os alunos serão cobrados através de testes e provas materializadores de mera memorização de metalinguagem, sem adotar uma postura reflexiva, tornando penosa a aprendizagem da língua portuguesa. Esse é, provavelmente, um dos motivos pelos quais os alunos apresentam dificuldades no que

se refere à oralidade, à leitura e à produção textual, eixos que são estudados de forma fragmentada. No caso em tela, apenas a professora (P.B) relaciona, minimamente, o estudo de gramática às situações de uso.

Não podemos deixar de apontar aspectos positivos evidenciados na prática de P.B, que procura desenvolver um trabalho mais reflexivo em relação a esses tópicos, fato comprovado na interpretação do discurso veiculado na entrevista.

Com base nas observações realizadas, constatamos que, por conta das diferenças apresentadas pelos alunos e não “trabalhadas” adequadamente pelas professoras, eles sentem dificuldades no estudo da língua materna. Isso pode ser observável, por exemplo, no tratamento das variações linguísticas, que são abordadas isoladamente pelo professor, como um conteúdo a ser desenvolvido em uma das unidades, limitando-se apenas às diferenças entre uma ou duas regiões do país. O que ainda se percebe é a insistência da escola em abordar o tema de forma descontextualizada e, infelizmente, corrigindo de forma constrangedora os alunos, induzindo-os a acreditarem que a variedade utilizada por eles é incorreta e indigna.

Apesar de encontrar na escola, ao dispor de cada professora, exemplares dos PCN, PCNEM, Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagem, Códigos e sua Tecnologias e de obras bibliográficas da área de linguística, que em muito poderiam contribuir para o conhecimento de quem os utiliza, somente a professora (P.B) consulta esses materiais. Provavelmente, por esse motivo, sua prática se apresenta mais conectada à necessidade atual do ensino de língua portuguesa, pois está em conformidade com as diretrizes que os PCN sugerem: considerar o conhecimento prévio do aluno, partindo daquilo que ele já sabe.

Na prática, portanto, observamos que o objetivo do ensino de língua portuguesa, que é o de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, de forma que eles comparem, informem-se, questionem, dirijam-se às mais variadas pessoas, entendam os implícitos na fala, discordem etc., adequando e respeitando as regras sociais que envolvem as mais diferentes situações comunicativas, está “distante” de ser alcançado, principalmente, se continuarem seguindo esse paradigma ultrapassado de ensino.

É preciso que se reconheça, que se respeite e se explore a diversidade linguística – o ensino deve legitimar a multiculturalidade, para que a prática pedagógica passe a associar-se às diretrizes oficiais, as quais se fundamentam, predominantemente, em uma perspectiva sociofuncional, elevando o estudo da Língua Portuguesa em direção às transformações a que todos almejamos.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática – por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Análise e reflexão sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Orgs.) **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Coleção Explorando o Ensino, Vol 19. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010, p. 155-182.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** – Brasília: MEC/SE, 1998. Vol.3.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; OLIVEIRA, Tatiana de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs) **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística: I. Objetos Teóricos**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 2. reimp. São Paulo: Ática, 1997.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOARES, Inaldo Firmino. **O professor e o texto: desencontros e esperança, um olhar sobre o fazer pedagógico de professores de português do Ensino Médio e suas concepções de linguagem**. Dissertação de mestrado, UFPE, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.