

Lingüística, gramática e ensino de Português

Adriana Nascimento Bodolay^{1,2,3}, adrianabodolay@yahoo.com.br

1. Faculdade de Minas (FAMINAS), Belo Horizonte, MG;
2. Mestre em Estudos Lingüísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG);
3. Doutoranda em Estudos Lingüísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

RESUMO: O presente texto apresenta uma reflexão sobre a prática de ensino de língua portuguesa, no que se refere aos quatro últimos anos do ensino fundamental. Apesar de os estudos científicos sobre a linguagem humana datarem pouco mais de um século, pouco se nota, na prática, a inserção dessa disciplina nos currículos ou mesmo no programa escolar. Contudo, a necessidade de transposição dos conteúdos, de uma visão tradicional para uma visão científica, é prevista no âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que prevêem uma mudança na postura metodológica do professor de língua.

Palavras-chave: lingüística, gramática, educação.

RESUMEN: Lingüística, gramática y ensino del Portugués. El siguiente texto presenta una reflexión sobre la práctica del ensino de la lengua portuguesa, en lo que se refiere a los cuatro últimos años del ensino primario. A pesar de los estudios científicos se remontan a mas de un siglo, poco se nota, en la práctica, la inclusión de esta disciplina en los currículos o mismo en el programa escolar. Así, la necesidad de transposición de los contenidos, de una visión tradicional para una visión científica, es prevista en el ámbito de los Parámetros Curriculares Nacionales, que analizan un cambio en la posición metodológica del profesor de la lengua.

Palabras-llave: lingüística, gramática, educación.

ABSTRACT: Linguistics, grammar and Portuguese teaching. The present text presents a reflection on the practice of Portuguese language teaching, in what refers to the last four years of the fundamental teaching. In spite of the scientific studies on the human language be little more than one century old, not much is noticed, in practice, about the insertion of this discipline in the curricula or even in the school program. However, the need of transposition of the contents, of a traditional vision for a scientific vision, is foreseen in the scope of the National Curricular Parameters, which foresee a change in the methodological posture of the language teachers.

Keywords: linguistics, grammar, education.

Introdução

Não é atual a divergência existente entre a posição de gramáticos e lingüistas no que diz respeito ao que ensinar nas aulas de língua portuguesa. Necessariamente, essa discrepância não está relacionada ao fato de se ensinar a língua padrão – acreditamos estar bastante evidente que os lingüistas, de forma alguma, opõem-se ao ensino da norma. O grande problema que se coloca, então, está, na verdade, ligado à metodologia de ensino que muitos dos professores utilizam nessa disciplina.

O objetivo do presente artigo é, portanto, muito mais abrangente do que a pergunta de que se deve ou não ensinar gramática. Na verdade, a preocupação real que deve fazer parte das indagações do professor de língua que hoje se forma numa instituição superior diz respeito à finalidade e à maneira de ensiná-la.

Propomo-nos, aqui, a discutir, mais especificamente, a respeito das estratégias utilizadas para as aulas de ensino de língua, principalmente, no ensino fundamental. Essa idéia vai ao encontro da proposta veiculada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (doravante PCNs), que, atualmente, servem-nos de referência para o trabalho de todas as disciplinas nos três níveis de formação escolar.

I – A posição não tão controversa entre gramáticos e lingüistas

Há, pelo menos, 23 séculos, na Grécia, o estudo da linguagem esteve veiculado a duas questões: uma primeira, de cunho filosófico e taxionômico, tentava explicar em quantas partes se dividiam o enunciado, atribuindo-lhes

nomes; e uma segunda, na qual a principal preocupação estava voltada para a descrição do funcionamento das estruturas lingüísticas utilizadas pelos escritores literários cujo estilo era, para quem tinha acesso a tais obras, incontestável.

Muito tempo depois, já entre os estudiosos latinos, é que houve, de fato, a criação de um compêndio para ensinar os aprendizes a escreverem corretamente, de acordo com o padrão literário clássico. A nomenclatura de uma gramática pedagógica (cf. WEEDWOOD, 2002; trad. BAGNO) foi utilizada nesse contexto. Note-se que, seguindo esse raciocínio, o objetivo de se ensinar a língua restringe-se a ter conhecimento do certo e do errado e não refletir sobre os fatos lingüísticos.

Inicialmente, os gregos foram os primeiros a discutirem a respeito da natureza da língua(gem). Afinal, ela [a língua(gem)] servia-se para quê? Era uma fonte de conhecimento sobre o próprio homem ou era apenas um meio de comunicação? Na verdade, sabemos que essa questão consiste numa escolha; é um posicionamento teórico individual: se se acredita que a língua(gem) tem meramente uma função comunicativa, basta, então, que o aprendiz de um idioma entre em contato com uma pequena série de estruturas, faça um número de atividades de treinamento e, pronto!, está resolvido o problema. Isso é algo de que devemos nos lembrar, pois, depois que se sai da escola, poucos são aqueles que farão uso efetivo da escrita no cotidiano. Essa abordagem, contudo, parece-nos bastante reducionista.

O segundo ponto (língua(gem) como fonte de conhecimento sobre o próprio homem) mostra-se mais desafiador. Como criamos palavras, sentenças, textos? Que tipo de implicação social existe no fato de se falar “nós vai” e não “nós vamos”? Por que razão existem diferenças e semelhanças entre a língua que se fala em Minas Gerais e a que se fala em São Paulo? As perguntas são infinitas. As respostas não são exatas. Mas esse, efetivamente, parece-nos um campo muito mais instigante e desafiador do que aquele que se restringe à comunicabilidade.

É interessante notar que o ensino da língua sempre esteve pautado sobre a primeira questão apresentada. Ou, quando se pensava a respeito da estrutura da língua, restringia-se a questões de análise sintática ou à classificação mórfica de vocábulos, como se os demais componentes da estrutura lingüística ou mesmo os problemas que envolvessem fatores extralingüísticos fossem periféricos e não merecessem ser estudados pelos alunos.

Gostaríamos de afirmar que se debruçar sobre tais aspectos, de forma alguma, representa não se preocupar com uma padronização do idioma. Não significa negar que a língua(gem) tenha uma função comunicativa. Significa, isso sim, mostrar para aqueles que buscam conhecer mais a respeito da sua própria cultura que estudar sua língua pode ser uma atividade instigante que vai para além do conhecimento das regras da “boa comunicação”.

O que questionamos, dessa forma, diz respeito à forma simples e determinista de lidar com tal fenômeno em sala de aula. O tempo dedicado ao

estudo da língua reduz-se a “não devemos dizer A, devemos dizer B”. Acreditamos que esse tipo de comportamento pouco colabora para o desempenho lingüístico dos alunos, uma vez que aprender a língua torna-se dominar uma série de comandos SIM ou NÃO. O raciocínio e a reflexão sobre os fatos lingüísticos passam bem longe nesse tipo de prática.

Uma das questões que gostaríamos de levantar aqui está relacionada ao material didático do aluno de ensino fundamental, nível ao qual vamos nos deter nesse artigo. A gramática como a conhecemos até aqui, certamente, não tem como público-alvo os pré-adolescentes na faixa etária dos 12, 13 anos. Ora, muitos podem se questionar: mas não se trabalha com esse livro com alunos de 5^a. ou 6^a. séries. Nesses casos, afirmamos, são utilizados livros didáticos, que pouco ou nada se modificam em relação à gramática. Se for feito um levantamento a respeito de que período de tempo datam as referências bibliográficas desses manuais, certamente teremos uma surpresa: poucos são aqueles que se baseiam em pesquisas atuais sobre a língua(gem) (cf. PERINI-SANTOS, 1999). Isso significa que os livros para ensinar língua são, além de cópias de gramáticas, defasados em relação ao conhecimento que se produz nessa área. Se os livros didáticos são assim, imagine o que ocorre com a gramática, que consiste na principal base de pesquisa desses manuais.

Num ponto, devemos ressaltar, concordam lingüistas e gramáticos: é necessário ensinar a norma padrão – para a qual não se tem uma definição clara nos principais manuais de gramática do Português. Trabalhá-la em sala de aula é uma forma de darmos acesso aos alunos aos documentos escritos nessa modalidade da língua. É, portanto, uma questão de cidadania, de inserção social.

A principal divergência entre ambos, a nosso ver, diz respeito ao uso da gramática – e entenda-se que isso significa uma série de exercícios de treinamento de estrutura, como se essa atividade, por si só, garantisse o uso da norma padrão mais um sem-número de conceitos que, do ponto de vista científico não provam nada – como instrumento único e decisivo no aprendizado.

Gostaríamos de evidenciar que, ao contrário do que pensa grande parte dos gramáticos, o aprendizado da norma padrão pode ser conseguido através de atividades de reflexão e de raciocínio: componentes essenciais de qualquer língua natural.

II – Objetivos de se estudar língua antes e depois da sociolingüística

A concepção a respeito da natureza da língua(gem) é determinante no momento de se traçarem os objetivos para o seu ensino. O ponto de vista estruturalista, corrente lingüística de base empirista, dominou durante muito tempo o ensino de língua. Segundo essa ótica, a aquisição da linguagem se dá num nível sensório e fisicamente observável, é feita de forma passiva, mecânica e repetitiva.

De acordo com Braggio (1992), a visão fragmentada, a ênfase no ensino da estrutura gramatical, aliada à esperança de que a criança fale e escreva corretamente consistem nas características básicas dessa corrente teórica. Grande parte, tanto das gramáticas quanto dos livros didáticos, do material destinado a esse fim – e que ainda se encontram no mercado – tomam como base esse raciocínio. Acreditamos que o desinteresse e o desânimo dos alunos (cf. PERINI, 2000) em relação ao estudo da língua (principalmente quando ouvimos depoimentos como “é impossível aprender Português”, “não sei Português”, dentre outros) advém, justamente, desse tipo de postura adotada por professores que adotam esse ponto de vista.

O modelo gerativista, cujo eixo epistemológico é racionalista, trouxe uma nova discussão: a língua(gem) não deve ser concebida como um sistema autônomo, mas sim como um sistema de regras. Essa visão trouxe uma contribuição relevante para o ensino de língua, pois, nele, a explicação dos fatos lingüísticos depende do uso reflexivo da mente e não apenas de um simples mecanismo de repetição.

Ainda sobre essa teoria, vale a pena frisar que a causa de o falante produzir sentenças novas numa determinada língua se deve ao fato de ele conhecer sua gramática. Tal idéia levou a uma prática equivocada no que diz respeito ao ensino de língua: se o falante conhece a gramática da língua, não existe razão para que a mesma seja estudada em sala de aula. Assim, aboliu-se, durante um tempo, o ensino dessa disciplina. Sequer era permitido o uso desse vocábulo, ou mesmo da expressão “língua portuguesa” para denominá-la.

Devemos esclarecer por que essa idéia é equivocada: a gramática de domínio do falante, antes de esse entrar para a escola, é a que chamamos de *gramática implícita*. Os alunos comunicam-se com grande competência no idioma aos sete anos, idade com a qual entram para a vida escolar (cf. PERINI, 1995). A variedade dominada por ele é coloquial ou não-padrão. A essa modalidade todos têm acesso no convívio familiar. Não é a ela, contudo, que o ensino de língua deve se ater. Conforme já afirmamos, o objetivo das aulas de língua deve ser garantir ao aluno proficiência no uso da língua padrão (cf. BAGNO, 2001).

Foi a partir da sociolingüística, entretanto, que os aspectos sociais relacionados à língua(gem) passaram a ganhar importância, inclusive no que diz respeito ao ensino. De acordo com Ferreiro (1991), uma maior dedicação aos estudos da fala pôde comprovar que “os problemas de aprendizagem” apresentados pelos alunos de baixa renda, na verdade, estavam relacionados a “problemas de ensino”.

Nesse sentido, o trabalho de Labov (apud BRAGGIO, 1992) foi fundamental, uma vez que comprovou que a utilização do dialeto não-padrão pelos alunos juntamente com a falta de preparo dos professores – principalmente na metodologia – levavam-nos ao fracasso na escola.

A análise dos aspectos sociais nos leva a compreender muitos dos problemas que afligem os professores ainda hoje em sala de aula. É inegável que a língua reflete aspectos sociais. Dessa forma, o seu ensino não pode estar desvinculado do meio em que vive o aluno. Seria uma atitude displicente, então, não levar esses fatores em conta na hora de se elaborar um plano de ensino e, inclusive, no momento de se adotar um material didático.

Na verdade, é muito importante que esse material seja condizente à realidade de alunos e professores. Esse, no nosso ponto de vista, talvez seja um dos grandes problemas de se adotar o livro didático como único material de referência para o trabalho em sala de aula. Além de enfrentar a diferença temporal – o livro nunca trata de assuntos em voga no momento – ainda existe a padronização cultural: os livros, infelizmente, não são elaborados para alunos de classe social mais baixa, haja vista, por exemplo, o seu preço bastante inacessível para a maioria dos estudantes brasileiros.

Vale salientar que a percepção dessas diferenças somente foi possível quando o aspecto social foi incorporado ao estudo da língua(gem). Nesse momento, evidenciou-se a necessidade de o ensino de língua estar veiculado à variedade padrão, justamente para que os alunos sejam capazes de lidar com a diversidade lingüística, sem ser rotulado de “errado” ou mesmo “fracassado”.

III – A proposta dos PCNs para o ensino de língua nos 3º e 4º ciclos

É necessário frisar que a prática de ensino de língua que víamos nos modelos teóricos anteriores à sociolingüística pouco colaborava para o desenvolvimento do raciocínio e da reflexão sobre os fatos da linguagem. As atividades que se podem encontrar, tanto nas gramáticas tradicionais quanto nos livros didáticos até bem pouco tempo atrás, são de natureza puramente taxionômica, em que o aluno reconhece uma determinada estrutura e memoriza a sua nomenclatura.

Esse tipo de metodologia tem, pelo menos, duas grandes falhas: uma primeira, cujas conseqüências percebemos a curto prazo e uma segunda, a longo prazo. O primeiro efeito, que fica evidente aula após aula, diz respeito ao desinteresse dos alunos. Imaginemos a situação de uma turma, numa escola de periferia, cujos alunos sejam falantes da variante não-padrão. O professor de Português dessa turma não se interessa por ter conhecimento da realidade lingüística desses alunos e simplesmente impõe a norma padrão, rotulando-a de “correta” em contrapartida ao dialeto “errado” dos estudantes.

Por mais que esses se esforcem em memorizar as estruturas apresentadas, o esforço parece ser sempre em vão, uma vez que, no momento da produção de textos, os alunos não têm o hábito de relacionar a forma padrão ao seu conhecimento de língua não-padrão. Talvez nas avaliações descontextualizadas, em que se conte apenas a memória, esses alunos obte-

tenham algum sucesso. O que não se garante, contudo, é que eles consigam realmente produzir um bom texto em língua padrão.

Por mais que estudem, os alunos continuarão a serem denominados como errados. Isso, certamente, gera desinteresse e causa danos por toda a vida escolar. A disciplina passa a ser vista como aquela que é impossível de se aprender, pois quando o professor é questionado sobre um determinado conteúdo lingüístico, a resposta não passa de um “é assim e pronto”, como se o sistema de organização de uma língua se desse por acaso, sem razão alguma.

A segunda conseqüência nós vemos ao longo da experiência como professores de língua. É fato que as salas de aula do ensino superior não têm recebido alunos com desempenho de leitura e escrita em grau satisfatório. Os alunos vão, ano a ano, sendo promovidos de uma série a outra sem que suas reais dificuldades de leitura e escrita sejam sanadas. Tudo em nome de um programa – completamente descontextualizado, ressaltamos – que deve ser cumprido.

Como o objetivo, tanto de alunos quanto de professores, é “aprender” a matéria para fazer uma prova e não ter o domínio da variante padrão, a disciplina passa incólume e os estudantes, cada vez mais, são considerados incompetentes, já que não são capazes de fazerem as óbvias – para o professor e não para o aluno – analogias entre o exercício e a prática da linguagem.

Vale ressaltar que há algum tempo a discussão sobre o ensino de língua tem saído do meio acadêmico e ganho a sala de aula. A idéia é, segundo Bagno (2001) estudar o Português, seus diferentes usos, tendo como objetivo a adequação ao contexto comunicativo. Dessa forma, o professor deve garantir que o aluno tenha uma formação bilíngüe, no seu próprio idioma.

Assim, o que devemos repensar, como profissionais já formados ou em formação, não diz respeito necessariamente a “ensinar ou não a gramática”. A questão é mais ampla e está relacionada a *i) o que* devemos realmente ensinar (e não se devemos ou não cumprir um programa pré-estabelecido e descontextualizado); *ii) qual a finalidade* do que estamos ensinando e *iii) qual a melhor metodologia* para cumprir esse objetivo.

Segundo os PCNs (1998, p. 28), a finalidade da gramática para as aulas de língua deve ser repensada nesse sentido que destacamos a seguir:

A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas).

A proposta é, na verdade, a adoção da análise lingüística - e não somente o reconhecimento da estruturação das sentenças ou dos textos - como uma estratégia para a refacção dos textos produzidos pelos alunos, de modo que estes percebam as semelhanças e diferenças entre a variante padrão, normalizada para todos os que fazem uso da escrita oficial do país, e a variante não-padrão, utilizada pelos falantes nas mais diversas situações de comunicação.

Retomando os tópicos listados anteriormente (o que, para que e como ensinar), de acordo com os PCNs, o professor deve ensinar aos seus alunos as dificuldades apresentadas por eles, diagnosticada a partir de uma avaliação prévia de atividades de leitura e produção de textos. Devemos notar que temos, assim, uma maior flexibilidade curricular que não significa uma abolição dos conteúdos. Na verdade, constitui no reconhecimento das reais condições de uso da linguagem e na remontagem do programa disciplinar.

Devemos salientar que, nas escolas, é comum muitos professores argumentarem que os conteúdos devem seguir a ordem em que são apresentados nos livros, pois existe um grau de dificuldade crescente entre eles. Entretanto, não existem dados que comprovem que a classe dos substantivos é mais fácil de aprender que a dos verbos ou que a das conjunções. Na verdade, **não** há um critério para que os conteúdos assim sejam distribuídos ao longo dos oito anos da vida escolar do aluno.

A segunda questão que apresentamos diz respeito aos objetivos da disciplina. Sabemos que a razão para se ensinar um determinado conteúdo e não outro não deve ser apenas o fato de estes constarem no programa elaborado por alguém que desconheça a realidade que encontramos nas salas de aula. A determinação do que será ensinado deve sempre girar em torno das habilidades e competências que queiramos desenvolver nos alunos.

Perini (1995, p. 31) defende que a gramática deve ser mantida com um dos conteúdos que compõe o currículo escolar desde que sirva como *“um instrumento para exercitar o raciocínio e a observação, [formulação e teste] de hipóteses”*, o que levaria ao conhecimento de como funciona a estrutura de uma língua. Nesse sentido, acreditamos que poderiam ser desenvolvidas atividades conjuntas com uma língua estrangeira que conste na grade curricular.

Quanto ao terceiro ponto levantado, a metodologia a ser utilizada, é importante ressaltar que não devemos planejar as aulas segundo a idéia tradicionalista de aprendizagem – apresentação de um conceito, classificação das estruturas e repetição dos conceitos a que se foi exposto. Tal postura tem se mostrado ineficiente, já que reconhecer X não garante que saibamos como X funciona, ou em que situações podemos nos valer de X para obtermos sucesso na comunicação.

No que se refere à análise lingüística, os objetivos são determinados pelos PCNs (1998, p. 52) conforme se encontra a seguir:

No processo de análise lingüística, espera-se que o aluno:

- constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema lingüístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos;
- aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão lingüística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto);
- seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos.

Assim, defendemos que as aulas devem contribuir para uma reflexão sobre a língua(gem), tanto no que se refere ao seu uso [comunicação], quanto à sua estrutura [conhecimento]. Da mesma forma como se encontra nos PCNs, acreditamos que uma terminologia mais simplificada pode ser também muito importante para que se garanta uma melhor compreensão dos fenômenos lingüísticos pelos alunos.

IV – Enfim, o que propomos?

Na tentativa de desenvolver atividades que reflitam a idéia que aqui apresentamos sobre ensino de língua, devemos observar os critérios sugeridos pelos PCNs (1998, p. 79). Reproduzimos resumidamente, a seguir, apenas o trecho em que o objetivo é a análise lingüística:

- (...) instrumentalizar o aluno para o domínio cada vez maior da linguagem;
- (...) perceber o que é regular;
- (...) apontar as regularidades observadas;
- (...) [registrar as] conclusões a que os alunos tenham chegado;
- (...) [registrar em] metalinguagem, após diversas experiências de manipulação e exploração do aspecto selecionado, o que, além de apresentar a possibilidade de tratamento mais econômico para os fatos da língua, valida socialmente o conhecimento produzido. Para esta passagem, o professor precisa possibilitar ao aluno o acesso

a diversos textos que abordem os conteúdos estudados; (...) permitir que o aluno se aproprie efetivamente das descobertas realizadas; reinvestimento dos diferentes conteúdos exercitados em atividades mais complexas, na prática de escuta e de leitura ou na prática de produção de textos orais e escritos.

Levando em consideração não somente a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas defendendo, sobretudo, a postura de que um professor de língua deve buscar fazer um trabalho em que o principal objetivo seja o real aprendizado pelos alunos, um grupo de alunos do curso de Letras, de 5º. período¹, desenvolveu uma atividade para o trabalho no nível ortográfico, uma das maiores dificuldades de registro na modalidade padrão diagnosticada por um dos professores da turma.

Atividade: Mudando os papéis

Proposta: A música a seguir chama-se “Já sei namorar”, composta pelo grupo musical Tribalistas, formado por Arnaldo Antunes, Marisa Monte e Carlinhos Brown. A letra, contudo, não se encontra em sua versão original. Ela foi reescrita por um aluno da 5ª. série do ensino fundamental, da forma como ele acredita que seja o registro escrito. Sua tarefa será:

- a) ler a letra da música;
- b) observar e apontar os possíveis erros ortográficos;
- c) reescrevê-lo, procurando justificar os problemas apresentados na 1ª. versão.

Vale notar que um dos problemas mais comuns com que se depara o professor de língua materna diz respeito às influências que as práticas de oralidade exercem sobre o registro escrito. A partir de atividades como a proposta pelo grupo de alunos, o professor será capaz de diagnosticar que tipo de dificuldades os alunos apresentam nesse sentido, além de incutir neles o hábito de revisar a produção de textos – habilidade pouco (ou nada) trabalhada nos modelos de educação – em que bastam as cópias infundáveis de listas de palavras.

1 Alunos do 5º período de Letras da PUC-MG, São Gabriel, em junho de 2003.

V – Considerações finais

O ensino de língua vem sofrendo uma série de alterações nos últimos anos. Tanto do ponto de vista da concepção de linguagem, quanto da distribuição curricular dos conteúdos a serem ministrados, passando, evidentemente, pela questão metodológica. Contudo, a mudança principal que percebemos está relacionada à atitude do professor mediante o seu objeto de trabalho.

Frisamos que entender a língua como um fenômeno que sofre influência do meio social é o primeiro passo para efetivamente buscar novas alternativas para essa postura diferenciada. Repensar, por exemplo, os conceitos de “certo” e “errado” e, sobretudo, o modo como são tratados os desvios de registro dos alunos pode levar a uma prática pedagógica diferenciada, com resultados que poderão fazer a diferença.

Vale lembrar, também, que o planejamento do professor deve girar em torno das dificuldades apresentadas pelos estudantes. Devemos ter clareza de que a função de um professor de língua portuguesa é formar bons receptores/produtores de textos e que as estratégias até hoje utilizadas colaboram muito pouco para que esse objetivo se concretize, afinal os programas não visam sanar os problemas de leitura e redação que os alunos apresentam.

Assim, para que a tarefa de ensinar seja efetiva, é necessário desvincular de propostas prontas que são mais fáceis de serem assimiladas, pois não é necessário repensar sobre o nosso fazer diário em sala de aula, mas na verdade são completamente inadequadas para os sujeitos que não fazem parte do contexto para o qual aquele tipo de trabalho foi criado.

É importante ressaltar que o papel fundamental é o de colaborar na formação de habilidades e competências nos alunos. Nesse sentido, as aulas devem ser utilizadas com a finalidade que esses mesmos alunos sejam capazes de pensar de forma autônoma, não somente sobre que tipo de estrutura frasal ele deve escolher para cada situação de comunicação, mas que para que ele possa compreender, enfim, quais os mecanismos que levam a uma ou outra escolha.

Acreditamos que a contribuição fundamental do professor na formação dos alunos deve ser promover a reflexão em todos os níveis. Somente assim pode-se ter a garantia de que os alunos vão realmente compreender não somente como ocorrem os fatos lingüísticos mas também vão se interessar em conhecer mais sobre si mesmos, sobre a comunidade em que vivem, sobre a cultura em que estão inseridos.

Referências bibliográficas

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?** : um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001.

- BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e alfabetização** : da concepção mecanicista à sociopsicolingüística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1991.
- PARÂMETROS Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do Português**. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 2000.
- PERINI-SANTOS, Pedro. Irresponsabilidade teórica e didática. In: **Ciência Hoje**, Mar, 1999.
- WEEDWOOD, Bárbara. **História concisa da lingüística**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.