

CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA: DESDOBRAMENTOS E PRÁTICAS

Heliud Luis Maia Moura (UFOPA)

heliudlmm@yahoo.com.br

RESUMO

O objetivo deste trabalho é discutir formas e estratégias pelas quais a ideologia se apresenta nas concepções relativas ao ensino de línguas. É possível afirmar que as formas de pensar o ensino de línguas estão arraigadas em diversas concepções, destacando-se aquelas que consideram o ensino e a aprendizagem como atrelados a noções como: (i) ensinar uma língua é ensinar a forma, de modo a descrever o funcionamento de elementos gramaticais; (ii) ensinar a ler e escrever pressupõe levar o indivíduo a codificar e a decodificar estruturas imanentes ao próprio sistema; (iii) aprender uma língua requer o domínio dos subsistemas fonético-fonológico, lexical, morfológico e sintático, o que pressupõe a existência de um sistema homogêneo ou monolítico; (iv) ensinar/aprender uma língua requer uma concepção de que esta constitui um espaço social e cultural por meio do qual as interações acontecem e a encara como uma entidade discursivo-interacional, veiculadora de uma multiplicidade de enunciações, tributárias de contextos históricos. Tomo como referencial as postulações de Eni Puccinelli Orlandi (2004), Luiz Antônio Marcuschi (2007, 2008), Ingo Voese (2004), Adilson Citelli (1995, 1997) Georg Lukács (1986), Mikhail Bakhtin (1981, 2006, 2010), nos quais me ancoro para dizer que o ensino de línguas se fundamenta em concepções diversas, com desdobramentos também históricos, verificando-se posturas ligadas a paradigmas tradicionais e à reprodução de sentidos associados a noções estáticas e obsoletas. O *corpus* é constituído de um conjunto de relatórios do estágio supervisionado do curso de letras do Instituto de Ciências da Educação – UFOPA⁹⁷. As análises evidenciam a presença dos mencionados paradigmas, requerendo uma mudança epistemológica no ensino de línguas na educação básica.

Palavras-chave: Ensino. Língua. Ideologia. Leitura. Escrita.

1. Introdução

O objetivo deste artigo é discutir formas e estratégias pelas quais a ideologia se apresenta nas concepções relativas ao ensino de língua. Mesmo considerando os avanços teórico-metodológicos que subjazem algumas práticas de ensino de língua, observamos ainda concepções e práticas focadas em visões e paradigmas tradicionais. Não desprezando a importância e contribuição das teorias fundadoras para questões relativas ao ensino de língua, há que se pensar nos avanços sociais, científicos e

⁹⁷ Universidade Federal do Oeste do Pará

tecnológicos da Hipermodernidade⁹⁸ e seus desdobramentos para as questões referentes ao conhecimento, sua apropriação e implicações práticas, não só no âmbito de um fazer técnico, mas, sobretudo, em relação a uma ação sociopolítica reflexiva e avaliativa diante dos quadros de déficit social concernentes a populações, segmentos e grupos no contexto brasileiro, a partir dos quais se pode pensar metodologias e ações pedagógicas nos diferentes espaços educacionais e de produção do saber.

2. *Bases teóricas*

Segundo Luiz Antônio Marcuschi (2007), a língua não é autônoma, não constitui um sistema pronto e acabado. Nesse sentido, os seus usos estão sempre restringidos pelos contextos nos quais atua. Assim, é necessário compreendermos autorreflexivamente de que concepção de língua estamos investidos, pois tal concepção vai redundar inevitavelmente numa certa prática pedagógica. Dada a importância dessa concepção, observemos o que nos propõe o autor ao afirmar que

Não importa se escrita ou falada, a língua não é autônoma e só opera como uma forma de apropriação do real pela mediação da experiência. Não de uma experiência direta e individual, mas uma experiência socializada, pois a língua não surge em cada um individualmente e se dá sempre como um evento sociocognitivo. A língua não é um fenômeno privado, dizia Wittgenstein enfaticamente.

Como vimos, a língua é indeterminação com poder estruturante, ou seja, sem ela não se dá a ordenação da experiência, mas em si mesma ela não é a ordem de um universo externo. Como a língua surge e de onde adquire sua capacidade de ordenação é um aspecto controverso. O inatismo não resolve a questão, assim como uma teoria da *tabula rasa* também não é solução. Língua é trabalho coletivo e sua estabilização se dá em formas e gêneros textuais, como postula Mikhail Bakhtin (1979).

Em suma, a língua não é autônoma seja na forma escrita ou na forma oral. Sempre nos situamos em contextos e sempre estamos dizendo algo numa dada relação de estados de coisas. Este aspecto histórico e social da língua constitui um *sine qua non*, estende-se à sua natureza cognitiva e é inalienável de sua condição de funcionamento. Por isso, argumentos tais como os desenvolvidos

⁹⁸ Em oposição ao conceito de pós-modernidade, cunhado por Lyotard (2002) e outros teóricos, Lipovetsky (2004) e Charles (2009) postulam o conceito de Hipermodernidade, propondo dar destaque à perspectiva de superação da Modernidade, com a radicalização não só em relação a este conceito, mas também dando ênfase a visões de mundo e práticas que objetivam questionar formas de se encarar a sociedade e o mundo, em constante transformação, mais ainda engatilhadas em padrões advindos de concepções conservadoras e em paradigmas tradicionais.

por Ong (1982) e outros que o seguiram nessa trilha, não devem ser levados a sério, pois carecem de fundamentação empírica e de uma noção de língua claramente definida. (MARCUSCHI, 2007, p. 48).

Considerando a citação de Luiz Antônio Marcuschi, argumento a favor da inserção de uma visão de ensino de língua que possa romper com os paradigmas puramente normativos, nos quais os sujeitos, nas situações de ensino/aprendizagem, se deparam com uma noção de língua estática, reificada e homogênea, com desdobramentos já de insuficiência e déficit para os aprendizes, os quais precisam enfrentar situações reais e complexas de uso de língua na sociedade.

Luiz Antônio Marcuschi (2008) reitera que

- a) a língua se manifesta plenamente no seu funcionamento na vida diária, seja em textos triviais do cotidiano ou prestigiosos e canônicos que persistem na tradição cultural;
- b) o uso da língua se dá em eventos discursivos situados sociocognitivamente e não em unidades isoladas;
- c) a língua, enquanto sistema formal, acha-se impregnada pelo discurso;
- d) muitos fenômenos relevantes e sistemáticos no funcionamento da língua são propriedades do discurso e não podem ser descritos e explicados com base apenas no sistema formal da língua;
- e) entre os fenômenos relevantes comandados pelo funcionamento da língua estão as relações interfrásticas que não se esgotam nem se esclarecem no âmbito da frase; por exemplo: as sequências conectivas, as sequências anafóricas, as elipses, as repetições, o uso dos artigos etc.
- f) as sequências de enunciados num texto não são aleatórias, mas regidas por determinados princípios de textualização locais ou globais;
- g) um texto não se esclarece em seu pleno funcionamento apenas no âmbito da língua, mas exige aspectos sociais e cognitivos.

Portanto, vamos admitir que a língua é uma atividade interativa, social e mental que estrutura nosso conhecimento e permite que nosso conhecimento seja estruturado. Enquanto fenômeno empírico, a língua não é um sistema abstrato e homogêneo, mas é:

heterogênea	indeterminada
social	variável
histórica	interativa
cognitiva	situada

(MARCUSCHI, 2008, p.65)

Os pontos arrolados por Luiz Antônio Marcuschi são bastante significativos, pois dão destaque à noção de língua como uma atividade

interativa, social e cognitiva que constrói os diferentes tipos de conhecimento e nos autoriza a transitar satisfatoriamente/discursivamente pelos espaços do universo sociocultural, entendendo-se tais espaços como constituídos por conflitos, disputas e contradições, o que vai requerer dos sujeitos multiproficiência linguístico-discursiva ao circularem por essas várias instâncias.

As concepções que subjazem o ensino de língua são um tanto variadas; no entanto, persistem majoritariamente, as concepções que consideram a língua como uma estrutura limitada e simples, como um artefato do qual podemos nos apropriar pela análise e discretização de seus componentes fonético-fonológicos, morfológicos, lexicais, sintáticos e semânticos. É um tipo de visão de língua que isola o sistema em suas propriedades imanentes, deixando de fora o que lhe é constitutivo e essencial: o fato de que são as suas propriedades discursivas, interacionais e sociopragmáticas que lhe conferem um estatuto simbólico *sui generis*, permitindo aos sujeitos compreenderem o mundo e mobilizarem-se nele, de forma diferenciada e proficiente.

Para Eni Puccinelli Orlandi (2004), em que postula ser o discurso a mediação do homem com o mundo, não há uma noção coerente de língua que desconsidere ser esta constituída em discurso e pelo discurso. Observamos o que a autora postula ao afirmar que

Do ponto de vista da significação, não há uma relação direta do homem com o mundo, ou melhor, a relação do homem com o pensamento, com a linguagem e com o mundo não é direta assim como a relação entre linguagem e pensamento, e linguagem e mundo tem também suas mediações. Daí a necessidade da noção de discurso para pensar essas relações mediadas. Mais ainda, é pelo discurso que melhor se compreende a relação entre linguagem/pensamento/mundo, porque o discurso é uma das instâncias materiais (concretas) dessa relação. (ORLANDI, 2004, p. 12)

As postulações de Eni Puccinelli Orlandi (2004) se alicerçam na visão de que a língua, enquanto instância simbólica, é mediadora de nossas relações no mundo, mas é também nela que nos construímos como sujeitos de discurso, sendo capazes de interferir e transformar a realidade em que estamos imersos.

Ingo Voese (2004) propõe que

A continuidade (ou a sobrevivência) do gênero humano depende, fundamentalmente, de dois processos: o *da reprodução* não só biológica, mas também daquilo que o homem produziu e a *superação* (ou a *transformação*) que toma como ponto de partida exatamente o que foi reproduzido, ou seja, o homem, para atuar diante das necessidades da contínua modificação da realidade

social, toma como referência o que historicamente resultou da atividade da humanidade.

E para que esses dois processos vitais ao gênero humano possam se realizar, os homens elaboraram um instrumento-meio de grande eficácia: a linguagem.

Ela pode ser explicada

[...] como complexo dentro da complexidade [social]: o ser social tem [...] primeiro, um caráter universal que se expressa de tal modo que ela [a linguagem] precisa se constituir, para cada contexto, para cada complexo do ser social, como órgão e como mediação da continuidade do desenvolvimento, da preservação e da superação (LUKÁCS, 1986, vol. II, p. 181)

Isto é: o discurso, apoiado na materialidade linguística, assume a função de, como “máquina” produtora de sentidos, garantir, através da generalização, a reprodução e, com a atividade dos indivíduos com e sobre os sentidos genéricos, a transformação. O discurso constitui-se, nesta ótica, em *mediação* do desenvolvimento do gênero humano.

Pode-se dizer, por isso – por ser mediação de acontecimentos –, que o discurso é *mediação-acontecimento* que, como produto-síntese da relação do indivíduo com a língua e a objetividade social, preenche uma necessidade dos homens, quer seja em relação à sua atividade diante da natureza, quer seja frente às questões que dizem das relações entre si. E, por isso, o discurso precisa ser explicitado sempre tendo em vista que ele preenche funções que extrapolam uma imediatividade da comunicação tomada como um fim em si. (VOESE, 2004, p. 62-63)

As afirmações de Ingo Voese (2004) são bastante produtivas porque enfocam uma visão de língua enquanto materialidade construtora e veiculadora de discursos. Logo, é pela língua-discurso que nos movemos no mundo e dizemos sobre ele, não só, de acordo com o autor, para reproduzir o instituído, mas, sobretudo, para transformar esse instituído, concebendo-se o discurso como espaço simbólico pelo qual agimos socialmente e mudamos as inter-relações aí existentes.

Por essa acepção, entendo as relações via discurso, como operando significações contextuais diversas, nas quais os indivíduos constroem o real e transformam-no, tomando posições e refutando o que se lhes apresenta como incoerente ou contraditório. Daí se pensar uma concepção de ensino de língua que rompa com as cristalizações próprias de metodologias voltadas para a identificação, classificação e descrição de formas e que constitua como transformadora e crítico-reflexiva em relação às práticas obsoletas ainda em curso na escola.

As noções veiculadas por Adilson Citelli (1995, 1997) reafirmam o fato de que as atividades discursivas, no âmbito escolar, devem ser im-

pregnadas de propostas práticas nas quais os alunos possam desenvolver sua capacidade de contra-argumentar e persuadir acerca de questões, construindo posicionamentos sobre temas que, *a priori*, possam se apresentar como passíveis de interpretações solidificadas e unilaterais. É então trabalho do professor quebrar com essas reificações e propor outras formas de se analisar determinadas temáticas; não colocando perguntas que levem a uma reafirmação do senso comum, e, sim, propondo questionamentos sobre a visão dos autores em relação a determinados assuntos; por outro lado, também convocando concepções de autores que se contraponham acerca de tais assuntos, entre os quais posso citar posicionamentos sobre temas veiculados pela mídia e que ratificam posições sujeito de natureza hegemônica ou eurocêntrica, as quais vão de encontro a visões de sociedade advindas de grupos historicamente excluídos ou marginalizados, que precisam ser visibilizadas e colocadas em mobilização.

As postulações de Mikhail Bakhtin (1981) ajudam-nos a compreender a natureza múltipla e eclética do discurso, na medida em que este se constitui como constitutivo/construtivo das mais díspares práticas sociais. Por outro âmbito, o discurso é visto/analísado sob diferentes perspectivas. Vejamos, então, o que propõe Mikhail Bakhtin ao afirmar que

As pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a linguística e devem aplicar os seus resultados. A linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas o estudam sob diferentes aspectos e de diferentes ângulos de visão. (BAKHTIN, 1981, p. 157)

Mikhail Bakhtin (2006) propõe ainda que

As características da palavra enquanto signo ideológico [...], fazem dela um dos mais adequados materiais para orientar o problema no plano dos princípios. Não é tanto a pureza semiótica da palavra que nos interessa na relação em questão, mas sua *ubiquidade social*. Tanto é verdade que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro, que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriam caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 2006, p. 42)

O autor em citação nos faz pensar num novo investimento no ensino de língua, numa outra concepção epistêmica sobre o que é ensinar uma língua, que, de modo inevitável, recai sobre uma visão que considera a língua como espaço ideológico de constituição de sujeitos dotados de historicidade, valores e experiências. Diante disto, é crucial compreender as atividades pedagógicas como atreladas às atividades sociais, nas quais os sujeitos se constituam como agentes aptos a discursivizar sobre as formas ideológicas de construção do universo social, pelo qual se deslocam e agem, não concebendo a realidade como algo fixo ou dado, mas como passível/possível de interpelações diversas e contrarreações, mormente quando afetados por conflitos e instabilidades em curso numa sociedade em constante mudança.

Para Mikhail Bakhtin (2010),

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

As imagens reificadas (coisificadas, objetificadas) para a vida e para a palavra são profundamente inadequadas. O modelo reificado de mundo é substituído pelo modelo dialógico. Cada pensamento e cada vida se fundem no diálogo inconclusivo. É igualmente inadmissível a reificação da palavra: sua natureza também é dialógica.

A dialética é o produto abstrato do diálogo. (BAKHTIN, 2010, p. 348)

A perspectiva bakhtiniana conduz-nos a uma visão dialógica da linguagem. Logo, tudo o que dizemos está construído por um dialogismo inescapável. Mas, para além dessa condição *sine qua non*, urge propiciar-se a realização efetiva de um ensino de língua que se apresente como transformação; isto na proporção em que os aprendizes se reconheçam como sujeitos de suas falas, como locutores e agentes tanto do que já foi construído em sentido - daí o caráter ideológico da língua e da linguagem - quanto do que os leva a tomar posições reflexivas acerca dos diversos discursos, também daqueles dos quais se apropriaram e não se dão conta, mas que referendam posições sujeito bastante naturalizadas e em constante veiculação nos espaços sociais de produção de sentido.

Diante do exposto, postulo sobre uma concepção de língua e de ensino que façam frente a posturas voltadas para reconstituição e acomodo-

dação, especificamente no que tange a concepções bastante arraigadas no âmbito escolar; no caso, direcionadas para prescrições e ensino de nomenclaturas, impossibilitando os aprendizes de se compreenderem como produtores de seus textos/discursos, em quaisquer que sejam os espaços sociais em que se encontrem.

As concepções de ensino de língua que respaldam determinadas práticas em circulação na escola, infelizmente, ainda se apresentam como modelos ou parâmetros a serem seguidos pelos professores, ao mesmo tempo que lhes retiram a possibilidade de construir outras concepções e de, conseqüentemente, levar a mudanças que sejam mais significativas, de forma a se produzirem, efetivamente, efeitos mais positivos para os cidadãos que integram o espaço escolar; no caso, os alunos e professores. Estes devem ter a autonomia necessária para intervir em práticas já estabelecidas e engessadas. No entanto, essa revolução só poderá acontecer com investimento pesado na formação dos docentes, tanto daqueles que atuam em sala de aula, quanto dos que desempenham funções administrativas e pedagógicas. Por outro lado, é necessário um investimento das universidades públicas e privadas nesse sentido, principalmente na construção de projetos e currículos que se apresentem alternativas para os enfrentamentos não só didático-pedagógicos, mas, acima de tudo, para as demandas e enfrentamentos da sociedade atual.

3. Análise dos dados

Dado o contexto acima delineado, aponto algumas concepções de ensino de língua tanto de L1 quanto L2, ainda correntes nas atividades de ensino, mais especificamente no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita:

3.1. Ensinar uma língua é ensinar a forma

Esta concepção centra-se na ideia de que a língua é uma estrutura, um sistema de regras, autônomo diante das condições de produção. Aprender as regras do sistema e seu funcionamento, implica dominá-lo em qualquer situação de uso. Nesse sentido, temos um sistema geral abstrato e seu domínio nos capacitaria a nos desempenhar linguisticamente de modo proficiente e suficiente.

Vejamus um exemplo do *corpus* em estudo, em que essa concep-

ção se apresenta:

1. Terça-feira – 09 de agosto de 2016 – turma 101 – Língua Portuguesa – Profª. Z.

Nesta aula tratou-se de “*Formação de Palavras*”. A professora introduziu uma discussão sobre a formação das palavras. Para isto, se valeu de alguns termos como exemplos para melhor abordar o assunto. Ela usou terminologias, explicou-as e fez um aparato de suas variações e transformações ao longo do tempo. É interessante que, para isto, ela se valeu de contextos históricos regionais pelos quais se passou o processo de formação de algumas palavras apresentadas por ela. Em determinado momento, ela chegou a falar das variações fonêmicas regionais para exemplificar os diferentes usos da letra L e R enquanto fonemas. E ainda passou pela questão do aparelho fonador para sanar algumas dúvidas de pronúncia surgidas dos alunos.

Depois iniciou a temática da derivação, chamando primeiramente a atenção para o uso dos prefixos, a chamada derivação por prefixação. A professora colocou no quadro alguns exemplos e foi destacando os prefixos para que os alunos os percebessem. Em seguida falou dos sufixos, através do processo de sufixação, seguindo o mesmo critério de exemplos.

Após, veio o terceiro processo de derivação, a parassíntese. A professora usou os seguintes exemplos: “*anoitecer*”, “*desalmado*”, “*amanhecer*”, “*entardecer*”, “*empoeirado*”. Falou ela ainda de regressão e derivação imprópria. No fim da aula, a professora deu “visto” nos cadernos dos alunos que haviam resolvido um exercício feito anteriormente, em outra aula.

Para fins desta aula, esta professora se valeu de seus conhecimentos em Latim para abordar e explicar as terminologias de algumas palavras. Isto demonstra a firmeza em seus posicionamentos. Embora esta aula estivesse centrada nesta premissa, volta e meia retomava algumas discussões de outras áreas para ratificar suas explicações sobre determinadas palavras mostradas por ela.

Observa-se que esse tipo de concepção não considera os aspectos discursivos, sociais e históricos que deveriam estar envolvidos no ensino de língua. Trata-se, nesse caso, de um estudo baseado na discretização e classificação de formas e não de uma perspectiva na qual os aprendizes se coloquem como produtores/locutores de seus discursos, na qual a construção das palavras constitua um instrumento discursivo para veiculação de sentidos carreados nesses textos/discursos.

3.2. Ensinar a língua é levar os aprendizes a codificarem e decodificarem estruturas imanentes do próprio sistema

A visão da língua como código, oriunda da teoria da informação, pressupõe um emissor e um receptor estáticos e autoproficientes num sistema também estático, pelo qual os indivíduos se comunicam. Tal con-

cepção fez com que não se considerasse os interactantes e os contextos de interlocução como constituintes das unidades em ação/mobilização na língua.

Vejam os exemplos do *corpus* em que essa visão é reiterada:

2. A professora soube chamar a atenção dos alunos, começou com uma conversa descontraída, pegou as frases que eles próprios falam no cotidiano para em seguida dá as definições, porém o tratamento dado à língua foi a do “certo e errado”. Era o momento oportuno para falar sobre as variantes da língua. O uso da gramática normativa, que dita o que se deve falar e escrever, não se sustenta em todos os usos reais da língua, existe a linguagem usada na igreja, na praia, em um seminário, dentre outros. Uma ou outra forma de expressão depende, sobretudo, de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero (sexo), da relação estabelecida entre os falantes e do contexto de fala.

A professora copiou no quadro o assunto sobre concordância com sujeito simples e com sujeito composto, as definições foram retiradas do livro didático. Depois das explicações pediu para fazerem exercício da página 97, novamente do livro didático. Os alunos estão se tornando meros copiadores de exercício do livro didático, e a leitura e a escrita estão aonde? Os alunos perderam muito tempo copiando as questões do livro, a aula terminou e eles ainda não tinham terminado de resolver a atividade.

Conforme expresso no exemplo, essa concepção é reiterada no ensino de língua quando o professor fica restrito a atividades de transcrição e explicação de nomenclaturas. Os alunos tornam-se meros copiadores de exercícios propostos nos livros didáticos, sem nenhum entendimento de que a língua e a linguagem constituem espaços por meio dos quais nos constituímos como agentes interventivos nas instâncias sociais de produção de sentido, dinâmicas e dotadas de mobilidade em toda a sua dimensão. Assim, segundo Luiz Antônio Marcuschi (2008), desvincula-se a língua de seu aspecto cognitivo e social. Por outro lado, a língua é aí encarada como um instrumento transparente e de manuseio não problemático.

3.3. Ensinar/aprender a língua é reconhecê-la e descrevê-la como forma ou estrutura no âmbito dos subsistemas fonético-fonológico, lexical, morfológico e sintático

Esta concepção considera a língua como uma estrutura autônoma. Tal perspectiva, segundo Luiz Antônio Marcuschi (2008), foi instaurada no século XIV, tendo-se implementado com Saussure e Chomsky; com essa visão “não se buscam explicações transcendentais para o fenômeno

linguístico” (MARCUSCHI, 2008, p. 59). Por essa acepção, despreza-se o contexto e a situação, assim como os componentes sociais e históricos constituintes das ações de linguagem, havendo dificuldades no trato da significação e dos problemas referentes à compreensão. Observa-se aí também dificuldades no que concerne à função sociointerativa dos textos, os quais não constituem meras unidades do sistema, pois situam-se no âmbito do uso do sistema, em toda a sua complexidade e flexibilidade discursiva e sociointeracional.

Vejamos os exemplos do *corpus* em análise:

3. É apresentada aos alunos os termos integrantes da oração tais como adjunto adnominal, adjunto adverbial, aposto, vocativo, etc., e continua a aula abordando sobre complemento nominal, o que difere de adjunto adnominal, quais as ocorrências destes casos. Segue-se com o conceito de agente da passiva, suas ocorrências, como identificá-lo e quais características ele apresenta. A aula termina sendo feita uma última abordagem sobre os termos acessórios da oração, falando sobre os adjuntos adverbiais e nominais, quais classes de palavras englobam esses tipos.

As duas aulas seguintes ocorrem no 1º ano A. É feita uma atividade de leitura e exercício do livro didático. Essa atividade leva uma aula. No segundo tempo ela inicia com os termos integrantes da oração, explicando a eles quais são os termos integrantes da oração, sobre transitividade verbal, sobre nominalização, sobre transitividade nominal. A professora explica para eles alguns termos acessórios antes do fim da aula como: artigo, adjetivo e etc.

As duas aulas finais ocorrem no 1º ano B, sendo feito um ressalte da aula anterior onde foi abordado sobre sujeito e predicado, seus tipos e suas características, as várias formas de se apresentar, suas posições na frase, seguindo o sistema SVO. É explicitado também sobre o que é agente da passiva e suas características, suas ocorrências e como identificar dentro da oração. É feito um rápido exercício no quadro, onde três alunos vão ao quadro identificar os termos até aqui estudados. A professora usa o tempo restante para discorrer sobre termos acessórios da oração, suas formas, quais as ocorrências e as características que eles apresentam, quem são e seu comportamento dentro da frase.

4. No dia 08 de agosto, retorno a sala do 1º ano B, ao qual a professora continua a partir da aula anterior fazendo uma abordagem sobre a diferença morfológica e sintática das palavras, explicitando já os termos acessórios da oração: adjunto adnominal, vocativo, aposto e etc. É explicado como os termos acessórios da oração se apresentam e suas ocorrências na oração. Em seguida a professora passa um exercício analítico ao qual é dado uma série de orações, e destas devem ser retirados os itens possíveis, classificando-os de acordo com o que já foi visto até agora. A aula termina com os alunos ainda por terminar o exercício.

Na turma de 1º ano C, é feita a retomada da aula anterior, relembrando o que é sujeito e predicado, o que é oração como elas se comportam nas frases, e

uma explicação sobre o que são termos acessórios da oração. Assim se faz um exercício para análise dos termos da oração, classificação e identificação dos termos da oração, sendo colocadas questões não muito usuais aos alunos.

No dia 18 de agosto, inicia-se as aulas na turma de 1º C. É continuado as análises sintáticas, tem a revisão de tudo o que já foi passado até então: sujeito, predicado, tipos de sujeito, tipos de predicado, termos acessórios da oração e é feita a aplicação de um exercício para revisão a ser entregue na aula seguinte.

As aulas seguintes ocorrem no 1º ano B, a professora faz uma atividade semelhante à realizada na turma anterior: revisão de conteúdos já aplicados dos termos integrantes da oração, dos termos acessórios, sujeito e predicado, agente da passiva e as transitividades verbais e nominais. Finaliza-se a aula com um exercício para ser entregue na aula seguinte.

Na turma de 1º A, continuamos a revisão das aulas anteriores, fazendo os alunos responderem as questões básicas: o que é sujeito? Como identificar? Quais os termos integrantes? E os acessórios?

Após essa revisão feita por eles, a professora corrige algum equívoco feito por eles durante a revisão e explica, dando novamente os conceitos e aplicando um exercício de revisão, o qual deve ser entregue na aula seguinte.

Como se pode ver nos trechos em destaque, a professora ensina temas de sintaxe e está preocupada no reconhecimento de elementos constitutivos da estrutura oracional ou frasal. Embora não se observe uma descrição *stricto sensu* do componente sintático, há o trabalho de reconhecimento da nomenclatura sintática presente em livros didáticos, em gramáticas normativas e manuais de linguística descritiva. Observa-se, aí, o cuidado com a forma, desconsiderando-se seu funcionamento discursivo e textual. As formas são ensinadas como se fossem neutras e desgarradas do seu uso sociopragmático e sociointerativo, caindo-se num abstracionismo improdutivo e estanque, como se a língua fosse um sistema isomórfico, homogêneo e autossuficiente.

Acrescento o fato de que a visão de língua, evidenciada pela prática pedagógica da professora, redundando na maneira como realiza as atividades de ensino de língua, estritamente centradas em conceitos, definições e identificações do que constitui o sistema sintático, como se este existe à parte de suas realizações na língua e em que tais realizações diferenciam-se nos contextos sociopragmáticos e interativos situados, dinâmicos e flexíveis, segundo determinados propósitos a que estão constrinídas essas interlocuções.

3.4. Ensinar/aprender uma língua requer uma concepção de que esta constitui um espaço social e cultural de interação

Esta concepção compreende a língua como espaço ideológico por meio do qual interagimos no universo biossocial. Embora encontre pouca correspondência nas práticas de ensino de língua, essa concepção tem contribuído para a transformação nas ações relativas à leitura e escrita, enquanto eixos ou espaços de construção de cidadania, nos quais os indivíduos se colocam como produtores/autores de seus discursos nos vários âmbitos e dimensões das atividades humanas, caracterizadas sempre como instáveis, complexas e permeadas pelos conflitos.

Nos dados sob investigação, constantes nos relatórios dos licenciandos, já observamos algumas tentativas nesse sentido, mas que precisam ser devidamente ampliadas, de forma a se constituírem como reversões em relação às práticas cristalizadas aqui anteriormente descritas.

Vejamos exemplos contidos no *corpus*, os quais, de algum modo, já apontam para essa perspectiva:

3.5. Principais conclusões

Entende-se que o professor a partir de uma abordagem crítica e reflexiva necessita trabalhar conteúdos atuais, tendo como objetivo fundamental os três eixos: a leitura, a escrita e a oralidade, deixando a gramática como objeto periférico do ensino da língua materna.

A linguística moderna busca modelos de análise da língua a partir de uma percepção mais concreta, pois afirmam que o ser humano comunica-se com propósitos diversos, como por exemplo, definir identidade e agir sobre o outro. Assim, compreende-se que a competência comunicativa é importante para a interação do indivíduo em sociedade, desta forma cabe ao professor de língua materna estar trabalhando com seus alunos o desenvolvimento de tal competência, utilizando diversos recursos, como por exemplo, a inclusão das novas tecnologias de informações em sala de aula, para o ensino da língua.

Mais, cabe ao professor buscar formas de aprimorar a escrita do aluno, pois compreende-se que se faz necessário que este profissional busque através das teorias linguísticas modernas formas de ensinar os usos da língua, sempre levando em consideração os conhecimentos de mundo do aluno.

Observou-se que a professora trabalha com a avaliação somativa “[...] consiste em classificar os alunos de acordo com os níveis de previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra [...]” (HAYDTP, 2008, p. 17-18)

É importante ressaltar que os alunos do 3º ano são incentivados a produzirem trabalhos com padrão acadêmico. De acordo com a professora a ideia é

inserir os alunos, que estão terminando o ensino médio, no universo acadêmico. Mas, essa prática não é aceita por alguns professores, pois justificam-se que este tipo de trabalho é apenas para fazer-se na universidade. Entende-se que trabalhar a escrita torna-se importante a medida que faz o aluno refletir sobre a língua, como mencionado anteriormente, ainda se compreende que a escrita requer conhecimentos de mundo, conhecimentos linguísticos e conhecimentos textuais que são adquiridas na convivência social.

Além disso, o que se observou foi uma realidade em que os alunos não são levados a pensar criticamente, a professora poucas vezes incentiva o aluno a pensar na sala de aula, também, observou-se que os alunos não estão interessados em aprender ou conhecer os usos da língua. Nas atividades passadas pela professora verificou-se que a maioria não faz e também nem busca tentar fazer. Muitos reclamam da aula e mencionaram que não gostam de ler.

É interessante que o professor busque gêneros que possam atrair a atenção dos alunos, portanto para saber “[...] quais gêneros funcionam em uma dada sala de aula vai depender de uma negociação entre as instituições, o professor e os alunos”. (BEZERMAN, 2011, p. 33)

O trecho em apreciação faz uma análise reflexiva acerca de uma concepção prescritivista e normativa ainda muito arraigada no ensino de língua, especificamente no que diz respeito à forma como o licenciando observa o professor em sua prática diária, no âmbito da realização das atividades de leitura e escrita em sala de aula. Não há, segundo os relatos do estagiário, a presença de metodologias nas quais os alunos se engajam e se colocam como construtores de seus discursos, levando em conta as diferentes situações de interação em que estão socialmente imersos e/ou com que se defrontam no cotidiano.

Se o relato crítico do licenciando aponta para uma concepção tradicional ainda bem presente no ensino de língua portuguesa; por outro lado, esse próprio relato constitui uma análise reflexiva/avaliativa sobre esse tipo de ensino, o que demonstra maturidade intelectual e acadêmica desse licenciando, quando da observação e descrição de práticas rotineiras e tradicionais do professor regente das turmas nas quais realizou as atividades de estágio.

Assim, na seção de conclusões do relatório, a estagiária, expõe, de maneira clara, uma concepção de ensino voltada para uma perspectiva sociointeracionista e sociodiscursiva. Essa perspectiva, veiculada pelo estagiário em seus relatos, evidencia o fato de que ele concebe o ensino de língua portuguesa não mais como centrado na gramática normativa ou no estudo da estrutura ou da forma, mas como voltado para o desenvolvimento de práticas que ampliam a competência discursiva do aluno em seu trânsito pelas diversas instâncias da sociedade. Logo, de acordo com

esse dado, o licenciando tem em mente o fato de que o ensino de língua se constitui como espaço de acesso dos indivíduos à cidadania; isto na medida em que a escola propicie também o acesso desses indivíduos a atividades de leitura, oralidade, escrita e análise linguística, conforme preconizado pelos *Parâmetros Curiculares Nacionais*, que lhes possibilitem uma reflexão avaliativa ou interventiva no âmbito dessas atividades e em que consigam constituir-se enquanto agentes do que dizem, expressando-se como sujeitos capazes de argumentar, contra-argumentar e analisar os diferentes textos/discursos em circulação nas esferas sociais e institucionais.

Em vista do exposto, postulo que a formação docente requer um investimento conceitual ou epistemológico que corresponda às exigências da sociedade contemporânea, no qual os indivíduos consigam interferir, pelo usufruto da própria linguagem, nas relações sociais, entendendo que estas contêm conflitos, oposições, contradições e confrontos, cabendo à escola desencadear e operar no sentido de tornar os aprendizes aptos a lerem e produzirem discursos com autonomia e crítica, tomando posição acerca dos textos com os quais interagem e não somente reproduzindo significados já estabelecidos e comodificados.

4. Considerações finais

Em suma, proponho uma mudança radical nas concepções de ensino de língua, por verificar, mediante instrumentos como o relatório do estágio supervisionado – no caso, a fase de observação – lacunas e incompletudes que se colocam como impedimentos para um ensino que faça frente à complexidade das práticas sociais de uso da língua. As mudanças, aqui propugnadas, devem começar, a meu ver, por uma reviravolta acerca do que se compreende como ensinar/aprender língua, o que se constitui como pertinente não só para o ensino de língua portuguesa como língua materna, mas também como segunda língua e para línguas adicionais, das quais necessitam os cidadãos para um trânsito satisfatório nos espaços sociais e institucionais. No entanto, para além de novos investimentos epistêmicos no que tange ao ensino de língua, é preciso que invista, de modo concomitante, em novas metodologias, especialmente aquelas que contemplem as tecnologias em mobilização no contexto da Hipermodernidade, não só em relação ao uso dos suportes digitais, mas, antes de tudo, no que se refere à leitura e produção textual dos gêneros discursivos em circulação nesses suportes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

CITELLI, Adilson. *A linguagem e persuasão*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Aprender e ensinar com textos não escolares*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LUKÁCS, Georg. *Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins*, vol. II. Darmstad: Luchterhan, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes, 2004.

VOESE, Ingo. *Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2004.