

ENSINO GRAMATICAL DE LÍNGUA MATERNA: UMA ARENA DE CONFLITOS.

Márcia Adriana Dias Kraemer¹

RESUMO: O objetivo deste artigo, à luz da Lingüística Aplicada, é observar o que o mundo acadêmico define como *crise no ensino-aprendizagem de língua materna*, pautando-nos em alguns questionamentos, como: qual é o papel do estudo da gramática nesse contexto? Refletir sobre ela promove alguma atividade de formulação e de verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem? A gramática pode ser considerada um dos suportes do texto, auxiliando o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno? Como pode ser trabalhada em sala de aula? Para fundamentar essa pesquisa, visitamos algumas orientações teóricas que norteiam o ensino de língua materna na contemporaneidade, valendo-nos da fala de Bakthin (1995), de Faraco (2003), de Geraldi (2002), de Koch (2003).

PALAVRAS-CHAVE: Lingüística Aplicada; ensino de língua materna; gramática.

ABSTRACT: The objective of this article, based on Applied Linguistics, is to observe what the academic world defines as the mother tongue teaching-learning crisis. We tried to answer some questions, such as: what is the role of studying grammar in this context? Does reflecting on grammar promote any kind of formulation activity and of hypotheses verification on how language works? Can grammar be considered as one of the text supports, helping in the development of the student's communicative capacity? How can it be worked in the classroom? To base our research, we reviewed some theoretical orientations that guide the teaching of mother tongue nowadays, such as Bakthin (1995), Faraco (2003), Geraldi (2002), Koch (2003).

KEY WORKDS: Applied linguistics; mother language teaching; grammar.

¹ Mestre em Letras, concentração em Lingüística Aplicada, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR). E-mail: marciakraemer@uol.com.br

A normatividade da língua materna ganhou novo ímpeto com o destaque que tem recebido da mídia impressa e televisiva, em que se exploram "pedagogicamente" tópicos de gramática. A fala "errada" do brasileiro tem sido assunto de reportagens ou entrevistas com "especialistas" em grandes semanários brasileiros e em programas de auditório. Que esse tema, envolvendo o ensino de gramática de língua materna e o seu uso no Brasil, tenha ultrapassado as paredes da escola, saindo dos limites da discussão de educadores, e aflore na mídia, tornando-se preocupação de outros profissionais, de políticos, de pais, é bom sinal! Entretanto, como é senso comum, entre nós brasileiros, não temos ido muito além de denúncias e da busca de "culpados". Mesmo entre os profissionais da área, talvez até não cabendo mais essa questão, não há consenso entre se devemos ensinar gramática ou não; qual é a maneira adequada do ensino de gramática concretizar-se; se há salvação ou o carrasco gramatical deve ser liquidado.

Essa síndrome acusatória que recai sobre o fato de a gramática ser o algoz da nossa língua, inculta e bela, além da falta de caracterização e de interrogação adequadas ao problema, e, principalmente, a ineficácia no encontro de possíveis soluções para o fim da caça às bruxas, causam-nos diferentes sensações. Contudo, parece-nos que, em todas elas, saímos lesados.

Em um primeiro momento, podemos sentir-nos injustiçados como alunos, por termos sido expostos a essas incertezas; em seguida, como pais, por nossos filhos serem sujeitos, na escola, a enfrentar as conseqüências da falta de uma política pedagógica pertinente nessa área; mas, principalmente, prejudicados como professores de língua materna, porque é doloroso e, de certa forma frustrante, saber que o nosso papel na sociedade contribui para a construção, muitas vezes, de um não-sujeito, de uma pessoa que pode passar a desprezar o ensino por, nós, professores, não termos propiciado um ambiente em que ela se considerasse participante de sua própria história.

É com essa preocupação que pretendemos encaminhar esta discussão: analisar o que o mundo acadêmico define como *crise no ensino-aprendizagem de língua materna*.

Em vista disso, é evidente que há profissionais na área do ensino de LM²os quais estudam maneiras de reverter esse processo, que na superfície deixa aflorar a considerada decadência do ensino, para viabilizar um novo cenário ao aluno, a fim de que ele venha a dominar as

² Utilizaremos a sigla LM para nos referirmos à língua materna.

modalidades lingüísticas de expressão, tornando-se sujeito de sua própria história e adequando-se às mudanças exigidas pelo mundo contemporâneo.

Aplicar novas teorias e enveredar-se pelos domínios da gramática do texto/discurso parece ser o caminho mais percorrido, tendo como ponto de partida uma concepção sócio-interacional da linguagem. E linguagem é, nesse contexto, definida como lugar de “inter-ação” entre sujeitos sociais, ou seja, agentes dispostos a desempenhar uma atividade sociocomunicativa.

Essa visão resulta de concepções importantes como as da *Teoria da Enunciação*, da *Teoria dos Atos de Fala*, da *Teoria da Atividade Verbal* e da *Pragmática Conversacional*. É a partir desses fundamentos que a unidade básica de estudo da língua passa a ser o texto, já que o sujeito social comunica-se não por meio de palavras ou frases isoladas de contexto, mas por intermédio de textos. Dessa forma, o conceito de texto, os processos de construção textual, os gêneros e seqüências textuais e a coerência textual são aspectos basais que alicerçam a gramática do texto/discurso. Além disso, na medida em que se incorpora, nos estudos lingüísticos, a relação locutor-alocutário, a preocupação não é apenas com o código lingüístico e, sim, com os interlocutores, com a situação em que se produz o discurso.

Com efeito, o objetivo do ensino de LM, diante da concepção de linguagem como forma de interação, é desenvolver a competência comunicativa do aluno, levando-o a adequar a língua às mais diversas situações. Nesse contexto, a unidade de ensino só pode ser o texto, propulsor da reflexão crítica e imaginativa dele como leitor e produtor. Logo, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), cabe à escola viabilizar o acesso ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los, para que seja possibilitado ao aluno ampliar o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, algo importante para a sua participação crítica em uma sociedade letrada.

Conseqüentemente, os PCNs (op. cit.) preconizam que a prática de análise e de reflexão sobre a língua é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e de interpretar textos. A partir dela, é possível explicitar saberes implícitos dos alunos, abrindo espaço à sua reelaboração, no caso da escrita, ou à discussão sobre diferentes sentidos atribuídos ao texto, no caso da leitura, e sobre elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido.

Essa prática promove uma atividade constante de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem, como, por exemplo, na observação de regularidades – tanto no sistema de escrita quanto nos aspectos ortográficos ou gramaticais.

Partindo disso, se a gramática é considerada um dos suportes do texto, a qual deve auxiliar o desenvolver da capacidade comunicativa do aluno, por meio da reflexão sobre o uso da linguagem, dificilmente pode se fundamentar na cobrança da regra pela regra, sendo, provavelmente, dessa prática equivocada que advém o rótulo de decadente ao ensino tradicional de LM.

É sempre preciso lembrar que, em nossa cultura, a palavra possui peso fundamental e, a partir da intensificação das relações sociais, essa forma de comunicação passa a ser exercitada não só em sua dimensão oral, como também na escrita. Os enunciados construídos a partir da interação verbal exprimem e realimentam a ‘ideologia do cotidiano’ - termo usado por Bakhtin (1995), para explicitar o domínio da palavra interior e exterior desordenado e ainda não fixado em um sistema. A ideologia do cotidiano expressa-se por meio de cada um de nossos atos, gestos ou palavras, permitindo que os sistemas ideológicos contituídos (moral, arte, religião, ciência) cristalizem-se a partir dela, em uma interação dialética constante.

Sob a ótica bakhtiniana, é no fluxo da interação verbal que a palavra se concretiza como signo ideológico, que se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela surge. Dessa forma, constituído pelo fenômeno da interação social, o diálogo revela-se como a tessitura da vida pela linguagem.

Assim, à medida que o conhecimento é sistematizado, na interação dialética constante, as idéias e as experiências dos homens são difundidas textualmente. Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que reflete e refrata o cotidiano e a palavra é a imagem desse espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade explicitam-se e confrontam-se.

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, 1995, p.41).

É possível que o domínio de gêneros que circulam nas diversas esferas de atividades humanas, segundo padrões formais instituídos, tenha sido para muitos um desafio, especialmente nestes tempos em que o *ler* e o *escrever* caminham juntos no processo de profissionalização e de formação da cidadania, mas afirmar que o ensino de LM está fadado à decadência provavelmente seja um equívoco. Baseando-se, como explicitado, em Bakhtin (1995), o que pode estar acontecendo é um processo de reestruturação do ensino, em que as idas e vindas, os erros e os acertos, os experimentos têm sido, de certa forma, norteados pelas políticas de ensino nacionais, pela comunidade educacional e pela sociedade.

Segundo Faraco (2003), principalmente a partir da década de 1980, tem havido um esforço por parte de professores de português e pesquisadores de LM para enfrentar e criar alternativas ao que consideram *a crise do ensino*. Para ele, o quadro pedagógico tem mudado pouco, porque ainda não conseguimos fazer e disseminar a crítica radical ao que denomina *normativismo* e *gramatiquice* (Faraco, 2003:22). Pelo fato de o ensino de português não estar dissociado da sociedade que o justifica e o sustenta, uma atitude de mudança nesse contexto requer uma transformação social. O autor defende a idéia de que:

O desafio maior está, portanto, na reconstrução do nosso imaginário sobre a língua, promovendo, nessa área, um reencontro do país consigo mesmo. Nesse sentido, deverá estar na pauta, por exemplo a superação crítica do fosso lingüístico que o século XIX criou artificial e arbitrariamente entre nós como parte de um anacrônico projeto de sociedade apenas branca e europeizada. Em outras palavras, a questão da língua terá de ser percebida também em sua dimensão histórica” (FARACO, 2003, p.11).

Nesse contexto, o papel da escola e dos professores é prioritário na fecundação do exercício do ensino-aprendizagem de LM, visto ser indispensável a esse processo uma visão sem preconceitos da diversidade do português que aqui se fala e a consciência de que a norma padrão também precisa ser cultivada e difundida como mais um fator de inclusão sociocultural do cidadão, bem como das políticas sociais necessárias para a melhoria na qualidade de vida do indivíduo.

Dessa forma, o domínio dos diferentes níveis de concretização da língua viabiliza a ampliação do conhecimento sobre as atividades de escrita e de leitura, já que, por meio delas, o

educando pode e deve ganhar uma certa autonomia para executar seus próprios vãos como leitor-produtor de textos.

Entendido como a base do ato comunicativo, o texto é um processo para muitos autores. É o seu percurso que permite o ir e vir, em busca da melhor forma de expressar-se com alguém, sobre algo, em uma dada situação e com determinado objetivo. Esse movimento que caracteriza a produção textual, processo contínuo de ensino-aprendizagem, cuja metodologia permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos.

Envolvem-se nessa produção as atividades que fortalecem a capacidade cognitivo-discursiva e lingüística de seus autores: a leitura crítica; a escrita com objetivo e leitor definidos; a compreensão e a interpretação; a reflexão sobre a própria linguagem.

No entanto, a luta que os alunos enfrentam em relação à produção do texto escrito é causa de preocupação, principalmente por parte dos que compartilham a angústia do ensino de LM. Provavelmente, também seja este o motivo de se afirmar, mesmo que improcedentemente, que esse ensino está em decadência.

Uma das soluções que pode mudar esse cenário se traduz na busca dos professores por uma forma adequada, tanto lingüística quanto discursivamente, para desenvolver as habilidades básicas na formação de sujeitos proficientes e críticos. Sem dúvida, dentre as razões que justificam essa procura, está a gama de questionamentos que permeia o cotidiano em sala de aula e, além disso, o fato de os alunos, após onze anos de escolaridade, não conseguirem, em sua maioria, apresentar um resultado minimamente adequado ao domínio da leitura e da escrita.

Na verdade, as dificuldades não residem no comunicar-se por meio da fala coloquial. Os problemas realmente surgem, quando os alunos têm necessidade de se expressar formalmente, segundo Antunes (2000), agravando-se no momento de produzir textos mais complexos, de gêneros especializados, já que um percentual considerável deles ainda não consegue, após mais de uma década nos bancos escolares, entender que há diferenças sócio-históricas marcantes entre falar e escrever.

Essa constatação é anunciada a partir da indicação do desempenho lingüístico dos alunos em situações concretas de utilização da língua escrita, em que se exige o uso da norma culta. Para constatarmos deficiências nos vários campos que compõem o texto, basta analisarmos redações produzidas, em situação de vestibular, por exemplo, quando, teoricamente, acreditamos que os

candidatos tenham um bom domínio de uso da língua dentro da modalidade pertinente. Esse tipo de redação, para Pillar (2002), devido às suas condições de produção, constitui-se um gênero específico. Dessa forma, podemos afirmar que a inabilidade no uso formal da língua escrita, em princípio revelada por registros aparente e exclusivamente gráficos, desvela a noção do desconhecimento que o produtor do texto tem dos campos semântico e sintático, de domínio necessário para a comunicação considerada adequada para os padrões da contemporaneidade.

Na linguagem oral, o falante tem definido com quem fala e em que contexto. O conhecimento da situação facilita a elaboração da produção de sentido, visto que o interlocutor, presente fisicamente, tem possibilidade de intervir, de pedir esclarecimentos, ou até de mudar o curso da conversação. O falante pode ainda recorrer a recursos extralingüísticos, como gestos e expressões faciais. Entretanto, na linguagem escrita, a falta desses elementos extratextuais requer uma organização que garanta a sua inteligibilidade.

Segundo Val (1991), a produção textual envolve uma série de fatores que necessitam ser levados em consideração no momento de sua criação: a estrutura do discurso, a coesão, a argumentação, a organização das idéias e a escolha das palavras, o objetivo, o destinatário do texto, entre outros. A sua caracterização oral ou escrita também deve ser focalizada, bem como a unidade lingüística de interação, já que os textos são usados pelas pessoas com o objetivo de consolidar a comunicação entre produtor e leitor.

Dessa forma, uma das maneiras de reverter essa hipotética decadência de ensino que, muitas vezes, é assimilada pela comunidade em geral e acadêmica como uma verdade universal, seja ancorar a postura que adotamos em sala de aula em teorias lingüísticas que fundamentam as diferentes concepções de linguagem.

As teorias sobre o desenvolvimento da escrita acompanham o desenvolvimento da própria Lingüística. Primeiramente, temos a concepção de linguagem como forma de expressão do pensamento, ligada diretamente à tradição. Na *Escola Tradicional*, impera a pedagogia do *Certo* e do *Errado*, traduzida por um modelo lingüístico que privilegia as classes dominantes e discrimina as demais formas de uso da língua. Esse conceito procura cercear certas manifestações da língua, norteadando o aluno para a aquisição de uma variante ideal, cujo modelo é apresentado por autores clássicos e indivíduos das altas esferas socioculturais. Nesse *modus operandi*, podemos notar a incongruência de guiar a fala pela escrita, de ignorar as diversas variantes

lingüísticas e supor que o “bom português” revela-se somente na variante padrão culta, a qual vale para todas as instâncias comunicativas do aluno.

Nessa perspectiva, o professor é visto como o detentor absoluto do saber, aquele que deve transmitir informações a alunos considerados “tábulas rasas” e passivos desses conhecimentos, desconsiderando o diálogo, a interação. Os exercícios encontrados nos manuais didáticos e nas provas enfatizam a memorização e o conceito, a repetição de informações, sem lhes atribuir significado, ficando só na abstração.

Em um segundo momento, temos a linguagem como instrumento de comunicação, fundamentada na concepção estruturalista e gerativista, notadamente com Saussure e Chomsky, que foram marcos de grande importância para os estudos de língua e linguagem. A influência de ambos se faz notar em muitas vertentes dos estudos lingüísticos, especialmente Saussure, em relação ao formalismo russo, para o qual o texto é um objeto autônomo, tendo maior importância que o autor e o leitor.

A partir dos estudos estruturalistas, que contaminaram as mais diversas ciências, a *Escola Nova* (ou tecnicismo) procura conferir ao professor o papel de técnico, cuja função é garantir, com sua especialização, a eficiência de um ensino totalmente compartimentalizado.

Essa visão, difundida principalmente na década de 70, conduz à tradição no Brasil do planejamento acurado e detalhado por parte do professor. Entretanto, é em comandos no estilo “marque um x na resposta correta”, “siga o modelo”, “preencha a lacuna” que percebemos a elaboração de um tipo de conhecimento instantâneo, retido somente na *memória de curto termo*³.

Uma crítica radical a essa visão de língua monológica é encontrada em Bakhtin (1995), o qual desenvolve sua concepção de linguagem a partir de uma oposição clara às grandes correntes teóricas da lingüística contemporânea. As teorias lingüísticas conhecidas até então são agrupadas por eles em duas grandes correntes: o objetivismo abstrato, representado principalmente pela obra de Saussure, e o subjetivismo idealista, representado em especial pelo pensamento de Humboldt.

³ “Uma antiga preocupação dos estudiosos da cognição é distinguir o que é provisório e o que é permanente no funcionamento da memória. Tem-se postulado, portanto, a existência de uma *memória de curtíssimo termo* ou memória de percepção, onde os estímulos visuais, auditivos e outros são retidos por cerca de 250 milésimos de segundo; de uma *memória de curto termo* (MCT), de capacidade limitada, onde as informações são mantidas durante um curto lapso de tempo; e de uma *memória de longo termo* (MLT), onde os conhecimentos são representados de forma permanente.”(KOCH, 2003, p. 38)

Esse pensador submete essas correntes a uma rigorosa crítica epistemológica, demonstrando que o objeto de cada uma delas, ao reduzir a linguagem ou a um sistema abstrato de formas (objetivismo abstrato) ou à enunciação monológica isolada (subjativismo idealista), constitui, por si só, um obstáculo à apreensão da natureza real da linguagem como código ideológico.

Na concepção bakhtiniana, a prática viva da língua não permite que os indivíduos interajam com a linguagem como se esta fosse um sistema abstrato de normas.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (BAKHTIN, 1995, p.95).

Para Bakhtin (op. cit), separar a linguagem do seu conteúdo ideológico ou vivencial é um grande equívoco da lingüística formalista, mostrando que esta é influenciada pela filologia que se fundamenta em enunciações isoladas, fechadas e monológicas, por ignorar o contexto em que a enunciação ocorre. Para esse pensador, as regras da língua naturalmente existem, porém seu domínio é limitado e elas não podem ser compreendidas como explicação potencial de tudo, pois se assim o fosse, não haveria possibilidade de as pessoas criarem a si próprias e o mundo. Dessa forma, existem sempre modos diferentes de falar, muitas *linguagens*, constituídas pelo extralingüístico, refletindo a diversidade da experiência social. Logo, podemos considerar a língua inseparável do fluxo da comunicação verbal, sendo transmitida, não como um produto acabado, mas como algo que se constitui continuamente na corrente da comunicação verbal.

Assim, nas últimas décadas, sobretudo, a partir da Lingüística da Enunciação, da Análise do Discurso e da Pragmática, há uma mudança de enfoque no ensino de língua materna: a linguagem passa a ser vista como uma forma de interação, servindo para o indivíduo agir sobre o outro e sobre a linguagem, ou seja, para interagir (KOCH, 2003).

Iniciamos, então, a partir dos anos 90 no Brasil, a prática da *Escola Histórico-crítica*, a qual vislumbra o professor não mais como um mero transmissor de informações, mas como um mediador do conhecimento. Nessa perspectiva, o aluno passa a ser um sujeito concreto, possuidor de uma história de vida, de um contexto sócio-cultural. Agora, na prática pedagógica, há a ênfase na construção de significados, na contextualização, no diálogo em sala de aula.

Com efeito, aquela visão, em que somente a norma culta deve ser privilegiada, vai sendo substituída pela da eficácia e da proficiência no uso das modalidades lingüísticas, nas diferentes situações de fala, adequadas ao contexto comunicacional do indivíduo:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1995, p. 123).

Para Geraldi (2002), não só a linguagem se constitui pelo trabalho dos sujeitos, como estes se constituem pelo trabalho lingüístico, em um processo recíproco. Neste, dá-se uma ação própria da linguagem que limita e estabiliza formas de raciocínio e formas de compreensão do mundo. Por sua vez, as ações com a linguagem e as ações sobre a linguagem produzem a possibilidade de ir além desse limites, de forma que se repete a oscilação entre a estabilidade e a mudança. Esse autor defende que, em ambas, o trabalho lingüístico constrói uma e outra, tanto as possibilidades de raciocínios lógico-lingüísticos quanto os sistemas de referência.

Desse modo, o objetivo do ensino de línguas, segundo a concepção de linguagem como forma de interação, é desenvolver a competência comunicativa do aluno, levando-o a adequar o uso da língua às mais diversas situações e tendo como unidade de ensino o texto, uma vez que ninguém se comunica somente por frases.

Logo, com o advento da Lingüística da Enunciação - rótulo que abriga as diferentes correntes lingüísticas as quais abordam a linguagem em situação de uso - o indivíduo passa a ser considerado pelo que conhece em relação à língua e às suas circunstâncias de utilização. Situar, então, o aluno (sujeito) entre as ações que sofre da linguagem (gêneros/formações discursiva, etc) e as ações que realiza sobre a linguagem (mobilização de recursos lingüístico-expressivos) com o outro, fará do indivíduo nem fonte do seu dizer, nem somente assujeitado às ideologias.

Diante dessa nova postura, o aluno não pode mais ser visto como um receptor passivo, mas como um interlocutor em potencial, que possui competência comunicativa apta a ser ampliada. Assim, as atividades em sala de aula devem levar em conta o que o aluno já sabe, o seu conhecimento prévio, a sua experiência de vida.

Por esse motivo, as reflexões voltadas para o ensino e para a aprendizagem de língua materna, principalmente, quando o tema é o ensino da gramática, têm se ampliado, contribuindo para mudar, mesmo que timidamente ainda, as práticas escolares, em busca de uma visão mais

funcional da questão, pois, se a linguagem é interação, o ensino de gramática serve de suporte para garantir uma melhor comunicação entre os usuários da língua e não se baseia na cobrança daquilo que, como mencionamos no início desta reflexão, Faraco (2003) conceitua como *normativismo e gramatiquice*:

Pelo seu caráter conservador, impositivo e excludente, o normativismo e a gramatiquice são parte intrínseca de todo um conjunto de conceitos, atitudes e valores fundamentalmente autoritários, muito adequados ao funcionamento de uma sociedade profundamente marcada pela divisão e exclusão social.(p11)

Segundo uma visão bakhtiniana, vivemos em uma arena de conflitos. A sala de aula, pois, é uma arena de conflitos. Assim, é salutar ponderarmos sobre tendências opinativas fundamentadas em generalizações falsas, como a de que a educação no Brasil está em processo de decadência e que nada ou pouco se pode fazer para mudar isso. Esta é uma maneira conformista de lidar com a situação. Há embates possíveis de serem travados para que nos sintamos mais realizados como profissionais de ensino e um deles é colocar em prática os fundamentos epistemológicos das orientações teóricas que norteiam o ensino de LM na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. Análise dos textos na sala de aula: elementos e aplicações. In: *Língua e ensino: dimensões heterogêneas*. MOURA, D. (org). Maceió: EDUFAF, 2000.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1995.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 2000.
- FARACO, C. A. *Ensinar X Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão?* 2003 (mimeo).
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- PILAR, I. A redação do vestibular como gênero. In: *Gêneros textuais*. MEURER, J. e MOTTA ROTH, D. (orgs). Bauru: EDUSC, 2002, p. 159-174.
- VAL, M. da G. C. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.