

ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: Um retrospecto do ensino tradicional da gramática às reconsiderações formuladas nas teorias sócio-interacionistas

Roselany de Holanda Duarte – UERN/CAMEAM¹

RESUMO

O presente texto constitui um artigo de revisão sobre o ensino de língua materna, traçando um percurso que recobre as abordagens fundadas na gramática tradicional chegando às propostas socio-interacionistas que se consolidam entre as décadas de 80 e 90 do século XX. O problema que envolve o trabalho, portanto, gira em torno da indagação sobre como o ensino de língua materna evoluiu de uma concepção estática e prescritiva de língua até suposições discursivas e interacionistas, onde as unidades de ensino da língua, variando de teoria para teoria, passa a ser macro-unidades, como o “texto” ou o “discurso”.

PALAVRAS-CHAVE: Língua materna. Gramática Normativa Ensino. Interacionismo. PCN. Textual.

RESUMEN

Este estudio es un artículo de revisión sobre la enseñanza de la lengua materna, trazando una ruta que cubre los enfoques basados en la gramática tradicional hasta llegar a la concepciones interaccionistas entre los años 80 y 90 de este siglo. El problema que implica el estudio, por lo tanto, gira en torno a la pregunta acerca de cómo la enseñanza de la lengua materna ha evolucionado de un lenguaje estático y prescriptivo a las concepciones discursivas y interacionistas, donde unidades de enseñanza de la lengua cambian teóricamente hacia macro-unidades como el "texto" o "discurso".

PALABRAS-CLAVE: Lengua materna. Gramática normativa. Enseñaza. Interaccionismo. PCN.

Introdução

O conceito de língua é, como qualquer outro, histórico. O mesmo se diga de ensino. Assim, o ensino de língua materna, a partir principalmente da segunda metade do século XX, tem passando por diversas mudanças de concepções. Algumas dessas mudanças, são efeitos das reformulações sobre o que e como ensinar. São mudanças de natureza pedagógicas. Mas há também mudanças que são repercussões das transformações que conceitos como língua, linguagem, texto e comunicação sofreram nos últimos cinquenta anos, decorrentes principalmente das reflexões advindas das diversas vertentes da ciência da linguagem, a lingüística.

¹ Graduada em Filosofia e mestranda em Letras pela UERN/CAMEAM. E-mail: rosedeholandaduarte@hotmail.com

O presente texto foca a atenção nas mudanças ocorridas, nas últimas décadas, na concepção de ensino de língua materna. Tal pesquisa se localiza, portanto, sobre uma questão para a qual convergem reflexões pedagógicas e reflexões lingüísticas. Porém, o foco central aqui será dado à dimensão lingüística. Este texto realiza um histórico sumariamente panorâmico sobre a transformação do ensino de língua materna, desde uma abordagem centrada inteiramente na chamada gramática padrão até as abordagens lingüísticas e discursivas que preconizam um ensino do português calcado em macro-unidades, como o texto e o discurso.

Não se quer, neste trabalho, traçar uma crônica linear de como se saiu – se é que se saiu – de um ensino fundado na metalinguagem da gramática normativa para uma concepção sócio-interativa de língua, que exige uma renovada prática pedagógica. A opção escolhida foi, ao contrário de construir uma história linear sobre o tema, selecionar autores basilares, que contribuíram, num determinado estágio, para a reflexão sobre o ensino de língua materna. Assim, não se tem ambição de oferecer uma síntese diacrônica de grande abrangência sobre diferentes formas de se conceber, nas últimas cinco décadas, o que seja a língua e qual sua forma mais adequada de ensino.

Sabe-se que esta transformação no ensino de português não é homogênea nem conclusa. Em geral, o que se vê hoje, na prática, é uma mistura de abordagens tradicionais, centradas de modo quase exclusivo na gramática tradicional, misturadas a abordagens mais voltadas ao texto, sem recorrer à metalinguagem da gramática. E há ainda vários rincões do país onde escolas, principalmente da rede pública, continuam a reproduzir práticas tradicionais sem tomar conta do conjunto de transformações que os estudos, especialmente a partir da década de 80 do século XX, tem provocado no ensino da língua materna. Mas inúmeros esforços, advindos de pesquisadores e de instituições político-administrativas, vêm tentando oferecer subsídios para um ensino de língua materna que garanta a formação de pessoas aptas a agir com confiança e consciência crítica nas mais variadas formas e situações de interação verbal, bem como formar leitores competentes e com discernimento crítico. O exemplo maior desse esforço institucional são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que propõem um ensino de materna calcado em situações concretas de uso.

Este texto está dividido em 3 tópicos. No primeiro, objetiva-se investigar como se deu / se dá o ensino de língua a partir da gramática normativa. No segundo, faz-se um apanhado das críticas feitas ao ensino calcado na gramática normativa. No terceiro, aprofunda-se a perspectiva sócio-interativa de ensino da língua materna, dando especial atenção às propostas de PCN e o conceito de texto, bem como seu uso como unidade fundamental de ensino.

Espera-se que este trabalho venha a contribuir para a necessária reflexão sobre um ensino de língua que demonstre preocupações com o uso concreto da língua, bem como com o compromisso de formar leitores críticos.

A gramática normativa como base do ensino de língua materna

Os estudos da língua portuguesa se fundamentaram tradicionalmente na chamada gramática normativa. Tal gramática reinou soberana e inquestionável até, pelo menos, pouco mais da metade do século XX. E não era exclusivo ao Brasil o privilégio dado à gramática na tarefa de se ensinar a língua materna. Bechara (1995, p. 34) ensina que:

O ensino da língua materna, desde os gregos e os romanos, passando pela Idade Média e Renascimento até chegar a nossos dias, sempre se confundiu com o aprendizado da gramática escolástica. Como sabemos, essa gramática escolástica encerra um conjunto discretamente orgânico elaborado pela antigüidade clássica, a partir de Aristóteles e dos estóicos, sistematizado pela Idade Média e pelo Renascimento, apurado, ao depois, pela filosofia que alimentou a escola de Port-Royal, e retomado, bem ou mal, por algumas correntes lingüísticas mais recentes, depois de uma interrupção provocada pela crise do idealismo alemão, no século XIX, e o conseqüente advento do método histórico-comparativo nos domínios da ciência da linguagem.

Através dos anos, observa Bechara (1995, p. 34), “veio a escola procurando ensinar a língua materna (...) através dessa gramática escolástica sem que fossem bem definidos os limites e a eficácia do método”. Apesar da assistemática e das incoerências internas, a gramática normativa, para o bem ou para o mal, foi cumprido seu papel, “muito mais pela participação consciente e adesão [do aluno] a um sistema lingüístico diferente daquele a que poderíamos chamar natural, do que

pela manipulação das regras e conceitos aprendidos na sala de aula” (BECHARA, idem).

Porém, em meados do século XX, esse ensino, considerado por alguns estudiosos de caráter opressor, centrado numa única variante idiomática, começa a mostrar sua insuficiência. Dá-se o início da inserção das camadas populares da sociedade no ensino público que, até então, não se estendia àquela faixa da população (APARÍCIO, 2001).

Isso significou um desafio novo aos professores, que até então estavam habituados a ensinar a língua materna apenas aos alunos vindos das classes abastardas e média alta, para quem o português padrão já era um hábito trazido da família. Essa nova realidade exigiu um repensar o tratamento que era dado ao ensino de língua materna. Assim, inteiramente centrado na gramática normativa, o ensino de português não só desautorizava as variedades lingüísticas que os novos alunos traziam como também discriminava qualquer variedade lingüística que desviasse do que se entendia como o certo, o normativo.

Esse abismo entre a experiência de mundo e de língua do professor e a do aluno fez surgir a consciência de que o ensino, da maneira como vinha sendo ministrado, não teria qualquer eficácia. Isto originou um movimento de contestação do ensino tradicionalista de língua portuguesa, um ensino calcado nas normas impostas pela gramática normativa (MADEIRA, 2005).

Entre as décadas de 1960 e 1970, o Brasil conhece, em plena vigência da ditadura militar, o princípio de sua democratização do ensino. Uma parcela da população que não havia até então ascendido às práticas escolares chega à escola se expressando numa variação idiomática que colidia frontalmente com a variante ensinada até então.

Sabe-se que a idéia dos gestores educacionais ligados à ditadura era proporcionar uma educação de cunho imediatista e mecânico que estivesse prioritariamente a serviço do desenvolvimento do país, ainda que isto custasse o esvaziamento do conteúdo humanístico da educação. Nesse contexto, o que se denominara *Português* passa a se chamar *Comunicação e expressão*, nas séries iniciais do antigo 1º grau, *Comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais do então chamado 1º grau e, no antigo 2º grau, *Língua portuguesa e literatura brasileira*.

Essa mudança de concepção no ensino de língua materna centra-se no termo “comunicação”. O que pressupõe esse termo? Que tipo de mudança no ensino se infere a partir dele?

É preciso notar que tal palavra confirma o sentido utilitarista atribuído à educação no período. A língua passa a ser vista como mero instrumento de comunicação e o aluno como receptor de mensagens. Autoriza-se, nesse momento, um ensino que, embora valorizando um pouco mais a leitura, passa a considerá-la como mera decodificação dos conteúdos do texto, como se na produção dos sentidos não houvesse qualquer participação ativa do sujeito-leitor.

Nesse estado de coisas, a gramática, por seu teorismo e falta de praticidade, começa a perder espaço. Os livros didáticos começam a “amenizar” o conteúdo de regras gramaticais e aos poucos introduziram textos. Segundo Soares (2002), é neste ponto em que vem à tona a polêmica sobre a vantagem ou não do ensino da gramática normativa.

Críticas ao ensino de língua materna fundamentado na gramática normativa

Este item busca recolher algumas das críticas mais importantes feitas ao ensino de língua materna baseada no ensino de gramática normativa. Essas críticas vêm de diversas correntes lingüísticas e aqui se faz tão somente um apanhado geral dessas críticas a partir de pesquisadores que acabaram se tornando paradigmas na construção de um discurso sobre a insuficiência de um ensino de língua materna pela via da gramática normativa.

Vários pesquisadores, como Geraldi (1997), irão se ocupar em demonstrar que o ensino de língua portuguesa, centrado excessivamente na gramática normativa, acabou por substituir o ensino da língua materna pelo ensino da metalinguagem. Geraldi (1997) exemplifica este equívoco apontando o modo de ensinamento dos verbos. Pedia-se ao aluno páginas e mais páginas de conjugações em diversos tempos e modos sem se lhe explicar o que seja indicativo, imperativo ou pretérito mais-que-perfeito. No entanto,

(...) uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e

produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra, é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso (GERALDI, 1997, p. 46).

Para Geraldi (1997), o ensino de língua materna, se deseja ser crítico e conscientes de seus objetivos, deve pôr em questão a concepção de linguagem que o envolve. Admitindo o caráter genérico da classificação, Geraldi (1997) aponta três concepções de linguagem correntes:

a) A linguagem como expressão de pensamento, que enforma o ensino tradicional de língua materna (gramática tradicional);

b) A linguagem como instrumento de comunicação, que se liga à visão da teoria da comunicação e que marcou fortemente os estudos estruturalistas;

c) a linguagem como forma de interação, que supõe um emissor como sujeito que pratica ações, já que a linguagem é arena disputas de sentido e assunções de compromissos. Esta concepção vincula-se à teoria da enunciação.

Geraldi (1997) defende esta última como a concepção de linguagem mais apta para uma postura educacional diferenciada. Diante dela, afirma o pesquisador, “é insuficiente fazer uma tipologia entre frases (...) é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentença” (GERALDI, 1997, p. 42). Esta concepção diferenciada, segundo o pesquisador, exige igualmente uma nova metodologia de ensino e, da mesma forma, uma revisão no currículo. Sem deixar de ter seu valor e sua importância, o dialeto padrão não pode mais servir de meio de coagir e constranger os alunos que chegam à escola sem o seu conhecimento.

Em *Linguagem e escola*, Soares (2002) irá exatamente colocar a questão da variação como um ponto central para se repensar o ensino de língua materna aos alunos pertencentes às camadas populares. A pesquisadora defende a tese de que há de se transformar a estrutura social a fim de se conseguir uma sociedade mais justa. Para tanto, deve-se reconsiderar as relações entre o ensino de língua na escola e suas conseqüências sociais. Tal como Geraldi, sua posição em relação à variante padrão não é de simples descarte:

Um ensino da língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais. Um ensino de língua materna que pretenda caminhar na direção desse objetivo tem de partir da compreensão das condições sociais e econômicas que explicam o prestígio atribuído a uma variedade lingüística em detrimento de outras, tem de levar o aluno a perceber o lugar que ocupa o seu dialeto na estrutura de relações sociais, econômicas e lingüísticas, e a compreender as razões por que esse dialeto é socialmente estigmatizado; tem de apresentar as razões para levar o aluno a aprender um dialeto que não é o do seu grupo social e propor-lhe um bidialetismo não para sua adaptação, mas para a transformação de suas condições de marginalidade (SOARES, 2002, p. 12-13)

Soares (2002), como se vê, flagra uma luta social e seus processos de segregação no bojo da própria escola. A democratização da escola mostra-se falaciosa na medida em que a heterogeneidade social, cultural e lingüística não recebe nela um tratamento adequado, o que põe em situação de desconforto os alunos das classes populares.

(...) o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização do acesso à escola, não tem igualmente ocorrido a democratização da escola. Nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares [...] Grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem: o conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões lingüísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar (SOARES, 2002, p.5-6).

A segregação implícita na pseudo-democratização da escola, com todos os seus jogos de artimanha, fica patente quando se explica como e por que pessoas das classes populares são mais propensas ao fracasso escolar. Soares (2002) apresenta três respostas dadas para o insucesso do povo na escola, chamadas por ela “ideologia”: a) a ideologia do dom; b) a ideologia da deficiência cultural e c)

ideologia das diferenças culturais. Todas elas são maneiras de culpar o indivíduo de classe desfavorecida ou o grupo social a que ele pertence, seja devido à falta de capacidades inatas, seja por causa de uma pobreza lingüística no ambiente familiar, seja por fim pela alegação de que as diferenças culturais entre as classes criam, para os menos favorecidos, uma barreira quase intransponível no que diz respeito à aquisição da variante de maior prestígio social.

Tomando de empréstimo o pensamento de Labov, Soares (2002) argumenta que o fato de existirem variáveis lingüísticas não deve ser razão para se predicar, direta ou indiretamente, a deficiência ou inferioridade de uma variável em relação a outras. Se a escola assim o faz, é porque ela, sob o pretexto de dar oportunidade a todos, contribui para a manutenção de uma dominação secular.

Numa postura convergente com Soares, mas por outra perspectiva, Possenti (1996, 1997) advoga a necessidade de se ensinar a variante padrão, mas sem desvinculá-la de questões que, em última instância, são de natureza política e envolvem concepções sobre as classes populares. Para Possenti (1996), as dificuldades de apreensão e, mais ainda, de uso efetivo da norma padrão dá-se em grande parte pelos valores sociais dominantes e as estratégias escolares, ambas calcadas no preconceito contra toda variante que não seja a padrão. Supõe-se freqüentemente que os grupos populares só falam formas populares e que elas são totalmente equívocas por destoarem das formas empregadas pelos grupos dominantes. Assim, acaba-se por valorizar ou não as idéias expostas ou a eficácia da comunicação não por suas qualidades em si, mas por virem ou não conforme a variante padrão. É o que Bagno (1999) também vem estudando sobre a rubrica de preconceito lingüístico, que se funda na restrição de língua ao escopo da gramática normativa. Entende este autor que a função do professor de língua materna é desconstruir este equívoco; da mesma forma que uma receita de bolo não é o bolo, a gramática não encerra toda a língua e suas potencialidades expressivas:

A língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma culta. Essa descrição, é claro, tem seu valor e seus méritos, mas é parcial (no sentido literal e figurado do termo) e não pode ser autoritariamente aplicada a todo o resto da língua — afinal, a ponta do iceberg que emerge representa apenas um quinto do seu volume total. Mas é

essa aplicação autoritária, intolerante e repressiva que impera na ideologia geradora do preconceito lingüístico (BAGNO, 1999, p. 08-09).

Assim, tanto para Bagno quanto para Possenti, toda e qualquer concepção de língua, assim como de seu ensino, traz em seu bojo, implícita ou explicitamente, um posicionamento político. A gramática normativa, na medida em que mantém uma postura prescritiva, deixa mais explícita ainda sua face política.

Um novo ensino de língua materna: concepções sócio-interativas e a premência do texto

Observando as críticas à gramática normativa expostas acima, temos certeza da ligação entre o ensino de gramática normativa e uma visão estática e monológica do que seja a língua. Isto, certamente, não invalida a função da norma culta, mas nos obriga a repensar radicalmente o modo de ensiná-la.

A década de 1980 ocupa o vértice das mudanças que vinham ocorrendo nas últimas décadas, em relação ao ensino de língua materna. A questão da metodologia de ensino adequada para as classes proletárias passa a ser uma questão premente. Assim, tornava-se urgente conscientizar o professor acerca de seu papel social e de sua prática pedagógica. Conforme Geraldi e Fiad (1996, p. 311),

A mudança da escola, a sua melhoria e conseqüentemente a efetiva democratização da educação, a despeito do que exigiria em termos de uma política educacional verdadeiramente comprometida com os interesses e necessidades da maioria da população; a despeito de sua necessária articulação com o fortalecimento das entidades e associações dos trabalhadores da educação, passaria também inevitavelmente por uma transformação do trabalho do professor em sala de aula. Não bastaria a locação de recursos no setor educacional, sequer modificação de estruturas. O investimento a ser feito seria no professor como fator de mudança. Este desafio só seria possível de ser vencido através de uma profunda e radical alteração na forma de se conceberem as relações entre este trabalhador, o seu conhecimento e a sua prática, sem a qual todo esforço de mudança — do ensino e dos professores — resultaria em nada, distante que estaria do critério essencial deste trabalho de natureza intelectual: a distância entre concepção e execução.

É nesse período que as teorias lingüísticas começam a mostrar sua força de influência e de transformação nas concepções de língua e método de ensino. Este fato cria um clima de intensas revisões no ensino de língua materna:

A partir de então, multiplicam-se propostas; há um intenso movimento editorial de publicação de dissertações e teses; uma infinidade de cursos de atualização destinados a professores; fonólogos e foneticistas voltam-se para a alfabetização; pesquisadores já renomados dedicam-se a gramáticas pedagógicas; na esteira do estado de São Paulo, quase a totalidade de secretarias estaduais de educação publica novos planos curriculares. (GERALDI; FIAD, idem, p. 309)

Por mais distintas que fossem essas propostas geradas no seio da intervenção da lingüística no âmbito do ensino de língua materna, Geraldi e Fiad (1996) apontam quatro direções que elas tomaram:

- a) a concepção sócio-interacionista de linguagem inspirando as atividades de ensino voltadas para situações da língua em uso;
- b) a noção de texto como frutos de situações de interação permeadas por certas condições de produção;
- c) a naturalização da idéia de variedade lingüística como algo inerente às línguas, o que abala a noção gramatical de certo e errado;
- d) o lugar de privilégio, nas práticas de sala de aula dado à leitura e produção textual.

Muda-se toda uma maneira de conceber a língua, o que acaba trazendo sérias repercussões para em ensino do português. A língua deixa de ser um instrumento transmissor unilateral, a noção de certo e errado quanto ao uso de idioma passa a ganhar sutilezas e a leitura, para muitos profissionais da educação, passa a ser o foco central do ensino de língua materna.

A década de 90 vai acentuar a necessidade de um ensino de língua materna que se centre no texto. A ênfase recai na escrita como trabalho e na linguagem, conforme pressupostos vindos de Bakhtin (1981), como lugar de interação social e negociação de sentidos. Segundo Zanini (1999, p. 84),

afasta-se a idéia de que só sabe escrever quem tem vocação. E, para isso, só seria necessário apresentar um assunto, ou até mesmo um simples título e exigir que os alunos escrevessem. Quem tem vocação, consegue. Também se descarta o pressuposto de que

a escrita surge como conseqüência do domínio da oralidade: se o aluno fala, conseqüentemente escreve. Enfatiza-se, sim, a “escrita como trabalho - que também parte do saber oral, com a grande diferença de que esse é reconhecido, trabalhado pelo professor, já que a produção escrita é tida como uma contínua construção do conhecimento, ponto de interação entre professor/aluno porque cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções, que sempre adquirem a possibilidade de serem reescritas” (Sercundes, 1997: 96). O texto passa a ser o ponto de partida e de chegada das atividades

Partindo da tese de que a linguagem é forma de interação, passou-se a enfatizar a capacidade de uso concreto da língua por parte do educando, conduzindo-o a adequar a língua, em seu nível e sua variante, às mais diversas situações. Assim, embora continue privilegiada, a variante padrão tem de reconhecer a legitimidade de outras variantes em diversas situações de uso da língua.

Porém, o marco mais radical de transformação no ensino de língua materna na década de 1990 ocorreu em 1998, com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), deve a escola propiciar o acesso ao universo dos textos que circulam socialmente, além de estimular, por diversos meios, a produção e interpretação ativa de textos.

Buscando alargar as formas de pensamento reflexivo como fundamento para se ler e interpretar textos em situação de interação, a constituição pedagógica dos PCN deu uma imensurável contribuição à prática do ensino materno, pois ao resgatar das teorias contemporâneas da linguagem como elemento mediador das práticas sociais, que são reconhecidas e socializadas por membros de uma cultura, objetivam resgatar o espaço da sala de aula como um campo interativo. A língua, neste contexto, é trabalhada sistematicamente não como substância abstrata dentro de uma dimensão monológica, moldada pela estrutura, isolada; a língua é atualizada pelo fenômeno social da interação verbal realizada através de enunciações (BAKHTIN, 1981).

Os PCN modificaram também a prática de produção de textos ao adotarem as postulações sobre os gêneros do discurso segundo a perspectiva de Mikhail Bakhtin (1981, 2003). Com isto, passa-se a considerar fundamental a situação discursiva de produção de textos orais e escritos, ressaltando-se que estes devem ser compreendidos nas esferas públicas, implicando uma superação da tipologia

cristalizada nas estruturas de textos escolares, onde havia uma tendência em desconsiderar as circunstâncias de produção. O gênero é uma proposta cujo fim redimensionar o ensino de língua ao estimular, nas aulas de português, a indissociabilidade das atividades de leitura e produção de textos e a reflexão sobre as formas da língua, de acordo com as esferas de comunicação

Considerações finais: uma questão que continua aberta

Não obstante o salto qualitativo que os PCN promoveram no ensino de língua, há que se considerarem suas incongruências. Marina Mendonça (2004), neste sentido, assinala uma contradição que está no bojo da política do atual governo federal como sua política de distribuição de livros didáticos nas escolas públicas. Segundo Mendonça, caso se deseje seguir a proposta de ensino de língua materna como se propõe nos *Parâmetros*, não há sentido em se adotar livro didático. A justificativa de Mendonça para tal fato está contida nas seguintes indagações:

Como o professor vai trabalhar os aspectos gramaticais que são interessantes no texto do aluno e ao mesmo tempo seguir a ordem gramatical proposta pelo livro? Como o professor vai trazer para a sala de aula textos que procurem sanar uma deficiência de leitura percebida em seus alunos e ao mesmo tempo seguir a ordenação temática e tipológica de textos propostos pelo livro? (MEDONÇA, 2004, p. 261)

Com isso, não parece que Mendonça queira desconsiderar o valor dos PCN, mas sim propor-lhe aprimoramentos. Na verdade, as perspectivas sobre o ensino de língua materna formam uma teia de fios heterogêneos, ainda que todos urdidos com a finalidade de formar leitores e produtores de textos conscientes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. Ensinar português? In: GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, p. 10-16.

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. A proposta paulista de renovação do ensino de gramática dos anos 80/90. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v.37, p.25-48, 2001.

BAGNO. M. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **A norma oculta**. Língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BECHARA, E. **Ensino da gramática, opressão? Liberdade?**. São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 2000.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português, In: _____. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, p. 39-56.

GERALDI, J. W., SILVA, L.L.M. & FIAD, R. S. "Lingüística, Ensino de Língua Materna e Formação de Professores". In: **D.E.L.T.A.**, vol.12, nº 2, p. 307 -326, 1996.

MADEIRA, F. "Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa". In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 2 jul./dez. 2005, p. 17-38.

MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: BENTES, A. C.; MUSSALIN, F. **Introdução à lingüística 2: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, p. 233-264.

PIETRI, E. de. Concepções de língua e escola e propostas de ensino de língua portuguesa: discussões sobre reprodução/transformação social. In: **Falla dos Pinhaes**, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.2, n.2, jan./dez. 2005, p. 35-52.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, p. 47-56.

ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula – Praticando os PCN**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. In: **Acta Scientiarum**, Maringá-PR, n.º 21, 1999, p. 79-88.