

169944

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM METODOLOGIA DO
ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA

BIBLIOTECA SETORIAL
CENTRO CIÊNCIAS EDUCAÇÃO
CED - UFSC

A

BU

**REPENSANDO O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

*- língua portuguesa e estudos e ensino
- linguagem*

CED - M
UFSC
PEED
0008



UFSC-BU

Zeneide Maria Cordeiro Pinheiro

Florianópolis, Junho de 1996.

169944



Monografia apresentada ao ***CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO
EM METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA***
do CED/UFSC como quesito de avaliação para obtenção do título de
Especialização em Metodologia do Ensino de Língua e Literatura por
Zeneide Maria Cordeiro Pinheiro

Orientadora: ***Heloísa Rotolo Vasconcellos***
Co-orientadora: ***Bernardete Biasi Rodrigues***



"Haverá ainda muito a mudar, antes que o ensino de português possa ser o que deve - um processo no qual o professor e os alunos, e os alunos entre si, se enriqueçam reciprocamente compartilhando sua experiência vivida da língua. Será preciso querer mudar e, para isso, vale a pena que o professor aprenda olhar para si mesmo com um certo distanciamento para aceitar os erros sem culpa, e assumir os riscos de uma atitude independente..."

Rodolfo Ilari

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO

- 1.1 Problematizando o ensino da língua 4
- 1.2 Apontando um outro caminho para o ensino da língua 5

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

- 2.1 Concepções do ensino de língua materna..... 6
- 2.2 A língua: um conjunto de variedades 10
- 2.3 As duas gramáticas 12

3 O TEXTO COMO UNIDADE DO TRABALHO

- 3.1 O que é o texto ? 13
- 3.2 As três práticas 15
- 3.3 Atividades epilingüísticas e metalingüísticas 18

4 PALAVRAS FINAIS 21

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 22

1 INTRODUÇÃO

1.1 Problematizando o ensino da língua

A reflexão sobre a prática pedagógica de muitos professores conduz à percepção de que a organização do trabalho com a linguagem na escola ainda tem como suporte um rol de atividades desvinculadas umas das outras, dificultando a construção de um todo significativo e passando a idéia de que o conhecimento se dá por partes descontextualizadas, sem relação umas com as outras, cada uma bastando-se a si mesma.

Em conseqüência de tais procedimentos, o que acaba sendo acentuado no ensino de Língua Portuguesa é a metalinguagem* com a ilusão de que o aluno, ao memorizar conceitos e regras está entendendo o processo de funcionamento da linguagem.

O que acontece, porém, é justamente o contrário: a organização do trabalho educativo não alcança seus objetivos por não contemplar as reais necessidades dos alunos, vinculadas às funções sociais da linguagem.

Diante desse quadro e atenta aos rumos que está tomando o ensino de Língua Portuguesa, proponho-me a fazer uma reflexão em torno do assunto, centrando-me na questão da gramática, por entender que esta temática encerra uma grande polêmica. De um lado, há os que defendem a metalinguagem e transformam-na no centro do seu fazer

* Metalinguagem é a linguagem gramatical empregada para descrever o funcionamento da língua.

pedagógico, bem aos moldes do ensino tradicional, que não mais corresponde às exigências do ensino atual, por lidar com o conhecimento de forma fragmentada transformando os conteúdos e suas orientações metodológicas em procedimentos não significativos.

Por outro lado, há os que advogam pelo seu completo abandono, colocando-se numa posição contrária a qualquer exercício metalingüístico.

1.2 Apontando um outro caminho para o ensino da língua

O objetivo deste trabalho é o aprofundamento do estudo teórico em relação ao ensino da língua materna, em defesa de uma proposta que redimensione a prática pedagógica num processo em que o ler e o escrever ganhem significado.

Nesse sentido, proponho partilhar com os professores de língua portuguesa uma reflexão a respeito das atividades educativas desenvolvidas em sala de aula, de modo que consigam ter clareza sobre o tipo de intervenção que estão tendo junto a seus alunos: se no sentido de contribuir na formação de indivíduos sujeitos de sua própria história ou no de mantê-los meros receptores de um ensino preso a regras, exceções, definições, espaço vazio de significados, repleto de desestímulos, inibições e bloqueio à criatividade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Concepções do ensino de língua materna

Apesar de muitos anos de estudos e reflexões, a tônica das discussões a respeito do ensino de língua materna ainda tem como um dos temas ensinar, ou não, a gramática. Certamente a resposta positiva a essa questão transmite um sentimento de tranquilidade à grande parcela dos professores que, no cotidiano do ensino, buscam amparo nos livros didáticos para a organização do seu trabalho, já que os conteúdos programáticos têm a gramática como referência e são vistos como prontos e acabados, facilitando a elaboração de exercícios e a própria avaliação.

Além do mais, existe no próprio meio acadêmico (professores, diretores, especialistas) um forte apoio para que essa situação continue, pois, tradicionalmente, ensinar português é sinônimo de ensinar regras gramaticais.

Esse tipo de trabalho com a linguagem centra suas atividades no ensino sistematizado de regras de forma mecânica, repetitiva, fragmentada e fora de contexto, entendendo que através de definições se conseguirá formar um aluno leitor e produtor de linguagem, mas de uma linguagem com base no já institucionalizado como “correto”.

No entanto, ensinar a gramática não se limita a esse entendimento. Ela pode e deve ser ensinada, desde que compreendida enquanto constitutiva da linguagem, presente em todas as suas manifestações. Não como algo imposto, longe da prática lingüística aluno, mas como objeto

de uso permanente e consciente revelado nas atividades de produção, oral ou escrita, subsidiando essa produção. Nessa perspectiva, o conteúdo não será selecionado via planejamento escolar com base num programa a cumprir, mas sim tendo em vista as dificuldades apresentadas pelo aluno e a necessidade de superá-las. Da mesma forma, a metodologia utilizada deve contemplar práticas que promovam a reflexão sobre a língua e seu funcionamento, o que requer todo um novo entendimento e uma nova postura de trabalho. 8 pg 07, 09, 10

Segundo Geraldi (1985:42), “antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade com os mecanismos utilizados em sala de aula”. Toda essa discussão, portanto, implica na abordagem das concepções de linguagem e ensino da língua que, por sua vez, desencadeiam em concepções sobre o ensino da gramática e todas as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Possenti (1985:31-32) apresenta três conceitos de gramática que apontam três formas de compreender a expressão “conjunto de regras lingüísticas”: 1) Gramática designa uma coletânea de regras que devem ser seguidas para que se consiga falar e escrever bem. 2) Gramática designa uma coletânea de regras que dão suporte à organização de enunciados elaborados pelos falantes. 3) Gramática designa uma coletânea de regras que o falante realmente aprendeu e das quais se serve ao falar.

Decorrentes desses três conceitos e diretamente relacionadas, Possenti apresenta três concepções de linguagem:

1) Linguagem como expressão do pensamento

Segundo esta concepção, a linguagem serve apenas para expressar o pensamento, sendo este concebido anteriormente à linguagem e devendo ser revelado de uma forma bem estruturada e correta, com base na modalidade de língua considerada padrão.

Esta visão está vinculada à idéia de que quem não consegue expressar-se segundo a norma culta não tem clareza de pensamento, não sabe o que quer e, conseqüentemente, não é digno de consideração. O ensino concebido por esta ótica é considerado linear e a gramática é uma só, algo pronto e imutável, ajustado a um modelo teórico.

2) Linguagem como instrumento de comunicação

Nesta perspectiva, a língua equivale à elaboração de regras consideradas homogêneas que se combinam entre si e são transmitidas por um emissor a um receptor através de um canal e uma mensagem. É um sistema organizado de signos arbitrários e convencionais, regido por leis lingüísticas, que se impõe a cada indivíduo para ser assimilado e revelado no seu discurso. A língua é vista, portanto, como um sistema ordenado que pode ser aprendido via exercícios de repetição de estruturas modelares.

3) Linguagem como forma de interação

A linguagem é considerada como elemento constituidor do ser humano; possibilita idas e vindas na produção do conhecimento. Exerce o papel de mediadora, promovendo, de um lado, o contato com o mundo exterior e, de outro, o contato consigo mesmo, num processo de constante interlocução entre o indivíduo e o saber sistematizado.

É lugar de interação pelo fato de se produzir na troca entre os interlocutores; ao mesmo tempo em que permite a concretização das relações sociais é fruto dessas relações, ou seja, é concebida e produzida socialmente. Isto confirma o fato de estar em constante movimento, de

passar por contínuas transformações, o que implica em não poder ser considerada pronta, imutável e sujeita a regras pré-estabelecidas.

Além disso, é pela mediação da linguagem que o sujeito exerce ações que não poderia exercer a não ser falando. Tais ações, por sua vez, exigem dos interlocutores reações ou comportamentos diversos, levando à constituição de compromissos e vínculos anteriormente inexistentes. Esta concepção, que considera a linguagem como lugar de interação humana e como forma de ação, tem estreita relação com propostas de ensino que pretendem contribuir para a construção de uma sociedade mais crítica e questionadora.

Neste entendimento, o trabalho com a linguagem representa não uma atividade escolar a mais e sim uma atividade humana, histórica, social que permite a manifestação das diferentes vozes na sala de aula, num exercício de troca constante e amadurecimento de um discurso próprio. De acordo com Franchi (1987:16) “ o sujeito não é somente quem se apropria de um sistema dado, mas quem o constrói junto com os outros, abertas todas as possibilidades de re-forma e re-colocação ”.

Nos três conceitos de gramática apresentados por Possenti, estão implícitas as três concepções de linguagem, as quais se fazem presentes constantemente no trabalho realizado sobre a língua, determinando a sua natureza. Podem aparecer isolados, numa opção clara e firme dos professores por um único entendimento, ou entrelaçados revelando uma posição ainda não muito definida sujeita a influências e adaptações, atravessando um período de transição.

2.2 A língua: um conjunto de variedades

A concepção que entende a linguagem como elemento constituidor do ser humano e que, de acordo com Geraldi (1985:43), situa-a como o “ lugar de constituição de relações sociais onde os falantes se tornam sujeitos ” passa pelo entendimento de que os indivíduos com suas diferentes vozes precisam ser ouvidos e respeitados.

O que acontece, em muitas situações, é justamente o contrário: entre as variedades lingüísticas que, na verdade, são resultantes de todo o processo de produção social e histórico (histórico porque está em permanente produção), algumas são discriminadas em favor da que foi elicta como padrão. Vale salientar, que a manifestação lingüística que se denomina de língua padrão nada mais é do que uma variedade lingüística que ganhou espaço por representar, em uma determinada época, a fala e a escrita da classe dominante. E o prestígio dessa variedade foi adquirido por vários motivos: ser utilizada pelos falantes da classe privilegiada, ter merecido atenção dos gramáticos e dicionaristas, ser reconhecida como suporte de uma tradição cultural e de uma identidade nacional.

Por esses motivos, costuma ocorrer um impasse quando o aluno ao ingressar na escola, portador de uma variedade lingüística que o caracteriza e o identifica em relação ao seu grupo social de origem, inicia o processo formal de aquisição da escrita. Por várias razões, a forma escrita é a modalidade da língua mais controlada pela norma culta e, portanto, a que mais revela marcas da camada social privilegiada. Sua apropriação por parte das classes menos favorecidas significa tomar contato com um padrão lingüístico que não lhes pertence e que, em geral, lhes é muito distante. Segundo Osakabe (1985:148) “ desse modo ainda

que um conjunto coeso de discursos escritos se oferece ao aprendiz como modelos implícitos dos discursos a serem proferidos”.

Ao nos remetermos diretamente ao contexto de sala de aula, faz-se necessário assumirmos uma posição não discriminatória diante das variedades regionais, sociais, situacionais. Nossa posição deve ser a de não considerar nenhuma variedade como superior ou inferior a outra, e sim que há línguas e variedades mais adequadas ou menos adequadas, dependendo do contexto em que está inserida. Logo, precisamos reconhecer a língua em suas diversas formas e valorizá-la por essa heterogeneidade.

Enquanto as mudanças educacionais/sociais não ocorrerem, cabe ao professor, pelo menos, discutir tais questões com seus alunos, mostrando-lhes o valor do seu modo de falar, pois nele está presente a sua história de vida, o seu universo cultural, não lhes furtando, porém, o direito de também familiarizarem-se com a língua padrão, pois representa a possibilidade plena de participação social, de acesso às informações, de partilhar e produzir conhecimentos.

2.3 As duas gramáticas

Chomsky, lingüista e pesquisador norte americano ligado aos estudos de descrição das línguas, explica a diferença entre a gramática implícita e a explícita, contrapondo o saber implícito de cada falante ao saber metalingüístico.

A gramática implícita tem a ver com o domínio de um conjunto de regras específicas de uma determinada língua por parte de seus usuários através da convivência lingüística. É exatamente este sistema de regras interiorizadas que denomina de gramática dos falantes e que passa a ser considerada como a verdadeira gramática pela sua autenticidade. Ela basta-se a si mesma por conter todos os dados necessários à sua compreensão e é chamada de implícita porque o usuário da língua não tem consciência dela, apesar de usá-la com propriedade.

Já a gramática explícita é o que chamamos de metalinguagem, utilizada para falar sobre a língua, na explicitação de sua estrutura, constituição e funcionamento. Todas as gramáticas normativas e descritivas são gramáticas explícitas ou teóricas e são vistas como referências sobre o mecanismo que permite ao falante usar a língua de modo “correto”.

Segundo as pesquisas de Chomsky, uma criança de 5 a 6 anos ou o mais humilde dos analfabetos, ao comunicar-se revela o domínio gramatical da sua variedade lingüística através da manifestação de regras interiorizadas que foram se constituindo pelo contato com outros falantes. Dessa forma, torna-se inconcebível a afirmação de que só se sabe a língua conhecendo as regras gramaticais presentes nos livros, pois a teoria não consegue explicitar todos os seus pormenores, pelo fato de a língua

representar uma multidão de vozes reveladoras de histórias diversas e que não podem ser reduzidas a um conjunto de regras.

3 O TEXTO COMO UNIDADE DO TRABALHO

3.1 O que é o texto?

Somente o texto com todas as suas especificidades, considerando suas diversas formas, gêneros e funções, pode proporcionar atividades de vivência da língua em situações reais de interlocução. Com base neste entendimento, o texto é o ponto de partida e o de chegada, o lugar específico da significação, já que as palavras proferidas não são desvinculadas umas das outras, e sim resultantes de um entrelaçamento entre as várias partes do discurso, cujo resultado é o todo significativo.

O texto constitui-se de uma produção, seja ela oral ou escrita, em que se faz presente a figura de um locutor que tem o que dizer ao seu interlocutor e, neste jogo interativo, ambos agem como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando... Segundo Val (1991:3-4), o texto, como unidade de linguagem, compõe-se de três aspectos:

- 1) função informacional e comunicativa;
- 2) unidade semântica, que permite ao leitor, mesmo estando distante do produtor, atribuir significados, a partir das pistas oferecidas pelo texto;
- 3) unidade formal, material, organizada através dos recursos gramaticais e lexicais.

Entre os recursos gramaticais estão os pronomes, artigos, anafóricos, concordância, elementos que permitem o estabelecimento de relações intra e inter-vocabulares. Os recursos lexicais aparecem pela reiteração,

substituição e associação. É na consideração desses elementos, particularmente nos citados no item c, constituidores do que a autora chama de “unidade formal”, que deve ser pensado o ensino da gramática. Um ensino, portanto, de relevância, já que destinado à garantia e eficácia de um dos três aspectos componentes do texto, ao lado dos aspectos semântico e comunicativo.

A partir dessas considerações sobre a linguagem e das constatações a respeito da ineficácia do modo como vem sendo trabalhado o ensino da língua materna é que se colocam as seguintes questões: a) Como promover um trabalho com a língua que seja realmente significativo e eficaz, organizado a partir do texto e garantindo a consideração dos três aspectos apontados por Val ? b) Como tratar o conteúdo gramatical sem correr o risco de cair nos procedimentos tradicionais que fazem deste conteúdo o centro do trabalho, através de atividades em geral desarticuladas e sem sentido ?

3.2. As três práticas

Geraldi (1985) propõe o trabalho com a língua, e conseqüentemente com o texto, a partir de três práticas: prática de leitura, produção e análise lingüística de textos, concebidas juntas, uma em função da outra e chamadas de práticas por serem entendidas como atividades de ação e reflexão sobre a língua.

3.2.1 Prática de leitura

A prática de leitura precisa ser compreendida como a exploração das possibilidades que o leitor tem diante do texto: de lê-lo, procurando ultrapassar o processo de decodificação dos signos lingüísticos, atingindo a sua essência. É um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de produção de sentido, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, portanto é uma atividade que envolve os conhecimentos prévios que o leitor traz para o texto e aqueles que ele institui enquanto exerce a leitura.

Ler, nessa perspectiva, nem sempre poderá ser encarado como algo prazeroso, pois atribuir significado ao texto exige, por parte do leitor, trabalho e persistência num contínuo de ir e vir, buscando atingir a compreensão.

A prática de leitura, para que se consiga formar leitores precisa ser constante, não se limitando a textos exclusivamente escolares, e deve organizar-se em torno da diversidade de textos que circulam socialmente e têm significados não só no âmbito escolar. Por outro lado, o professor não assumir também o papel de leitor, investigador, dificilmente conseguirá colaborar na formação de um aluno leitor, crítico e produtor de conhecimentos.

3.2.2 Prática de produção

A prática de produção de textos é vista como a possibilidade que o leitor tem, frente ao texto, de absorver as informações relevantes, relacioná-las com outras leituras e iniciar o processo de produção do seu próprio discurso, seja ele oral ou escrito. Este primeiro momento não é definitivo, pois o texto em produção está sujeito a reelaborações sucessivas até que chegue às mãos do leitor. Este, por sua vez longe do produtor, ao procurar entender o texto, acrescenta-lhe outras visões de mundo, que podem ser diferentes a cada retomada.

Para que a produção não caia no vazio, precisa-se possibilitar leituras variadas sobre o tema, discussões, confrontos de opiniões para, só depois, se desencadear o processo de escrita. E que essa atividade não seja sinônimo de martírio, e sim uma oportunidade de o indivíduo traduzir em palavras seus sentimentos, pontos de vista, ansiedades e fragilidades.

E para que realmente se contribua na formação de produtores e não de copistas de textos é necessário que os temas abordados sejam significativos, contextualizados e que contemplem as várias situações do cotidiano: escrever um bilhete, uma carta, um recado aos pais, informações aos colegas de trabalho, etc. Os temas sejam escolhidos tanto por parte dos professores como dos alunos e que não tenham um único leitor. Em geral, o único leitor do texto do aluno é o professor, que geralmente aproveita-o para atribuir uma nota, sublinhar os deslizes ortográficos e estruturais, escrevendo comentários nada relevantes e perdendo a oportunidade de aproveitar a produção para tirar o produtor do anonimato. Poderia apresentar este texto a outros interlocutores, organizar jornais, murais, antologias de histórias, apresentações orais,

atividades de divulgação que representariam um incentivo ao aluno produtor, na medida em que ele veria o seu texto ser valorizado e cumprindo objetivos pré-estabelecidos.

3.2.3 Prática de análise lingüística

A prática de análise lingüística deve ser concebida como a possibilidade que o professor tem de, ao ensinar a variedade padrão da língua portuguesa e, conseqüentemente, a gramática, perceber as dificuldades de entendimento e uso da própria língua e, juntamente com os alunos, propor atividades que dêem conta de instrumentalizá-los para uma situação de autonomia na construção de seu próprio texto. Assim como nas práticas de leitura e de produção de textos, esta prática deve realizar-se através de atividades interacionais em sala de aula.

3.3 Atividades epilingüísticas e metalingüísticas

As atividades de operação com e sobre a linguagem podem ser pontuadas em duas facetas: epilingüísticas e metalingüísticas. Ambas se propõem a refletir sobre a língua, porém seus encaminhamentos são diferenciados.

Nas atividades epilingüísticas, propõem-se exercícios de manipulação da linguagem por meio dos quais os sujeitos do conhecimento produzem seu texto e, na interação professor-aluno-aluno, percebem suas fragilidades. Na tentativa de melhorar suas produções, “brincam com as palavras”, mudam termos, acrescentam informações, enfim reescrevem seus textos, sempre buscando atingir os objetivos propostos. Ao agirem desse modo, apropriam-se dos conhecimentos lingüísticos aplicados, incorporando-os, em geral, à sua prática cotidiana.

Já as atividades metalingüísticas estão relacionadas ao processo de descrição da língua, sendo que o professor faz uso da linguagem para falar sobre a própria linguagem. Na produção do texto, com base na reflexão sobre os recursos expressivos utilizados, o trabalho prevê exercícios de reconhecimento das dificuldades ortográficas, estruturais, lexicais, etc. e os caminhos apresentados para sanar tais dificuldades não são exercícios estruturais e de memorização de regras, mas sim a construção de noções que possibilitem a categorização dos recursos expressivos.

Parte-se, então, da gramática implícita da variedade lingüística do aluno, procurando chegar à formação de conceitos e, destes, à própria nomenclatura. Nesse procedimento reside a diferença de enfoque em relação ao ensino tradicional cujo caminho era(é) justamente o inverso. Este parte das regras, classificações e nomenclaturas e, para completar,

geralmente é desvinculado de qualquer utilização prática. Como resultado têm-se aulas enfadonhas, com alunos completamente desinteressados.

A proposta do trabalho com a gramática a partir do texto, mesmo nas atividades metaligüísticas mantém encaminhamentos diferentes porque tem por base uma concepção diferente. Como afirma Travaglia (1996:109), “a perspectiva textual tem a possibilidade de fazer com que a gramática seja flagrada em seu funcionamento, evidenciando que a gramática é a própria língua em uso”.

O importante é que o aluno compreenda que todos os recursos empregados na construção do texto e, por consequência, nas situações de uso da língua, ou seja, nas situações de interação comunicativa, são integrantes da gramática e que, ao utilizar a língua em qualquer tipo de produção lingüística, ele faz uso dessa gramática.

Para que isso seja garantido, o professor precisa ser detentor do conhecimento gramatical, no que diz respeito aos aspectos normativos e estar atento à caminhada do aluno e às necessidades que nele se manifestam, para poder planejar todas as atividades de ensino-aprendizagem. Precisa também ser criativo o suficiente para promover situações de trabalho interativo que possibilitem aos alunos interagirem sobre as hipóteses que formulam a respeito da língua e dos recursos lingüísticos que utilizam em suas produções, bem como sobre a forma como utilizam esses recursos. Essas ações são fundamentais quanto a atingir ou não os efeitos pretendidos.

Segundo Franchi(1987:43),

“baseando-se quase exclusivamente em sua própria intuição e sensibilidade, pode o professor explorar em cada texto ou discurso, até na mais simples oração, as inúmeras possibilidades de um exercício gramatical diretamente relacionado com as condições lingüísticas de produção dos enunciados, com o desenvolvimento dos recursos expressivos de seus alunos, com a arte de relacionar entre eles os que mais lhe pareçam adequados as suas intenções e ao estilo com que se quer caracterizar”.

4 Palavras finais

Esta reflexão aponta como caminho para o ensino da língua uma perspectiva interativa, na qual o texto entendido como unidade significativa torna-se o centro das atividades lingüísticas e, associadas a ele, as três práticas concebidas como atividades indissociáveis no cotidiano escolar: leitura, produção textual e análise lingüística.

A prática de leitura é vista como a possibilidade que o leitor tem, diante do texto, de ultrapassar o processo de decodificação dos signos lingüísticos e de efetuar um trabalho ativo de elaboração de significados, a partir dos seus conhecimentos prévios e daqueles que ele acrescenta ao texto enquanto lê.

A prática de produção de texto é vista como a possibilidade que o leitor tem, frente ao texto, de absorver as informações relevantes, relacioná-las com outras leituras e iniciar o processo de produção do seu próprio discurso. Esta prática tem que ser contínua e envolver os mais variados tipos de textos.

A prática de análise lingüística deve ser entendida como a possibilidade que o professor tem de ensinar a língua materna e conseqüentemente a gramática, a partir das questões que se levantam em situações de uso para auxiliar o aluno a se tornar um usuário competente da sua própria língua.

Vale salientar que essas práticas foram resgatadas como palavras finais, pelo fato de, a meu ver, se revelarem como formas alternativas de garantir um ensino da Língua Portuguesa mais produtivo, que dê conta paulatinamente de contribuir para a formação de indivíduos leitores, produtores e monitores da própria atividade lingüística.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. Trabalhos em Lingüística Aplicada número 9 p. 5-45 São Paulo: UNICAMP, 1987.

* GERALDI, João Wanderley. (org). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

* GERALDI **Concepções de linguagem e ensino de português**. Em: **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1985, p. 41-48.

* LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade - Por uma nova concepção da língua materna e seu ensino**. 6 ed. Porto Alegre: LBPM, 1985.

OSAKABE, Haqira. **Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita**. Em: Zilberman 1985, p. 147-152.

* POSSENTI. **Gramática e política**. Em: **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1985, p. 31-39.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no ensino de 1º e 2º Graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo : Martins Fontes, 1991.