

EDITORA



UnB

Wivian Weller e André Lúcio Bento (Org.)

ENSINO MÉDIO PÚBLICO NO DISTRITO FEDERAL

**TRABALHO PEDAGÓGICO E
APRENDIZAGENS EM
SALA DE AULA**

**ENSINO
MÉDIO
PÚBLICO NO
DISTRITO
FEDERAL**





Universidade de Brasília

Reitora : Márcia Abrahão Moura
Vice-Reitor : Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora : Germana Henriques Pereira

Conselho editorial : Germana Henriques Pereira
: Fernando César Lima Leite
: Beatriz Vargas Ramos Gonçalves de Rezende
: Carlos José Souza de Alvarenga
: Estevão Chaves de Rezende Martins
: Flávia Millena Biroli Tokarski
: Izabela Costa Brochado
: Jorge Madeira Nogueira
: Maria Lidia Bueno Fernandes
: Rafael Sanzio Araújo dos Anjos
: Verônica Moreira Amado

EDITORA



UnB

Wivian Weller e André Lúcio Bento (Org.)

**ENSINO
MÉDIO
PÚBLICO NO
DISTRITO
FEDERAL**

**TRABALHO PEDAGÓGICO E
APRENDIZAGENS EM
SALA DE AULA**

Equipe editorial
Preparação e revisão : Denise Pimenta de Oliveira
Diagramação e Capa : Wladimir de Andrade Oliveira

© 2018 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:
Editora Universidade de Brasília
SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,
2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF
Telefone: (61) 3035-4200
Site: www.editora.unb.br
E-mail: contatoeditora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação
poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem
a autorização por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

E59 Ensino Médio público no Distrito Federal : trabalho pedagógico
 e aprendizagens em sala de aula / Wivian Weller e André
 Lúcio Bento, [organização]. – Brasília : Editora Universidade
 de Brasília, 2018.
 380 p. ; 21 cm.

ISBN 978-85-230-1214-4.

1. Ensino Médio – Distrito Federal Federal (Brasil).
2. Formação de professores. 4. Trabalho pedagógico. I. Weller,
Wivian, (org.). II. Bento, André Lúcio, (org.).

CDU 37(817.4)

SUMÁRIO

Introdução...7

André Lúcio Bento e Wivian Weller

Capítulo 1. A contribuição da formação continuada para a organização do trabalho pedagógico da escola de ensino médio...19

Edileuza Fernandes Silva

Capítulo 2. Linguística e ensino: um diálogo fundamental para o ensino de Língua Portuguesa...49

Tiago de Aguiar Rodrigues e Dionei Moreira Gomes

Capítulo 3. Uma boa aula de Biologia na percepção de estudantes do ensino médio...81

Ana Júlia Pedreira e Maria Helena da Silva Carneiro

Capítulo 4. Ensino de Química e rotulagem de embalagens de alimentos: um texto de apoio ao professor de Química...107

Cleoman da Silva Porto

Capítulo 5. Do discurso à prática: a concepção da avaliação da aprendizagem escolar entre professores de Biologia no ensino médio público do Distrito Federal...133

Ruth Longuinho de Moraes e Sandramara Matias Chaves

Capítulo 6. Percepções de professores de Matemática de ensino médio em relação à avaliação da aprendizagem: implicações na formação profissional docente...171

Valdir Sodré dos Santos e Cleyton Hércules Gontijo

Capítulo 7. Estratégias de estudantes de ensino médio na aprendizagem matemática com resolu o de problemas e atividades lúdicas...211

Maria Dalvirene Braga e Ant nio Villar Marques de S 

Capítulo 8. Matemática no ensino médio ancorada na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)...241

Kleber Xavier Feitosa

Capítulo 9. Coordena o pedagógica em Educa o Física: o impacto das escolhas curriculares na autonomia de estudantes de ensino médio...271

Isabelle Guirelli Simões de Oliveira

Capítulo 10. “Eu sempre tive assim essa vontade de aprender...”: línguas estrangeiras no cotidiano de jovens de escolas públicas no Distrito Federal...299

Denise Gisele de Britto Damasco e Wivian Weller

Capítulo 11. “A gente não quer s  comida”: estudo da representa o dos estudantes sobre o Ensino Médio Inovador...335

Graziela Jacynto Lara

Sobre os autores...371

CAPÍTULO 2

LINGUÍSTICA E ENSINO: UM DIÁLOGO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Tiago de Aguiar Rodrigues

Dioney Moreira Gomes

Introdução

Tradicionalmente, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras enfatiza a mera transmissão de regras de uma língua idealizada e deslegitima os conhecimentos linguísticos já adquiridos pelo estudante. Ao considerar essa língua (e principalmente suas regras) como sendo a única possível de ser falada e escrita em quaisquer contextos de interação social, a escola se afasta da realidade social do estudante e o desestimula a buscar novos olhares para o papel (fundamental) da língua no seu dia a dia.

Esse quadro pode estar atrelado, entre outros fatores, à dificuldade/ao desinteresse do professor em definir uma concepção de língua/linguagem e uma metodologia que sejam coerentes com as novas demandas e questionamentos que emergem dentro e fora dos muros da escola. Nesse sentido, ainda que se esforce para discutir questões relativas à leitura e interpretação de textos – conforme apregoam os *Parâmetros Curriculares Nacionais*

(BRASIL, 1998, 2000) –, o professor frequentemente o faz com uma visão de língua e uma metodologia que valorizam a análise da frase/sentença solta, descontextualizada, o que contribui para tornar o texto um mero pretexto e para reforçar noções preconceituosas de “certo” e de “errado”.

O presente capítulo¹ tem como objetivo mostrar que a Linguística pode contribuir para o ensino de língua por meio do uso de alguns de seus conceitos, como variação e mudança linguística. Aplicar conceitos e metodologias dessa ciência implica propor um ensino que priorize a pesquisa e que incentive o aluno a pensar a respeito da língua que ele aprende na escola. Por meio de uma micropesquisa feita com professores do ensino médio do Distrito Federal, concluímos que esses conceitos ainda estão distantes da realidade escolar.

O capítulo está dividido em cinco seções. Na seção 1, traçamos um breve panorama do modo como as principais correntes linguísticas interpretam os conceitos de gramática, língua e linguagem e discutimos como seria um possível diálogo entre elas e o ensino. Na sequência, a seção 2 discute o modo como essas correntes se refletem (ou não) na prática docente. Na seção 3, apresentamos uma micropesquisa feita com professores do ensino médio do Distrito Federal, cujo objetivo foi compreender até que ponto eles conhecem essas correntes e as aplicam em sala de aula. Na seção 4, analisamos os dados obtidos na pesquisa e, na seção 5, apresentamos as conclusões deste trabalho.

¹ Este capítulo compreende parte da dissertação de mestrado *Buscando sentido para a pesquisa e o ensino de regência verbal: uma abordagem funcional-cognitiva*, de Tiago de Aguiar Rodrigues, defendida, em 2011, no Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, sob orientação do professor Dionei Moreira Gomes.

Conhecendo algumas teorias linguísticas

Oliveira e Wilson (2009) defendem que a Linguística, ciência que estuda os fenômenos da linguagem, pode contribuir de maneira mais significativa para mudar o quadro de analfabetismo funcional que predomina em nosso país. Isso porque diversas correntes linguísticas oferecem aparato teórico-metodológico para o professor extrapolar a mera análise estrutural da língua e adentrar níveis mais complexos de estudos do texto, como relações ideológicas e de poder. Em outras palavras, o professor, se quiser ultrapassar a inócua barreira do “certo e errado”, da classificação pela classificação, tem em mãos, com o auxílio da Linguística, inúmeras opções para trabalhar a Língua Portuguesa em sala de aula, sem se limitar apenas aos manuais didáticos. Conhecer as teorias linguísticas e, a partir delas, definir conceitos como língua e gramática e propor metodologias que sejam adequadas aos objetivos do ensino de Língua Portuguesa no século XXI são, pois, dois passos fundamentais na didática do professor desse século.

O contato com as diversas correntes linguísticas e concepções de língua e linguagem tem início de maneira mais sistemática no ensino superior, quando o então estudante de Letras, e futuro professor, é apresentado ao objeto de estudo de cada uma delas. Ao se formar, o ex-aluno de Letras, e agora professor, deve ter esse panorama bastante consolidado para, quando adentrar a sala de aula, poder selecionar os conceitos e metodologias que mais se ajustem ao contexto escolar no qual está inserido.

Para termos uma noção (ainda que apenas introdutória) da diversidade de abordagens com as quais o futuro professor pode lidar na graduação, faremos a seguir uma breve apresentação de algumas correntes linguísticas: Estruturalismo, Gerativismo, Sociolinguística,

Funcionalismo e Análise do Discurso, tentando mostrar como cada uma trata a língua como objeto de estudo.²

Estruturalismo

De acordo com Costa (2009), o Estruturalismo³ assume que a língua é estrutura ou sistema, e sua análise deve se concentrar na organização e no funcionamento dos elementos que constituem esse sistema. O precursor do Estruturalismo foi o suíço Ferdinand de Saussure, que defendia a língua como “um conjunto de unidades que obedecem a certos princípios de funcionamento, constituindo um todo coerente” (COSTA, 2009, p. 114).

A comunicação, para essa corrente, deriva do conhecimento que o falante tem das regras da gramática da língua. Saussure comparou a língua a um jogo de xadrez: os falantes se comunicam porque conhecem as peças desse jogo, bem como a possibilidade de movimentá-las, organizá-las e distribuí-las. Em relação ao modelo tradicional proposto pelas gramáticas normativas, o Estruturalismo representou uma revolução, pois trouxe cientificidade aos estudos sobre as línguas e suas gramáticas.

Na perspectiva estruturalista, contudo, ficam de fora discussões sociais que permeiam o sistema linguístico e são importantes para o ensino, como a relação entre língua, sociedade e cultura.⁴ Essa perspectiva – que

² Vale reforçar que faremos apenas uma breve explanação das áreas, uma vez que o foco deste trabalho não é fazer uma revisão teórica de cada uma delas e sim apresentar quais caminhos o professor pode percorrer em seu trabalho didático-pedagógico.

³ Para mais detalhes acerca dessa corrente, são obras de referência os livros *Curso de Linguística Geral*, de Saussure (1999), e *Princípios de Linguística Geral*, de Câmara Jr. (1969).

⁴ Nos anos de 1920, o Estruturalismo proposto por Roman Jakobson e outros estudiosos europeus avança para questões extralinguísticas, ampliando a noção de função da linguagem

paradoxalmente, de acordo com Corôa (2001), está na base do ensino brasileiro de Língua Portuguesa – dificilmente atende às prerrogativas dos PCN (BRASIL, 1998, 2000). Embora trate da dicotomia sincronia x diacronia, a qual aborda as transformações por que a língua passa, o Estruturalismo entende o fenômeno linguístico como algo abstrato, considerando-o objeto único de sua investigação, o que exclui a fala e suas vicissitudes.

Logo, não importa a análise *quem, quando, como* ou *para que* (se) faz uso da língua, pois o que está no foco da atenção é tão somente a própria estrutura linguística, de certa forma *descolada* de todas as influências comunicativas que cercam sua produção e recepção (COSTA, 2009). Assim, o professor que adota uma postura estruturalista tende, então, a empregar métodos de ensino que valorizam o uso das famigeradas listas com enunciados descontextualizados, dificilmente propondo uma leitura crítica das motivações discursivas que moldam a estrutura da língua e os seus usos.

Gerativismo

A Linguística Gerativa⁵ – também conhecida como Gerativismo ou Gramática Gerativa – teve início nos Estados Unidos no final da década de 1950. Considera-se o linguista Noam Chomsky o precursor dessa corrente teórica, ao lançar, em 1957, a obra *Estruturas sintáticas*.

a outras funções que levam em conta os participantes da interação.

⁵ Para outras referências desse modelo teórico, são relevantes as obras *Estruturas sintáticas*, de Noam Chomsky (2015); *Sintaxe Gerativa do Português: da teoria padrão à teoria da regência e ligação*, de Lúcia Lobato (1986); e *O Instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*, de Steven Pinker (2002).

De modo geral, para os gerativistas, a capacidade humana de falar e entender ao menos uma língua se deve ao fato de os seres humanos contarem, no cérebro/mente, com um dispositivo inato destinado a constituir a competência linguística dos falantes. Tal disposição inata para a competência linguística é o que os gerativistas chamam de *faculdade da linguagem* (KENEDY, 2009).

O gerativista defende, portanto, que a geração das estruturas linguísticas está relacionada ao funcionamento da mente, funcionamento esse já programado geneticamente. Por essa razão, no que diz respeito à aquisição de uma língua, a influência externa é minimizada por essa corrente de estudos, uma vez que a gramática dessa língua já se encontra praticamente pronta e acabada em um órgão, na mente/cérebro do falante. À medida que o indivíduo se desenvolve biologicamente, esse órgão também se desenvolve, fazendo que ele aprimore sua competência (conhecimento da língua) e sua performance (aplicação desse conhecimento).

Os adeptos da teoria gerativa acreditam, assim, que os dados para análise de determinada língua devem ser extraídos de testes de gramaticalidade feitos com um falante ideal⁶ e levam em consideração, principalmente, a sua intuição para responder a eles, excluindo, em regra, a diversidade de usos linguísticos presentes em qualquer sociedade e língua. O pesquisador também pode se colocar como avaliador dessa gramaticalidade, lançando mão de sua própria intuição, já que ele mesmo é falante nativo de sua língua.

⁶ Segundo Kenedy (2009), os gerativistas defendem que os falantes de uma língua têm intuições acerca das estruturas sintáticas que eles produzem e ouvem. Nesse sentido, o termo “falante ideal”, proposto por Noam Chomsky, refere-se ao indivíduo de uma comunidade linguística competente para reconhecer se determinada frase de sua língua é gramatical ou agramatical com base em “um conhecimento implícito, inconsciente e natural acerca de língua que todos os falantes nativos possuem” (KENEDY, 2009, p. 133).

Em termos de ensino, os conceitos centrais da teoria gerativa (falante ideal, competência como conhecimento gramatical e comunidade linguística homogênea) podem representar sérias limitações. Baltar (2003) considera que o conceito de *competência* é problemático porque, na perspectiva gerativa, ele desconsidera questões importantes da interação, como o contexto e as identidades dos falantes, os quais devem estar no centro das discussões no ensino de língua (BRASIL, 2000). De maneira semelhante à visão estruturalista, a gerativista também apresenta limitações para um trabalho pedagógico que extrapole os aspectos meramente estruturais; afinal, essa teoria prioriza o entendimento da estrutura da linguagem humana, nem sempre dando o devido destaque aos elementos pragmáticos e sociointeracionais, que também são fundamentais para o estabelecimento da comunicação. Logo, o professor que assume a perspectiva teórico-metodológica do Gerativismo pode ser levado a priorizar as listas de exercícios que se baseiam somente no âmbito da palavra, do sintagma ou da oração (OLIVEIRA; WILSON, 2009).

Sociolinguística

Os primeiros trabalhos da corrente Sociolinguística,⁷ com essa nomenclatura e metodologia, foram desenvolvidos na década de 1960, com os estudos do linguista William Labov. Segundo Bagno (2002), essa corrente evidenciou que a mudança e a variação são fenômenos inerentes

⁷ Para o leitor que desejar ter contato com leituras da Sociolinguística, principalmente no diálogo feito com o ensino, recomendamos a tese de doutorado de Ana Dilma Pereira: *A educação (sócio)linguística no processo de formação do Ensino Fundamental* (2008). Além desse, são profícuos os seguintes trabalhos de Stella Maris Bortoni-Ricardo: *Educação em língua materna – a Sociolinguística na sala de aula* (2004) e *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e Educação* (2005), entre outros.

a todas as línguas, o que implica analisar o caráter sócio-histórico delas. Dessa forma, e diferentemente das correntes anteriores, a Sociolinguística trabalha com a língua em uso, levando em consideração os principais fatores que motivam as diversas realizações dessa língua.

De acordo com Cezario e Votre (2009, p. 141), os estudos sociolinguísticos trazem à baila o “uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística”. A Sociolinguística trabalha a língua como uma instituição social e, por esse motivo, sua estrutura não pode ser simplesmente autônoma, arbitrária, independente “do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação” (CEZARIO; VOTRE, 2009, p. 141).

Tal concepção vai ao encontro das orientações apresentadas nos PCN (1998), os quais consideram que, para o sujeito ter condições de plena participação social, o ensino da língua deve levar em conta o domínio da linguagem na condição de atividade discursiva e cognitiva, bem como o domínio da língua na condição de sistema simbólico utilizado pelas comunidades linguísticas. Nesse sentido, os PCN propõem que

um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 29).

Pode-se dizer que a Sociolinguística abre as portas para um estudo sistemático da variação linguística. Para essa corrente, a variação é

inerente à língua e, por isso, deve ser levada em conta na análise linguística. Ao contrário dos gramáticos tradicionais, um dos objetivos do sociolinguista é entender quais fatores (classe econômica e social, gênero, idade, espaço, tempo, etc.) motivam a variação e qual a importância desses fatores na configuração do quadro que se apresenta variável.

Em sala de aula, um trabalho teórico-metodológico de perspectiva sociolinguística poderia ser útil para mostrar ao aluno que ele é um indivíduo inserido numa comunidade de fala e que partilha com os membros dessa comunidade uma série de experiências e atividades. Tal consciência é importante para que esse aluno se reconheça como sujeito, como pertencente a uma comunidade, e compreenda que sua variedade linguística deve ser respeitada. Logo, o aprendizado de língua não se reduziria a uma única variedade e ajudaria a combater certa esquizofrenia provocada há séculos pelo ensino de gramática tradicional nos moldes da classificação pela classificação e no estudo apenas da abstrata norma-padrão.

Funcionalismo

O Funcionalismo, em sua perspectiva clássica e fundadora, concebe a língua como um tecido de interação social e investiga os fenômenos linguísticos com base no contexto pragmático-discursivo, o qual dá a motivação para os fatos da língua. De acordo com Cunha (2009), a abordagem funcionalista pretende analisar as regularidades encontradas no uso interativo da língua por meio da pesquisa acerca das condições discursivas em que ocorre esse uso.

O Funcionalismo considera, portanto, que boa parte dos fenômenos linguísticos resulta da adaptação da estrutura gramatical às necessidades

sociocomunicativas dos usuários da língua. Assim, se a função principal da língua é a interação entre as pessoas, que a todo momento revezam o papel de falante/ouvinte, essa função deve, de algum modo, organizar a forma do recurso linguístico.

Ainda de acordo com Cunha (2009), os funcionalistas consideram que os domínios sintático, semântico e pragmático são inter-relacionados e interdependentes. Tal perspectiva coloca a descrição sintática ao lado da semântica e das circunstâncias pragmático-discursivas envolvidas nas estruturas linguísticas: os contextos específicos de uso e os propósitos comunicativos dos interactantes.

No que tange ao ensino, o professor de visão funcionalista evitaria utilizar sentenças isoladas de contexto, as quais a escola trabalha exaustivamente, para trabalhar a análise gramatical. Isso porque tais sentenças não constituem elementos significativos para a comunicação, pois desconsideram os efeitos pragmáticos e discursivos que podem ser produzidos.

O conteúdo “regência verbal” aparece como um excelente exemplo. Em vez de apenas prescrever regras, o professor de visão funcionalista pode, em colaboração com seus alunos, investigar as motivações que levam os falantes a preferir uma regência em detrimento de outra, analisando textos reais, produzidos por falantes reais em situações reais de usos linguísticos. A dinâmica da aula mudaria: primeiro haveria uma pesquisa, e depois uma discussão coletiva, a partir dos dados coletados/gerados, sobre o que uma e outra regência significam.⁸

⁸ Para mais detalhes de como esse trabalho pode ser desenvolvido, sugerimos a leitura da dissertação de mestrado *Buscando sentido para a pesquisa e o ensino de regência verbal: uma abordagem funcional-cognitiva*, de Tiago de Aguiar Rodrigues (2011).

Análise do Discurso

A Análise do Discurso (AD) considera que a linguagem é um meio de comunicação por excelência, no qual há um referente essencialmente social. É a linguagem, portanto, o instrumento que viabiliza e incrementa o relacionamento entre os seres humanos (LABOISSIÈRE E CUNHA, 1996).

Nesse sentido, a linguagem humana é concebida como discurso, ou seja, como prática social. Nas palavras de Possenti (2009, p. 353), “discurso” denota um ingrediente extra para compreender a maneira como a língua funciona. Esse ingrediente envolve “aspectos históricos, antropológicos, sociológicos, cognitivos, etc., entrelaçados com a língua”. Assim, para os analistas do discurso,⁹ a linguagem não pode ser entendida somente em seu caráter estrutural, devendo, então, ser baseada no texto e, necessariamente, no contexto.

Segundo Fairclough (2001), a análise deve partir daquilo que as pessoas dizem e do porquê o dizem. Ao se fazer isso, correlaciona-se o discurso com as motivações e intenções comunicativas daqueles que o produziram e, ainda mais, explicam-se essas correlações mediante a análise de inferências e exploração das condições sociais subjacentes aos desempenhos discursivos e às interpretações (LABOISSIÈRE E CUNHA, 1996).

A língua não pode, pois, ser identificada como um conjunto de signos abstratos e neutros, utilizados automaticamente pelas pessoas ao se comunicarem; ao contrário, a língua se confunde com a interação em si mesma, como elemento constituidor do processo interativo, situada

⁹ Para uma leitura introdutória sobre Análise do Discurso, indicamos as obras *Marxismo e filosofia da linguagem*, de Bakhtin (2004); *As múltiplas faces da linguagem*, de Magalhães (org.) (1996); e *Discurso e poder*, de Van Dijk (2008).

em um momento histórico-social específico, em que os sujeitos nela envolvidos assumem o seu discurso, de acordo com o *status* que cabe a eles e aos seus interlocutores (LABOISSIÈRE E CUNHA, 1996).

A AD considera que a língua apresenta um funcionamento *parcialmente* autônomo, pois obedece a regras próprias de fonologia, sintaxe, morfologia, etc. No entanto, essas regras só são postas em práticas dentro de um processo discursivo, sendo a semântica externa a essas regras. Numa perspectiva da AD, então, a gramática, embora seja a mesma para diversos enunciadores, está à mercê dos sentidos e das ações que esses enunciadores pretendem alcançar. Assim, as palavras e os enunciados, ainda que estruturalmente iguais, podem apresentar sentidos diferentes por estarem a serviço de pretensões comunicativas diferentes (POSSENTI, 2009).

Pensando no ensino como um analista do discurso, o professor privilegiaria o texto como eixo principal para a análise linguística. Por meio do texto, e das vozes que o compõem, é possível entender o papel de cada sujeito dentro desse (con)texto. Assim, o ensino procuraria mostrar como se constroem os papéis sociais e quais as ferramentas que podem ser usadas em nossas interações sociais cotidianas (BOURDIEU, 1996).

As abordagens linguísticas e o trabalho do professor

Segundo Ilari e Basso (2006), o professor recém-graduado traz conhecimentos que são diretamente relevantes para sua prática pedagógica e que

contribuirão para construir sua identidade¹⁰ como docente. De certo modo, ele tem liberdade para trabalhá-los em sala de aula. Mas o que ocorre na prática é que o professor em início de carreira “tem poucas chances de optar por práticas educativas diferentes daquelas que já se aplicam na escola onde conseguiu o emprego” (ILARI; BASSO, 2006, p. 229).

Na escola, se o professor não reconhecer a relevância social de conceitos como língua e gramática, pode reforçar em seu discurso estereótipos de que é ele, professor, quem detém o conhecimento de língua e de que os alunos devem, portanto, aprender na escola como se comunicar “corretamente”, desconsiderando, se não tudo, boa parte do que o aluno aprendeu em outros contextos de interação social.

Então, o que se percebe é que o professor, se não tiver uma linha de trabalho bem clara e fortalecida, acaba se enrolando num novelo de perspectivas teóricas e práticas docentes. Resolver essa questão não se mostra fácil; ao que parece, apenas o dia a dia é que realmente mostrará quais são as melhores maneiras de tricotar a melhor saída.

Defendemos aqui que o ensino de Língua Portuguesa não pode mais se limitar a tratar a língua sob uma perspectiva formal/estrutural, da qual fazem parte o Estruturalismo, o Gerativismo e a gramática tradicional. Como apontamos, essa perspectiva tende a tratar o fenômeno linguístico como algo abstrato, considerando-o objeto único de sua investigação. O professor que assim proceder dará uma ênfase maior ao estudo da sentença

¹⁰ “Discutir sobre a construção de identidades reveste-se de um duplo valor. Ao mesmo tempo que as identidades são construídas (como quaisquer outras) em espaços ideológicos e sociais afetados pela plurissignificação dos discursos, elas também são tomadas como objeto de um fazer pedagógico – sendo, portanto, identidades construídas a partir de escolhas até certo ponto conscientes” (CORÔA, 2005, p. 144).

isolada, desprovida de sentido, e pouco contribuirá para uma educação que dialogue com a construção do Sujeito (não o gramatical!). Em contrapartida, se a escolha for a perspectiva funcional – e aqui se incluem as demais correntes analisadas –, o objeto de trabalho passa a ser o texto e seu contexto discursivo-pragmático, o que “significa reconhecer não só o uso da língua como construção, mediação simbólica, mas também a educação como processo de uma construção de identidades” (CORÔA, 2001, p. 137).

As teorias linguísticas e a prática docente

Depois de percorrer brevemente os pressupostos teórico-metodológicos das diversas perspectivas que estudam os fenômenos linguísticos, passamos agora ao debate de como essas perspectivas têm (ou não) adentrado a sala de aula, no sentido de ser uma ferramenta eficiente na prática do professor.

Para isso, elaboramos uma micropesquisa de campo que consistia em uma entrevista estruturada¹¹ (MENDONÇA, 2006) e a aplicamos a seis professores de ensino médio do Distrito Federal – três de uma mesma escola da rede pública e três de uma mesma escola da rede particular de ensino do Distrito Federal. A escola pública fica localizada na Região Administrativa do Paranoá e a particular, no Plano Piloto de Brasília.

Optamos por entrevistar somente os professores com graduação, que assumiram não ter feito cursos de formação continuada, nem pós-graduação, após atingirem o grau de licenciados. Nosso intuito era

¹¹ Como o questionário foi aplicado no final do segundo bimestre escolar, tínhamos a consciência de que os professores estariam ocupados com fechamento de notas e preparação para o recesso escolar. Por isso, escolhemos a entrevista estruturada pelo fato de ser mais objetiva e demandar menos tempo dos participantes.

saber se o professor, com apenas o curso superior, associa conceitos das teorias linguísticas, bem como suas respectivas metodologias, em tese aprendidos na faculdade, à prática pedagógica.

Para não haver interferência nas respostas, aplicamos os testes individualmente, sem que os professores pudessem trocar informações entre si acerca das perguntas e das respostas.

O questionário era composto por seis perguntas,¹² a saber:

- 1) Assinale abaixo as correntes linguísticas que você julga conhecer:
 - a) Estruturalismo
 - b) Gerativismo
 - c) Funcionalismo
 - d) Sociolinguística
 - e) Análise do Discurso
 - f) Outra. Qual? _____
 - g) Nenhuma.
- 2) Para você, o que é língua?
- 3) Com base na sua definição acima, o que seria “variação linguística”?
- 4) Você acha válido discutir o problema da variação linguística em sala de aula? Se sim, como você o faz? Se não, por quê?

¹² Extraído de Rodrigues (2011, p. 71). No texto original da dissertação da qual o questionário reproduzido neste capítulo foi retirado, fez-se uso do termo “rede privada”. Contudo, decidimos pelo termo “rede particular” neste capítulo, para não incorrerem na divisão rede pública x rede privada (como resultado de um processo de privatização).

5) As sentenças abaixo foram retiradas de redações de alunos de diversas idades. Assinale com C a(s) construção(ões) que você julgaria estar correta(s) e com E a(s) que você julgaria estar errada(s). Se não souber como julgar, marque com ?.

1. () “Na história, eu namorava com a Maria.”
2. () “A falta de educação implica em violência.”
3. () “Daí ele pensou o motivo de visar o cargo de diretor.”
4. () “Por isso que eu digo que prefiro Português do que Matemática.”
5. () “Não sabia que tinha que pagar o leiteiro pelos serviços dele.”
6. () “Nunca chego em casa antes das 10hrs.”
7. () “Como assim? Assisto em Brasília?!”

6) Se você fosse professor(a) desses alunos, qual seria a sua atitude no sentido de corrigir os erros assinalados na questão 5?

A pergunta 1 intencionava fazer o professor refletir sobre aquelas correntes que ele julga conhecer. Com base nesse conhecimento, ele deveria formular um conceito de língua para responder à pergunta 2. Tendo clara a ideia do que é a língua, ele teria condições de dizer o que entendia por “variação linguística” na pergunta 3 e, na sequência, reconhecer que a variação é importante para o trabalho de sala de aula.¹³

As questões 5 e 6 pretendiam demonstrar se o professor realmente aplica os conhecimentos linguísticos que ele assume conhecer à discussão de um tema tradicionalmente trabalhado de maneira descontextualizada, como a regência verbal. A expectativa era que os professores

¹³ Esperávamos também que o professor fizesse alguma consideração quanto ao uso do termo “problema” para se referir à variação linguística.

que conhecessem as perspectivas teóricas da Linguística considerassem legítimos os enunciados apresentados, sem enquadrá-los na simples dicotomia certo-errado, como o fazem as gramáticas.

Resultados/discussões da pesquisa

Dos seis professores entrevistados, três admitiram conhecer todas as correntes linguísticas apresentadas; dois desconheciam somente o Funcionalismo; e um admitiu desconhecer todas:

Tabela 1: Respostas à pergunta 1

Rede pública		
Professor 1	Professor 2	Professor 3
Estruturalismo	Estruturalismo	Estruturalismo
Gerativismo	Gerativismo	Gerativismo
Funcionalismo	Funcionalismo	Sociolinguística
Sociolinguística	Sociolinguística	Análise do Discurso
Análise do Discurso	Análise do Discurso	
Rede particular		
Professor 1	Professor 2	Professor 3
Estruturalismo	Estruturalismo	
Gerativismo	Gerativismo	
Funcionalismo	Sociolinguística	Nenhuma
Sociolinguística	Análise do Discurso	
Análise do Discurso		

Fonte: Adaptado de Rodrigues (2011, p. 74).

Todos os professores da rede particular consideraram língua como sendo um código da comunicação. Os da rede pública apresentaram outros conceitos:

Tabela 2: Respostas à pergunta 2: Para você, o que é língua?

Rede pública		
Professor 1	Professor 2	Professor 3
“Língua é um sistema constituído por signos linguísticos, ou seja, elementos constituídos de significante e significado, que permitem a comunicação humana”.	“O conceito de língua varia muito de acordo com a corrente linguística considerada. Parece-me que entender a língua como uma forma de ação sobre o outro permita um entendimento mais preciso de sua funcionalidade. Entendê-la desse modo é supor que a língua é muito mais que um sistema abstrato, ‘um conjunto de possibilidades’. É considerá-la do ponto de vista de seus usos e funções e considerar que sua função básica é muito mais que informar, mas persuadir o outro, provocar uma mudança de comportamento.”	“É o meio pelo qual se manifesta a comunicação. É um sistema de signos vocais específicos de um grupo, por meio do qual as pessoas interagem”.

Fonte: Adaptado de Rodrigues (2011, p. 77).

Logo na primeira resposta, já percebemos um conceito estruturalista de língua permeando a visão dos professores da rede particular entrevistados: todos afirmaram que língua é “um código da comunicação”. Essa resposta, bastante vaga por sinal, não ilustra a importância dada à língua para a comunicação e interação humana. Podemos inferir, assim, que, se é “um código” – e esse “um” significa algo indefinido –, a língua precisa ser decifrada, dissecada, o que implica muita análise sintática e muita nomenclatura.

Já as respostas dos professores da rede pública indicam um viés mais funcional para a língua. Afinal, segundo eles, a língua permite a “comunicação humana”, representando, por meio de “signos”, uma “ação sobre o outro”. Essa definição extrapola os limites do “código” e mostra que, na verdade, não é ela que deve ser decifrada e, sim, o falante. Essa mudança de foco indica, pois, que, para entendermos o que é a língua, devemos antes entender o que é o ser humano. Outra resposta bastante complexa e relevante foi considerar a língua “[...] do ponto de vista de seus usos e funções e considerar que sua função básica é muito mais que informar, mas persuadir o outro, provocar uma mudança de comportamento”. Essa resposta traz o cerne das correntes mais funcionalistas da Linguística, uma vez que define a língua pelos seus usos e funções, e não por categorias abstratas apriorísticas ou por nomenclaturas inócuas. Mais que isso, essa definição de língua reconhece o caráter persuasivo da linguagem, revelador da função sociointeracional das línguas. Logo, um professor de língua portuguesa que entende a língua por esse ângulo estará bem mais alinhado às expectativas de ensino crítico, dialético e propiciador de autonomia

aos alunos, ensino esse vislumbrado na proposta curricular vigente e na formação linguística prevista nos cursos de licenciatura em Letras.¹⁴

Com relação ao conceito de variação linguística, obtivemos o seguinte resultado:

Tabela 3: Respostas à pergunta 3: Com base na sua definição [de língua] acima, o que seria “variação linguística”?

Rede pública		
Professor 1	Professor 2	Professor 3
“O sistema linguístico é tão incrível que compreende, ao mesmo tempo, um princípio de regularidade e a possibilidade de manifestações variadas. O espaço, o tempo, o contexto, entre outras peculiaridades, contribuem para que haja a variação do uso da língua”.	“Implica a coexistência de distintas formas de falar e/ou escrever que dependem do momento histórico, do local, do grupo social a que pertence, do estilo, entre outros fatores”.	“São as alterações que uma língua apresenta conforme as condições sociais, a cultura e a história de cada grupo”.

¹⁴ Embora este capítulo trate de aspectos teóricos da Linguística, há trabalhos que abordam a metodologia de ensino de língua com base em pressupostos da Linguística, especialmente na perspectiva funcionalista. Nesse sentido, sugerimos a leitura de *Português ou brasileiro: um convite à pesquisa*, de Marcos Bagno (2002), e de *Funcionalismo e ensino de gramática*, organizado por Maria Angélica Furtado da Cunha e Maria Alice Tavares (2016).

Rede particular		
Professor 1	Professor 2	Professor 3
“É uma forma de expressão da língua dependente da região dos falantes. De acordo com o tempo, região, condição social e outros, a língua apresenta variação”.	“É o uso da língua feito por um determinado grupo de falantes com características particulares. Ex.: diferenças de uso em relação à entoação, ao vocabulário e às expressões coloquiais em determinadas regiões de um país ou região com falantes de uma mesma língua”.	“Variação linguística é a diversidade de formas usadas para a comunicação que depende da origem e escolaridade do falante”.

Fonte: Adaptado de Rodrigues (2011, p. 76).

De maneira geral, todos os professores, tanto da rede particular como da pública, admitiram que a variação depende da condição social do sujeito. Os professores da rede particular ampliaram mais o alcance social da língua em relação à pergunta 1, enquanto os da pública mantiveram a coerência com o conceito de língua apresentado. Particularmente, chama a atenção a resposta bem complexa apresentada pelo professor 1 da rede pública. Nela, ele reconhece e aprecia o fato de uma língua ser regida por regularidades e, ao mesmo tempo, por “possibilidade de manifestações variadas”. Essa é uma das principais metas na formação de um professor-pesquisador de língua. A Linguística contribui para isso ao apresentar, em várias perspectivas, que o sistema linguístico é composto por esses princípios indissociáveis: a regularidade e a variação/mudança. Compreendido isso, o ensino-aprendizagem de língua terá, no mínimo, esses dois focos: *i*) o ensino da variante

escolhida, politicamente, como norma-padrão; e *ii*) o ensino do valor e da complexidade das demais variantes da língua, atreladas ao espaço, tempo, grau de escolaridade, estilo, gênero textual, etc.

Sobre o “problema” da variação linguística, afirmaram os professores:

Tabela 4: Respostas à pergunta 4: Você acha válido discutir o problema da variação linguística em sala de aula? Se sim, como você o faz? Se não, por quê?

Rede pública		
Professor 1	Professor 2	Professor 3
“É imprescindível tratar do tema em sala de aula visto que a noção de língua confunde-se com a de gramática. A riqueza dos estudos linguísticos e literários está justamente nas possibilidades de uso. É preciso relacionar uso e contexto para que conceitos errôneos sobre língua não se perpetuem. Além da questão do preconceito linguístico”.	“O ensino de Língua Portuguesa deve permitir que o aluno desenvolva a competência comunicativa, ou seja, que consiga transitar com fluência pelas modalidades oral e escrita e pelos diversos tipos de gênero com que convive. Nessa perspectiva, procuro desenvolver várias reflexões: 1º - a língua é histórica, mutável; 2º - num mesmo período, convivem variedades linguísticas diferentes, com valores sociais diferentes; 3º - é necessário utilizar registros distintos de acordo com a situação comunicativa”.	“Claro que sim. É necessário que o professor discuta esse assunto para que o aluno se sinta valorizado, sinta que seu falar também é valorizado dessa forma, não sinta vergonha de usar no meio ‘culto’ sua própria variedade linguística. Este ano, o motivo que gerou essa discussão em sala de aula foi a poesia de Patativa do Assaré. Suas poesias foram lidas, interpretadas e serão encenadas, numa clara demonstração de que a forma de falar e escrever não compromete a transmissão de emoções repassadas pela poesia de Patativa”.

Rede particular		
Professor 1	Professor 2	Professor 3
“Sim. Porque muitas pessoas entendem como errada a expressão linguística de um falante de um determinado contexto sociocultural e é preciso abordar a questão do preconceito linguístico”.	“Sim. Mostrando ao aluno a riqueza das variações (vocabulário, expressões populares, entonação da língua) e como esse fato está ligado aos contextos econômico, político e cultural de uma região”.	“É muito importante discutir a variação linguística em sala. Sempre trabalho a variação sob a perspectiva do contexto situacional, ou seja, adequação da fala”.

Fonte: Adaptado de Rodrigues (2011, p. 77).

Todos os professores, sem exceção, reconheceram a importância de discutir a variação linguística em sala de aula, vinculando o uso da língua à comunidade em que o falante está inserido. O professor 3 da rede pública trouxe inclusive uma experiência bastante válida com as poesias de Patativa do Assaré, o que demonstra um discurso afinado ao do professor 1 também da rede pública: “A riqueza dos estudos linguísticos e literários está justamente nas possibilidades de uso”. O professor 1 ainda destacou a necessidade de combater o preconceito linguístico, os conceitos “errados” sobre língua e o erro de considerar língua igual à gramática. O professor 2 da rede pública ainda destacou a necessidade de desenvolver a competência comunicativa e os gêneros textuais. Por fim, ainda em relação às respostas dadas à pergunta 4, houve menos complexidade nas falas dos três professores da rede particular, tendo sido a questão pouco desenvolvida.

Na questão 5, em que os professores deveriam avaliar as questões sobre regência, o discurso quase uníssono apresentado na questão 4

foi praticamente apagado, pois, dos seis professores, cinco julgaram os enunciados como “certos” ou “errados”. Apenas o professor 2 da rede pública não o fez e se justificou da seguinte maneira:

Em primeiro lugar, é necessário esclarecer conceitos como “correção” e “julgamento”. Como professora de Língua Portuguesa, devo expor aos alunos o conhecimento gramatical historicamente determinado como “correto” e isso implica fazer um julgamento. Nesse sentido, todas as frases apresentadas no item 5 estariam erradas do ponto de vista da regência verbal. Por outro lado, o professor pode e deve contrapor essa informação com a variedade coloquial do português brasileiro moderno, principalmente na modalidade oral, em que praticamente todas essas regências já se alteraram.

O que essas respostas nos mostraram é que ainda há uma grande diferença entre conhecer as teorias linguísticas e aplicá-las em uma questão de fato. A classificação dos enunciados por parte dos professores sugere que há um afastamento entre fenômenos vistos como mais sociais (como variação) e outros mais linguísticos (como a regência), o que pode sugerir ainda que os professores, mesmo conhecendo as diversas abordagens linguísticas, não as utilizam para unir esses dois tipos de fenômenos.

Sobre a “correção” dos “erros”, os professores confirmaram as nossas constatações feitas anteriormente:

Tabela 5: Respostas à pergunta 6: Se você fosse professor(a) desses alunos, qual seria a sua atitude no sentido de corrigir os erros assinalados na questão 5?

Rede pública		
Professor 1	Professor 2	Professor 3
<p>“Eu diria que, apesar dessas sentenças serem ouvidas e lidas com frequência, em determinadas situações em que a norma padrão fosse exigida, elas seriam consideradas erradas”.</p>	<p>“Nesse caso, discutiria com eles que, segundo os preceitos gramaticais, alguns verbos estabelecem relação de interdependência com outros termos, fenômenos a que chamamos de regência, e que essas relações são determinadas normalmente pelos valores dos verbos. Explicaria ainda que, como é da natureza da língua mudar, muitos desses valores e, conseqüentemente, das regências alteram-se no decorrer do tempo de tal modo que hoje no Brasil convivem formas prescritas pela gramática, estudadas na escola, e o padrão coloquial”.</p>	<p>“Creio que deveria ser discutido o ‘porquê’ de os alunos não empregarem a regência correta dos verbos e nomes. Levá-los a reflexão de que as pessoas, quando emitem palavras, não o fazem de maneira isolada, e que o que falamos, na verdade não é construído por nós, e sim, por tudo o que nos tornou o que somos hoje, ou seja, nossa família, onde nascemos, nossa escola, a comunidade onde vivemos, o que lemos, o que assistimos, enfim, por todos os fatores que contribuíram para nossa formação hoje. Depois disso, ficaria mais fácil de entender as questões estruturais e sintáticas da língua”.</p>

Rede particular

Professor 1

Professor 2

Professor 3

“Observar que na fala não há problema algum o que escreveram, mas quando se trata de redação oficial, a norma culta deve prevalecer”.

“Ensinar o sentido dos verbos nas orações e a importância das preposições para iniciar um determinado complemento ao verbo”.

“Seria orientá-los a fazer o uso da norma padrão culta na escrita”.

Fonte: Adaptado de Rodrigues (2011, p. 80).

No geral, percebemos que a riqueza de um debate que envolva a intrínseca relação sujeito-sociedade-língua, materializada na discussão sobre variação linguística, ficou apenas no plano teórico. Na prática docente, boa parte das respostas nos leva a crer que os professores mantêm a dicotomia do “certo” e “errado”.

Entre os docentes da rede pública, o professor 1 reconheceu a frequência desses usos, o que é bastante positivo, e disse que explicaria que dados contextos exigiriam a norma-padrão. O professor 2 destacou a convivência de “formas prescritas” e um “padrão coloquial”. Já o professor 3 insistiu na perspectiva de uma “regência correta”, a qual nem mesmo ele segue, como no uso de “o que assistimos” em lugar da forma “a que assistimos”.

Os professores da rede particular foram mais taxativos quanto ao que eles consideraram erro. O professor 1 delimitou uma fronteira entre fala e escrita, atribuindo à primeira a possibilidade de aceitar as formas variantes de regência, evocando a redação oficial como o espaço em que a norma culta prevalece, o que acaba simplificando os espaços da fala e da escrita, uma vez que a variação ocorre em ambas. O professor 2 limitou a questão ao ensino do significado de verbos e destacou “a importância das

preposições para iniciar (sic) um determinado complemento ao verbo”. Tal resposta também se mostra um tanto simplista, pois praticamente evoca as clássicas listas de verbos, suas regências e significados aprioristicamente associados a eles. O professor 3 traz um problema grave na compreensão da variação linguística: a confusão entre norma-padrão e norma culta¹⁵ ao afirmar que iria orientar os alunos “[...] a fazer o uso da norma padrão culta na escrita”. Também ele se equivoca ao pressupor que a variedade de prestígio está restrita à modalidade escrita.

Considerações finais

Conforme defendemos no decorrer deste trabalho, a Linguística oferece perspectivas teóricas que podem auxiliar o professor em seu trabalho pedagógico. Embora a pesquisa linguística já tenha se consolidado no Brasil, os resultados de nossa pesquisa sugerem que a maioria dos professores, mesmo admitindo conhecer as principais correntes, parecem não as explorar em sua prática pedagógica, ou, quando o fazem, se limitam ao estruturalismo gramatical, pouco considerando as contribuições trazidas pelos avanços científicos da Linguística.

Ao que parece, os professores de nossa amostra que atuam na rede particular têm um conceito mais estruturalista-gramatical do que seja língua, enquanto os da pública mostram definições mais amplas.

¹⁵ Segundo Bagno (2002), a norma culta é uma língua real, que pode ser estudada e analisada a partir da coleta de dados. Ainda segundo o autor, a norma-padrão é um modelo de língua, um padrão de comportamento linguístico que deveria embasar o modo como os falantes da língua falam/escrevem em determinados contextos sociocomunicativos.

Isso confirma a afirmação de Corôa (2001) de que as práticas pedagógicas estão atreladas às diferentes concepções de língua/linguagem.

Tal afirmação justifica o porquê de esses professores apresentarem conceitos tão conflitantes sobre o que seja a variação linguística. O Estruturalismo não tem como missão principal explicar as condições de produção do discurso e sua conseqüente influência nas formas linguísticas; logo, a variação linguística não é aprofundada. É provável que esses professores – infelizmente – se limitem a discutir a variação numa perspectiva lexical (macaxeira, aipim, mandioca) ou regional (oxente, véi, mano), o que não deixa muito claro de que maneira a variação “é uma forma de expressão da língua dependente da região dos falantes” ou ainda por que ela “depende da origem e escolaridade do falante”.

Confirmamos ainda com essa micropesquisa que os avanços da pesquisa linguística no que tange à relação forma-sentido (da qual a variação e mudança linguísticas são um exemplo significativo) ainda são tratados de maneira superficial, conteudista. Afinal, os professores sinalizaram que não discutem em sala de aula as motivações sociocomunicacionais das mudanças estruturais da língua, nem como essas mudanças estruturais se refletem no uso diário da língua. O debate parece se restringir ainda às noções de “certo” e “errado”.

Os resultados sugerem também a existência de um discurso contraditório no que tange ao lugar das discussões sobre as motivações dos usos linguísticos. Segundo esse discurso, deve-se, sim, aceitar a língua falada pelo outro, pois “na fala não há problema algum o que escreveram, mas quando se trata de redação oficial, a norma culta deve prevalecer”. Em outras palavras, o outro deve saber usar a “nossa” regência, entendendo “o ‘porquê’ de os alunos não empregarem a regência correta dos

verbos e nomes”. Assim, “ficaria mais fácil de entender as questões estruturais e sintáticas da língua”.

Por meio desta micropesquisa, foi possível compreender o quanto falta para que os professores efetivamente trabalhem com uma visão científica de língua, linguagem e gramática. A Linguística tem oferecido boas alternativas de trabalho, mas elas não têm adentrado de maneira significativa a sala de aula. Uma hipótese, aventada pelo discurso dos professores da rede particular, é que o ensino brasileiro ainda está focado na memorização de regras, o que dificilmente contribui para um interesse maior do estudante em atividades sociais da língua, como a leitura e a escrita.

Contudo, a fala de um professor que parece ter compreendido a importância da relação Linguística-ensino nos dá esperança de uma mudança, ainda que lenta, na forma como ambas as áreas podem se influenciar mutuamente e contribuir para dias melhores no ensino brasileiro.

Referências

BAGNO, Marcos. *Português ou Brasileiro?* Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BALTAR, Marcos Antônio Rocha. *A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. 2003. 141 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, Florianópolis, v. 1, n. 3, p. 68-80, jan.-jul. 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Edusp, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino fundamental*. Brasília: Semtec/MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino médio*. Brasília: Semtec/MEC, 2000.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. *Princípios de Linguística Geral*. 4 ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 141-155.

CHOMSKY, Noam. *Estruturas sintáticas*. Tradução de Gabriel Ávila Othero e Sérgio de Moura Menuzzi. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

CORÔA, Maria Luíza. O ensino de língua portuguesa e a construção de identidades. In: RAJAGOPALAN, Kanavillil; FERREIRA, Dina Maria Martins (Org.). *Políticas em linguagem: perspectivas identitárias*. São Paulo: Mackenzie, 2005. p. 143-166.

COSTA, Marcos Antonio. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 113-126.

CUNHA, Angélica Furtado da. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 157-176.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 127-140.

LABOISSIÈRE E CUNHA, Mônica de Fátima. O discurso do professor: uma questão de poder e solidariedade. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996. p. 229-237.

LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro. *Sintaxe Gerativa do Português: da teoria padrão à teoria da regência e ligação*. Belo Horizonte: Vigília, 1986.

MAGALHÃES, Izabel (org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à Linguística 2 – domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 233-264.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; WILSON, Victoria. Linguística e Ensino. In: MARTELOTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 235-242.

PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. A educação (sócio)linguística no processo de formação de professores do ensino fundamental. 2008. 284 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

PINKER, Steven. *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

POSSENTI, Sírio. Teoria do Discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Org.). *Introdução à Linguística 3 – fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 353-392.

RODRIGUES, Tiago de Aguiar. *Buscando sentido para a pesquisa e o ensino de regência verbal: uma abordagem funcional-cognitiva*. 2011. 229 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. 25ª ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

VAN DIJK, Teun Adrianus. *Discurso e Poder*. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2008.