



CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago¹ Docente do Curso de Letra CAJ/UFG

RESUMO O objetivo deste texto é refletir sobre as concepções de linguagem e suas respectivas implicações para o ensino de língua materna. Toma-se como premissa que a forma como o professor compreende a língua determina, em última instância, suas estratégias de ensino. Além dos escritos de Bakhtin e Foucault, o trabalho fundamenta-se em diversas teorias desenvolvidas por lingüistas brasileiros.

ABSTRACT The aim of this text is to reflect upon the conceptions of language and its respective implications for mother tongue teaching. It is premised on the belief that the way the teacher understands language determines ultimately their teaching strategies. Besides Bakhtin's and Foucault's works, the paper is grounded on several theories developed by Brazilian linguists.

Key words: Conceptions of language. Mother tongue teaching. Linguistic variation. Bakhtin. Foucault.

Considerações iniciais

A forma como concebemos uma coisa determina a maneira como nos posicionamos e nos relacionamos com essa coisa. Por exemplo, alguém que conceba o casamento como uma união estabelecida por laços divinos e que só pode ser interrompida pelo desejo de Deus, provavelmente não vai sequer pensar em divórcio, ainda que esteja sofrendo muitas dores provocadas por um matrimônio infeliz.

Da mesma forma, uma série de concepções que o professor tem - de educação, de sociedade, da relação professor / aluno, por exemplo - é que determina a forma como esse profissional se posicionará no processo ensino/aprendizagem. Em relação ao professor de língua materna, um desses conceitos passa a ser central: o de linguagem. Ou seja, a forma como o professor concebe a linguagem determina a estrutura do trabalho com a língua em termos de ensino.

¹ Professora do curso de Letras do Campus da UFG em Jataí. Mestre em Educação (UFMG) e Doutora em Lingüística (UNESP).

Antes de explorar teoricamente essa questão, apresento uma discussão acalorada que servirá de pano de fundo para minhas reflexões.

Em novembro de 2001, a Revista Veja publicou uma matéria que causou grande polêmica no meio acadêmico. Como destaque principal, a reportagem trazia Pasquale Cipro Neto, que, segundo a revista, teria conseguido se tornar famoso de uma forma bem diferente de outros tantos “ilustres” brasileiros. Ele não joga futebol nem canta música popular, mas conseguiu um relativo destaque na mídia fazendo uma coisa bem diferente: ensinando português.

A controvérsia trouxe à tona mais uma vez uma questão antiga e que há tempos vem se configurando como a principal motivação das desavenças entre gramáticos e lingüistas. Os primeiros defendem que se deva partir da norma para o uso. Ou seja, para esses ortodoxos, a norma lingüística que está registrada nos livros oficiais, principalmente nos dicionários convencionais e nas gramáticas normativas, deve ser utilizada por todos os falantes. Para eles, quem desobedece ao que está prescrito nos livros que foram escritos pelos que se consideram donos do vernáculo está “assassinando” a língua.

Os lingüistas, ao contrário, partilham do pressuposto de que a língua não é una e, assim sendo, a heterogeneidade é inerente a ela. Reconhecem também que o critério utilizado para a escolha de um dialeto como padrão não foi lingüístico, e sim social. Assim, não há nada de errado, lingüisticamente falando, com os outros dialetos.

No entanto, ao longo do tempo foram sendo construídos e estimulados pela mídia e por pessoas como Pasquale uma série de esteriótipos que fazem com que se considerem erradas todas as formas de falar diferentes da padrão. O resultado disso, como alerta Marcos Bagno (2003), é um preconceito que vai muito além do lingüístico, porque são estigmatizados não apenas os falares, mas os próprios falantes.

A reportagem da Veja, além disso, desconhece a cientificidade dos estudos dos que defendem a substituição da dicotomia “certo x errado” pela dicotomia “adequado x inadequado”, chegando ao ponto de afirmar que os estudos atuais da lingüística (nem tão atuais assim, como sabemos) estão vinculados a uma “certa corrente relativista” que utiliza um “raciocínio torto, baseado num esquerdismo de meia-pataca, que idealiza tudo o que é popular – inclusive a ignorância, como se ela fosse atributo, e não problema, do ‘povo’”, para que “os ignorantes continuem a ser ignorantes”.

Como se vê, esses detratores da Lingüística defendem que se deva sempre partir da norma para o uso. Ou seja, de que é a norma que deve condicionar o uso que os falantes fazem da língua. A norma aqui não é vista como propôs Coseriu (apud NEVES, 2003), ao

relativizar a dicotomia saussuriana língua x fala, substituindo-a pela tríade sistema x norma x fala, mas é mesmo sinônimo de arbitrariedade, de imposição de um determinado modelo lingüístico e, conseqüentemente, social.

Do outro lado, há os que defendem que se deva partir do uso para a norma. Grandes estudiosos da Lingüística preocupados com o ensino da língua materna, entre eles Sírio Possenti, João Wanderley Geraldi, Maria Helena Moura Neves, Luiz Antônio Marcuschi, Francisco da Silva Borba, vêm há anos defendendo que é o uso que os falantes, os verdadeiros donos desse instrumento maravilhosamente vivo, que deve determinar a norma. E, coerentes com essa proposta, esses lingüistas já publicaram várias obras defendendo suas idéias, inclusive “Gramática de usos do Português” (Moura Neves) e “Dicionário de usos” (Francisco Borba).

É a concepção de linguagem, como já dissemos, que determina a forma como o profissional se relaciona com o seu objeto de trabalho, o ensino de língua materna, por isso, vemos posições tão díspares.

Concepções de linguagem

Normalmente tem-se levantado três possibilidades de se conceber a linguagem (GERALDI, 1984; TRAVAGLIA, 1996):

- a) **a linguagem como espelho do pensamento.** Quem vê a linguagem dessa forma acredita que as pessoas que não se expressam bem não o fazem porque não pensam ou não sabem pensar. Ou seja, quem pensa assim acredita que a expressão se construa no interior da mente, para só depois ser “traduzida” pela fala. A enunciação seria assim um ato monológico, individual, que não seria afetado pelo outro nem pelas condições de produção do discurso, em sentido mais amplo. No entanto, sabemos que o homem é linguagem e a linguagem só é no homem. Ou seja, a linguagem é a realidade imediata do pensamento, e o pensamento só alcança o seu conteúdo na linguagem. Por isso, a atividade de pensar fora ou anterior à linguagem é totalmente impossível.
- b) **a linguagem como instrumento de comunicação.** Nessa concepção, a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras bem

específicas para que sirva de instrumento de comunicação de um emissor para um receptor. Dessa forma, o sistema lingüístico seria percebido como um fato objetivo e externo ao sujeito. A língua, desta forma, “opor-se-ia ao falante enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal” (Bakhtin). É essa a concepção de linguagem que certamente está subsidiando as idéias dos que defendem a reportagem da Revista Veja.

- c) **a linguagem como forma ou processo de interação.** Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem. A linguagem aqui é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o sujeito, mais do que transmitir informações, age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala.

Pode-se abandonar totalmente a primeira concepção; aproveitar muito parcialmente a segunda concepção, já que a língua serve para também para comunicar; e relativizar a terceira concepção.

As contribuições de Mikhail Bakhtin

Com o intuito de aprofundar as bases teóricas que dão sustentação à terceira concepção de linguagem, apresento as idéias de Mikhail Bakhtin (1895-1975), filólogo russo, especialmente as contidas no livro “Marxismo e filosofia da linguagem”, publicado originalmente em 1929.

O autor faz uma retrospectiva de duas grandes correntes lingüísticas do início do século, denominadas, por ele, subjetivismo idealista e objetivismo abstrato. Apresenta uma análise geral dos pressupostos básicos dessas correntes para, em seguida, propor sua concepção de linguagem, uma concepção marxista de linguagem, conhecida como concepção sócio-interacionista de linguagem.

Após fazer a exposição destas duas tendências, Bakhtin, a partir do conceito de interação verbal, expõe as idéias que definem a sua concepção de linguagem. Contrapondo-se ao subjetivismo idealista, Bakhtin nos diz que não é a atividade mental que organiza a expressão verbal e sim que “é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e

determina a sua orientação” (1995, p. 112). Compartilho com Bakhtin a idéia de que “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata” visto que “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados.” (1995, p. 112). A interação verbal é o centro criador e organizador da palavra. Palavra que “é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” (Bakhtin, 1995, p. 113).

Bakhtin, contrapondo-se ao objetivismo abstrato, nos mostra que as formas da língua são um produto das relações sociais estabelecidas pelos interlocutores e não definidas exclusivamente por um sistema abstrato de formas lingüísticas. Disto resulta que os estudos lingüísticos não têm que tomar como centro as formas lingüísticas de um determinado grupo social de interlocutores e sim tomar como centro as unidades reais da cadeia verbal: as enunciações:

Enquanto um todo, a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal (isto é, as outras enunciações). (Bakhtin, 1995, p. 125).

Resumindo, é possível dizer que a língua para Bakhtin “constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” e o produto desta interação, a enunciação, tem “uma estrutura puramente social, dada pela situação histórica mais imediata em que se encontram os interlocutores” (Bakhtin, 1995, p.127).

As contribuições de Michel Foucault²

Acredito que a exposição das idéias bakhtinianas tenha servido para aprofundar as bases teóricas que sustentam a terceira concepção de linguagem. Mas, ainda assim, gostaria de apresentar as idéias de um outro pensador, Michel Foucault (1926-1984), filósofo francês.

Foi no *Arqueologia do Saber* que Foucault (1995) elaborou o que chamou de método arqueológico, cujo objeto de análise é o saber de uma época, e mais especificamente, as imbricadas relações que são estabelecidas entre *práticas discursivas* no interior de um

² Parte do que apresento neste tópico está em minha tese de doutoramento, defendida na UNESP Araraquara, em dezembro/2005, com o título “Práticas discursivas de subjetivação em contexto escolar”.

mesmo *arquivo*. A principal busca desse método é compreender as condições histórico-sociais que possibilitaram a irrupção de acontecimentos discursivos, ou seja, Foucault preocupa-se em investigar porque determinados enunciados apareceram, “e não outros em seu lugar”.

Do micro para o macro, podemos dizer que Foucault parte da concepção de enunciado para a de arquivo. A análise das relações que se estabelecem do nível menor para o mais amplo permite-nos compreender como o conceito foucaultiano de discurso se situa, como alertou Dosse (2001, p. 217), entre a *estrutura* e o *acontecimento*: “ele contém as regras da língua que constituem o objeto por excelência do lingüista, mas não se restringe a isso, pois engloba também aquilo que é dito”.

Além dos conceitos presentes no *Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 1995), grandes contribuições para a Análise do Discurso foram trazidas pelas reflexões que Foucault faz no *A ordem do discurso* (FOUCAULT, 1996), texto que lhe serviu de pronunciamento para a aula inaugural no *Collège de France*, em dois de dezembro de 1970.

Não é preciso ser um estudioso do discurso para que se saiba que não se pode dizer qualquer coisa em qualquer lugar. Em toda sociedade, existem procedimentos de exclusão e de interdição que fazem com que as pessoas não possam falar tudo, em qualquer lugar, de qualquer forma, em quaisquer circunstâncias. É exatamente sobre essa ordem do discurso que essa obra de Foucault se volta.

Mais importante do que chamar a atenção para as várias formulações foucaultianas que nos ajudam a compreender o discurso, é ressaltar o papel que a linguagem exerce como elemento de constituição da realidade. Foucault destaca a função dos *efeitos de verdade* na produção de subjetividades, ou seja, o sujeito, para esse filósofo, não é uma essência que preexiste à sua constituição na e pela linguagem. Dessa forma, as subjetividades são também resultados de operações discursivas.

Antes de nos aprofundarmos na concepção de sujeito em Foucault, falaremos sobre a forma como o sujeito é visto consensualmente pela Análise do Discurso derivada dos trabalhos de Michel Pêcheux. Ao criticarem os postulados saussurianos, outras teorias lingüísticas – como o Funcionalismo, por exemplo – propõem um sujeito todo tempo consciente, responsável pelo seu dizer, que utiliza a linguagem sempre de forma intencional e estratégica. Para a AD, entretanto, o sujeito não é o ideal, pois é interpelado pela ideologia, ou seja, ao produzir seu discurso, o faz de determinadas posições ideológicas, que não são ocupadas conscientemente, individualmente, pois o sujeito é socialmente constituído. A concepção de sujeito na AD é, portanto, transpassada pela ideologia, o que resulta não em um

sujeito estrategista, mas em um sujeito cindido, clivado, descentrado, que não se constitui em origem dos processos discursivos dos quais participa.

Para o filósofo francês, “o sujeito é constituído na trama histórica” (FOUCAULT, 2001, p. 7). Por isso, o sujeito do discurso é historicamente determinado, não podendo, portanto, ser reduzido aos elementos de ordem gramatical.

O sujeito de um enunciado não pode ser considerado como origem individual ou autônoma do que foi dito, ou seja, ele não tem controle total dos efeitos de sentido que sua enunciação vai produzir, como se houvesse uma intenção comunicativa sempre recuperável pelo interlocutor.

As implicações para o ensino de língua materna

Como dissemos, é a nossa concepção de linguagem que nos guiará, queiramos ou não, nas estratégias de ensino que adotamos em sala de aula.

A concepção que nos tem guiado é a que diz que a linguagem é constituinte dos sujeitos ao mesmo tempo em que é por eles constituída, tendo em vista necessariamente sua historicidade, isto é, sua relação com um contexto socioideológico, com suas condições de produção.

Ver a linguagem dessa forma significa entender, junto com Coelho (2005, p. 24) que “uma pessoa, quando fala, quando diz alguma coisa, não está dizendo apenas alguma coisa – na verdade, está se dizendo a si mesma”, porque

Até quando diz ou fala sobre assuntos que não se referem a ela, até nesses momentos está se dizendo, pois a sua fala não é sobre um fato desligado de si, mas sobre como se relaciona, como se posta diante desse fato, o que ocorre na maioria das vezes inconscientemente. O homem é linguagem e a linguagem só é no homem. O homem, quando fala, fala-se. (Coelho, 2005, p. 24-25)

Assim, no trabalho em sala de aula, deve-se sempre levar em conta que a linguagem está ininterruptamente nos constituindo, na mesma medida em que a constituímos.

Subsidiados por essa concepção, a leitura de um texto, por exemplo, passa a ser bem mais do que uma simples investigação do seu conteúdo, da sua “semântica”, para se tornar uma reflexão sobre aspectos pragmáticos e discursivos que constituem essa materialidade lingüística e que a faz ser aquilo que é, aspectos que fazem estar imersa em um processo histórico, sendo constituída por muitas “realidades” e constituindo outras tantas.

A escola, entretanto, talvez venha fazendo um uso bastante artificial da linguagem na sala de aula.

*O uso da língua na escola*³

Geraldi (1984b:78) diz que o uso que se faz da língua nas aulas de Português é artificial e que comprovar isso “é mais simples do que se imagina”, já que, para ele, esta artificialidade está presente nas três unidades de ensino da Língua Portuguesa.

Para Geraldi (1984b:78), a prática de leitura que se faz na escola é artificial porque não se lê o texto com o objetivo de buscar informações, como acontece em outras disciplinas, quando o aluno lê o texto, por exemplo, para descobrir o funcionamento do aparelho circulatório, as razões da Revolução Francesa ou a especificidade do relevo na Região Centro Oeste. Para Geraldi (1984b), os alunos não lêem os textos, fazem apenas exercícios de interpretação, que de interpretação não tem nada, pelo menos da parte do aluno. Aqui é preciso retomar Bakhtin

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. (Bakhtin, 1995, p. 113)

É preciso que nos perguntemos, essencialmente, se o caráter dialógico da linguagem apregoado por Bakhtin vem sendo considerado nas aulas de leitura. Os alunos estão de fato lendo com os próprios olhos? Ou é a leitura da professora que vem prevalecendo, não se dando aos alunos a oportunidade de descobrir, a partir do texto, outras leituras possíveis? É possível até que a leitura não seja nem da professora, mas sim do livro didático. É possível que as respostas aos exercícios de “interpretação” estejam todas previstas na edição do professor.

Desta forma, não há espaço para a produção, mas para a reprodução, pois, para compreendermos a leitura como atividade produtiva, é necessário que possamos vislumbrar a singularidade que tem um texto ao ser produzido por um sujeito determinado, e produzirmos também de modo singular a nossa leitura.” (Barzotto, 1999:15)

³ Parte do que apresento neste tópico integra o texto “O uso da língua na escola”, publicado no livro “Afinal, já sabemos para que serve a lingüística?”, organizado por Ângela França.

Por outro lado, é preciso observar se, motivada por idéias mais recentes, a professora tem aceitado como corretas quaisquer respostas dadas pelos alunos, ainda que elas não encontrem quaisquer subsídios no texto. Afinal, como disse, Possenti (1999), “*leitura errada existe*”.

Na produção de textos, Geraldi (1984b) também diz que há artificialidade. O principal argumento utilizado por esse autor é o fato de que o único interlocutor do texto do aluno é, normalmente, o professor, que na verdade não lê o texto, apenas o corrige (1984b). Geraldi (1984c) chega a fazer distinção entre “*texto*” (produção que se faz *na* escola) e “*redação*” (reprodução que se faz *para* a escola). Ou seja, também nessa unidade básica do ensino de língua materna, o caráter dialógico da linguagem não é levado em consideração. O aluno-produtor não leva em consideração os possíveis leitores virtuais de seu texto, e não se esforça, dessa forma, por criar estratégias discursivas para “*mover*” o texto em sua direção (Eco, 1986). É possível que o aluno, nesse processo artificial, tenda a escrever nas redações exatamente o que acha que a escola, através de seu mais oficial representante – o professor – quer ouvir.

Na análise lingüística, para Geraldi (1984b:78), a artificialidade também está clara, já que, efetivamente, o aluno não analisa a língua, apenas reproduz análises já existentes. É possível lembrar aqui a aula em que se “aprende” que a oração subordinada adjetiva restritiva se diferencia da explicativa porque esta tem vírgula. Nessa perspectiva, não há qualquer necessidade de reflexão: tem vírgula, explicativa; não tem, restritiva. É possível, entretanto, que não se utilize este raciocínio gramatical nem para ler nem para produzir textos. Ou seja, refletir sobre o uso ou não da vírgula antes de uma oração subordinada adjetiva significa descobrir se a intenção do autor era restringir ou explicar e isso, evidentemente, altera o sentido do texto. Da mesma forma, este conhecimento é importante na hora de produzir um texto, cujo sentido se quer ver descoberto pelo leitor.

Assim, não há forma de fazer com que o aluno, que já tem domínio da língua em *instâncias privadas de uso da linguagem*, adquira o domínio da língua em *instâncias públicas de uso da linguagem*, utilizando-se a língua na sala de aula como algo artificial, correta em si mesma, independente de seus falantes e da sociedade.

Temos, então, uma dicotomia entre o objetivo ideal do ensino de língua portuguesa e o objetivo real. A leitura de Bourdieu (1983a, 1983b, 1989, 1994b, 1996) esclarece qual é, na verdade, a finalidade do ensino da língua materna: o objetivo da escola é levar *todos* os alunos a *reconhecerem* que existe uma maneira de falar e de escrever considerada legítima,

mas apenas os pertencentes aos grupos privilegiados a *conhecerem* essa maneira de falar e escrever.

Para explicar essa diferença entre “reconhecimento” e “conhecimento”, posso citar um exemplo retirado do Programa Jô Soares (Rede Globo), que, de vez em quando, apresenta o que tem sido chamado de “pérolas da língua portuguesa”. Há algum tempo, foi mostrada uma placa afixada numa casa bem humilde, que dizia “VENDE OVOS-SE”. A partícula apassivadora “se”, ao invés de ter sido anexada ao verbo, foi ligada ao substantivo ovos. Essa construção, tão absurda para os que conhecem a norma-padrão, foi utilizada certamente por alguém que só a reconhece. Ou seja, a pessoa que escreveu esta placa reconhece que há um dialeto de prestígio que precisa ser usado em placas e que essa norma prescreve que se deva colocar um “se”; e daí colocou o “se”, por falta de conhecimento, no lugar errado.

Minha opção, como pesquisadora, como professora de lingüística e como formadora de professores, é por estudos que vão muito além dos limites textuais. Como analista do discurso, tomo como unidade básica de estudo não o texto, mas o discurso. Isso traz muita implicação no trabalho em sala de aula.

Concordando com Geraldí (1984d), o estudo de língua materna deve pautar-se em três grandes eixos: leitura de textos (dos mais variados gêneros), produção de textos (orais e escritos, dos mais variados gêneros) e análise lingüística (tanto dos textos lidos como dos textos produzidos). A principal estratégia deve ser sempre a de levar o aluno a refletir sobre o funcionamento da linguagem, estimulando-o fundamentalmente a ler com os seus próprios olhos e a produzir a própria fala, o que vai muito além da pífia reprodução de que muito freqüentemente ouvimos falar.

O dialeto padrão obviamente deve ser ensinado. Isso significa que, dependendo do gênero discursivo produzido pelo aluno – uma correspondência oficial, por exemplo -, desde muito cedo, as inadequações de registro em relação à norma padrão devem ser apontadas. Mas, por outro lado, devem ser estimuladas todas as tentativas de expressão de idéias próprias, aquelas que sabemos não serem meras reproduções do discurso do professor ou dos livros com os quais trabalha.

Geraldí, no texto (1984c), ocupa-se justamente dessa questão, distinguindo redações de textos, afirmando que as primeiras não representam o produto de uma reflexão ou uma tentativa de, usando a modalidade escrita, estabelecer uma interlocução com um leitor possível. Os textos, ao contrário, são usados para expressão da voz do seu autor. O que esse lingüista defende, em última instância é que a escola deve estimular a produção de textos (feitos na escola), e não de redações (feitas para a escola). No entanto, esse autor ilustra seu

trabalho com textos (ou um texto e uma redação) de dois alunos que à época cursavam a primeira série do ensino fundamental. O primeiro é uma mera cópia de texto cartilhesco:

A casa é bonita.
A casa é do menino.
A casa é do pai.
A casa tem uma sala.
A casa é amarela.

Essa redação, embora esteja escrito de acordo com a ortografia oficial, não apresenta absolutamente nenhum indício de autoria.

O segundo conta a história de um piolho que foi passando de cabeça em cabeça até que todo mundo estivesse com piolho.

Era uma vez um pionho queroia ocabelo daí um emninopinheto dapasou um umenino lipo enei pionho aí pasou um emnino pionheto daí omenino pegoupionho da amunhér pegoupionho da todomundosaiogritãdo todomundo pegou pionho di até sofinho begoupionho.

Esse texto de fato conta uma história criada pelo aluno, mas apresenta uma série de problemas de adequação à norma padrão (erros ortográficos e estruturais).

O aluno que escreveu a redação está devolvendo o discurso que a própria escola lhe deu, ao contrário do autor do texto, que - nas palavras de Geraldí - “por não ter aprendido o jogo da escola”, insiste em falar a sua palavra. O desfecho é lastimável: o “autor” da redação foi promovido para a série seguinte e o verdadeiro autor do texto foi retido na primeira série. A escola, como já defendi, ecoando as idéias de muitos outros lingüistas, deve ensinar o dialeto de prestígio, mas deve conseguir fazer isso sem calar a voz do aluno.

E é justamente nesse ponto que os objetivos do ensino de língua materna relacionam-se diretamente com a questão da avaliação. Todas as unidades básicas do ensino de língua materna (leitura, produção de textos e análise lingüística) – inclusive quando da avaliação dos trabalhos dos alunos - devem estar voltadas para, a partir do ensino da modalidade padrão, aumentar a capacidade comunicativa do aluno, e não, como se viu no relato do Geraldí, calar a voz dele.

Por tudo isso, é fundamental que a prática languageira em sala de aula busque, na medida da possível, um uso não artificial da língua.

Referências

- BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Makhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). *Estado de leitura*. São Paulo: Mercado de Letras: ALB, 1999.
- COELHO, Braz José. *Linguagem: conceitos básicos*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.
- DOSSE, François. Michel Foucault, estruturalismo e pós-estruturalismo. In: _____. *A história à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- ECO, Umberto. *Lector in Fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: _____. *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001. p. 1-14.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____ (Org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1984. p. 41-48.
- GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura de textos na escola. In: _____ (Org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1984b. p. 77-92.
- GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: _____ (Org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1984c. p. 121-125.
- GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do Ensino de Português. In: _____ (Org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1984d. p. 49-69.
- LIMA, João Gabriel. Falar e escrever, eis a questão. *Revista Veja*. Edição 1725. Ano 34. Novembro de 2001. Editora Abril.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.
- PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos. O uso da língua na escola. In: FRANÇA, Ângela (Org.). *Afinal, já sabemos para que serve a lingüística?* São Paulo: USP, 2002.
- PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago. Práticas discursivas de subjetivação em contexto escolar. Tese de Doutorado. Araraquara: UNESP, 2005.

POSSENTI, Sírio. Leitura errada existe. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). *Estado de leitura*. São Paulo: Mercado de Letras: ALB, 1999.

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