



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS
CAMPUS PALMAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

ÉERICA VANESSA CÂNDIDA MARQUES LANDIN

**O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA NO CONTEXTO DO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFTO – CAMPUS PALMAS**

**Palmas - TO
2018**

ÉRICA VANESSA CÂNDIDA MARQUES LANDIN

**O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA NO CONTEXTO
DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFTO – *CAMPUS PALMAS***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciatura em Letras do curso de Graduação em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO, *Campus Palmas/TO*.

Professora Orientadora: Profa. Dra. Ana Lourdes Cardoso Dias

**Palmas - TO
2018**

Landin, Érica Vanessa Cândida Marques.

O ensino de Português como língua materna no contexto do Ensino Médio Integrado do IFTO – *Campus Palmas* / Érica Vanessa Cândida Marques Landin – Palmas, 2018.
90 f.

Trabalho de Conclusão de Curso de Letras -
Habitação em Língua Portuguesa – Instituto Federal de
Educação do Tocantins, Campus Palmas, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lourdes Cardoso Dias.

1. Ensino. 2. Português. 3. Língua Materna. 4. IFTO –
Campus Palmas. I. Título.

ÉRICA VANESSA CÂNDIDA MARQUES LANDIN

**O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA NO CONTEXTO
DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFTO – *CAMPUS* PALMAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciatura em Letras do curso de Graduação em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO, *Campus* Palmas/TO.

Professora Orientadora: Profa. Dra. Ana Lourdes Cardoso Dias

Aprovado em: ____/____/2018.

Profa. Dra. Ana Lourdes Cardoso Dias (Orientadora)
IFTO – *CAMPUS* PALMAS

Prof. Dr. Daniel Marra da Silva (Membro da Banca)
IFTO – *CAMPUS* PALMAS

Profa. Ma. Erika de Souza Luz (Membro da Banca)
IFTO – *CAMPUS* PALMAS

**Palmas - TO
2018**

Dedico este trabalho a Deus, por ter me abençoado em tudo durante essa jornada, providenciando todas as coisas para que eu chegasse até aqui; e ao meu marido Moisés, por ser o meu maior incentivador e ajudador nesse projeto.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me propiciou iniciar e finalizar essa graduação, com êxito, providenciando tudo para que isso fosse possível, bem como não me deixando desistir diante das dificuldades encontradas pelo caminho.

Ao meu esposo Moisés, pelo incentivo de todos os dias, a motivação nos momentos de agonia, a compreensão nas horas tardias e me fazer acreditar que tudo isso era de grande valia: sem você eu não conseguiria!

Aos meus Filhos: Esther, Guilherme e Arthur, por me permitirem furtar de algumas horas, dentre os nossos dias, para a realização dessa graduação e, principalmente, desse trabalho de conclusão. Obrigada pela compreensão nos momentos de ausência, e por serem minha maior razão em acreditar e investir na docência.

À minha mãe, Renilda Cândida, minha primeira e mais importante “professora”, no conhecimento e na vida: obrigada por sempre acreditar na minha competência!

Aos meus queridos professores durante toda essa jornada acadêmica: Domênico Sturiali, Sylmara Barreira, Érika Luz, Daniel Marra, Márcia Bertão, Eliana Sato, Rodrigo Teixeira, Claudir, André Lira, Leny Carrasco, Carlos Eduardo Panosso, Adriana Araújo, Mairo Rodrigues, Kiko Hirano, Fernanda Neves, Nahete Alcântara, Cláudia Pegado, Carina Lima, Auricélia Fernandes, Mônica Teles, Rivadávia Cavalcante, Soraya Blank, Mariana Neta e Nile Hamdy: esse trabalho é fruto de todas as representações construídas através das reflexões desencadeadas através de vocês!

À minha orientadora, Professora Dra. Ana Lourdes Cardoso Dias, pelo conhecimento compartilhado ao longo do curso, a amizade construída e a ajuda e dedicação no desenvolvimento desse trabalho: eu aprendi muito com você! Obrigada por dividir comigo seu tempo, suas inquietações e reflexões da prática pedagógica.

Aos professores: Dr. Daniel Marra e Ma. Erika Luz, por aceitarem o convite para lerem meu trabalho e comporem à minha banca de avaliação, tornando-os corresponsáveis nesse processo de formação: obrigada por compartilharem comigo seus conhecimentos e suas experiências!

Aos meus colegas de curso, pelos momentos vivenciados nesses quatro anos, cada um de nós com suas peculiaridades, como um “retalho” fomos construindo uma grande “colcha”, que tem as marcas da aprendizagem desses quatro anos, que nos oportunizou a sermos melhores, não apenas como alunos, colegas, amigos, mas como sujeitos na sociedade, aprendizes na escola da vida: obrigada por partilharem suas vidas comigo!

Aos meus familiares, Vô Antônio e Vó Claudemira, tios e tias, primos e primas, cunhados e cunhadas, sogras e sobrinhos, em especial ao pai que Deus me deu, Adonias Araújo e ao meu melhor e único irmão de sangue, Eraldo Cândido, pela referência e contribuição direta e indireta nessa jornada.

Aos meus amigos da vida, pelo reconhecimento. Aos irmãos em Cristo, da Igreja Assembleia de Deus – AD ARSE 12, em especial aos meus Pastores: Irisvan Nunes e Gileide Rodrigues, pelas orações e compreensões nesse período. E aos amigos e colegas da Secretaria de Estado da Saúde, por participarem comigo desses quatro anos de correria, ajudando e apoiando no que foi possível.

Enfim, a todos que contribuíram de alguma forma para a realização desse projeto acadêmico: Obrigada! Esta conquista é nossa!

O objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade – é oferecer a eles uma verdadeira educação linguística.

(BAGNO, 2002, p.80)

RESUMO

O presente trabalho partiu da problemática de que o desenvolvimento de competências da língua portuguesa, enquanto língua materna está atrelado ao seu ensino, como contexto de construção, o qual pode ser favorecido ou não pelo professor. Nessa perspectiva, o objetivo do estudo pautou-se em analisar o desenvolvimento do ensino de português como língua materna, a partir do trabalho didático-pedagógico do professor de língua portuguesa do Ensino Médio Integrado do IFTO – *Campus* Palmas, dentro dos objetivos específicos de compreender esse ensino, identificar competências e avaliar se alguma área de ensino da língua é privilegiada, bem como sua motivação e impacto disso, dentro do ensino. Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida no sentido de propiciar o estudo, a reflexão e a discussão acerca do desenvolvimento da língua materna, a partir da formação docente, sob uma análise de abordagem qualitativa, a partir da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, de caráter básico, por meio do método descritivo e exploratório, tendo como arcabouço teórico referências primárias e secundárias tais como: legislações; documentos institucionais; e obras literárias inerentes à temática em estudo, propiciando a investigação e compreensão respectiva. Para tanto, a importância do trabalho está pautada na possibilidade de compreensão, reflexão e construção de representações significativas sobre o desenvolvimento do ensino de português enquanto língua materna, a partir da concepção docente, no contexto de uma Instituição Pública Federal, no intuito de gerar posturas docentes mais competentes no desenvolvimento desse nível de ensino, contribuindo para a qualificação acadêmica, profissional e social, na perspectiva de efetivação das políticas públicas de educação. O trabalho mostrou como resultado três impedimentos para o desenvolvimento das competências do ensino de português como língua materna do Ensino Médio Integrado do IFTO – *Campus* Palmas: a grade curricular, que é extensa na sua totalidade, mas não privilegia o ensino de língua portuguesa; o material pedagógico, que não contempla efetivamente o ensino nos três níveis de competências da língua; e as limitações inerentes ao corpo docente, que reflete no ensino.

Palavras - chave: Ensino. Português. Língua Materna. IFTO-*Campus* Palmas.

ABSTRACT

The present work started from the issue that the development of competences of the Portuguese language, as a mother tongue is linked to its teaching, as a construction context, which can be fostered or not by the teacher. Hence, this study aimed to analyze the development of the Portuguese language teaching as a mother tongue, based on the didactic-pedagogical work of the Portuguese language teacher of the Integrated High School of the IFTO - Campus Palmas. Also, the research intended specifically to understand that teaching, identify competences and evaluate if any area of language teaching is privileged, as well as its motivation and impact on the teaching itself. In this way, the investigation was carried out in order to promote the study, the reflection and the discussion about the development of the mother tongue, founded on the teacher training, under a qualitative approach, based on bibliographical, documentary and field research, of a basic character, through the descriptive and exploratory method, having as theoretical framework some primary and secondary references such as: legislations; institutional documents; and literary works pertaining to the subject under study, providing the respective investigation and understanding. Therefore, the importance of the work is based on the possibility of comprehension, reflection and construction of significant representations about the development of the teaching of Portuguese as mother tongue, from the teaching conception, in the context of a Federal Public Institution. This study proposes to generate more competent teachers' postures in the expansion of this level of education, contributing to the academic, professional and social qualification, in the perspective of effective public education policies. The work showed three impediments to the development of the competences of teaching Portuguese as the mother tongue of the Integrated High School of IFTO - Campus Palmas: the curriculum, which is extensive in its entirety, but does not privilege the Portuguese language teaching; the pedagogical material, which does not effectively contemplate the teaching in the three levels of language competence; and the limitations that are inherent to the faculty, which reflects on the teaching.

Keywords: Teaching. Portuguese. Mother tongue. IFTO-Campus Palmas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ECA.....	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM.....	Exame Nacional do Ensino Médio
EMI.....	Ensino Médio Integrado
IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação, Cultura e Desporto
ODP	Organização Didático-Pedagógica
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PB	Português-Brasileiro
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	Projeto Pedagógico-Institucional
PROEJA.....	Programa de Educação Profissional para Jovens e Adultos
TO	Estado do Tocantins
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Competências na concepção de Bortoni-Ricardo.....	22
Quadro 2: Competências na concepção de Almeida Filho	23
Quadro 3: Competências (saberes) na concepção de Tardif	23
Quadro 4: Competências na concepção de Perrenoud	24
Quadro 5: Síntese das competências dispostas pelos PCNEM	29
Quadro 6: Matriz de competências do ENEM.....	31
Quadro 7: Competência interativa: habilidades e conhecimentos	34
Quadro 8: Competência textual: habilidades e conhecimentos	38
Quadro 9: Tipos de gramática	40
Quadro 10: Competência gramatical: habilidades e conhecimentos	42
Quadro 11: Detalhamento do desenvolvimento da pesquisa	46
Quadro 12: Estrutura física: IFTO – <i>Campus</i> Palmas	49
Quadro 13: Estrutura de cursos: IFTO – <i>Campus</i> Palmas	52
Quadro 14: Corpo docente: IFTO – <i>Campus</i> Palmas.....	53

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Professores do EMI (IFTO – <i>Campus</i> Palmas) que conhecem e usam as competências da língua materna dispostas pelos PCNEM	58
Gráfico 2: Síntese do desenvolvimento de competências da língua materna no EMI do IFTO – <i>Campus</i> Palmas	60
Gráfico 3: As competências da língua materna que têm sido desenvolvidas no EMI do IFTO – <i>Campus</i> Palmas	61
Gráfico 4: Como as competências da língua materna que têm sido desenvolvidas no EMI do IFTO – <i>Campus</i> Palmas	63
Gráfico 5: As limitações no desenvolvimento de competências da língua materna no EMI do IFTO – <i>Campus</i> Palmas	64
Quadro 6: De que forma o ensino de língua materna tem sido desenvolvido no EMI do IFTO – <i>Campus</i> Palmas	68
Gráfico 7: Práticas de letramento privilegiadas no ensino de língua materna no EMI do IFTO – <i>Campus</i> Palmas	71
Gráfico 8: Conteúdos priorizados no ensino de língua materna no EMI do IFTO – <i>Campus</i> Palmas	72
Gráfico 9: Motivação para a priorização de conteúdos no ensino de língua materna no EMI do IFTO – <i>Campus</i> Palmas	74
Gráfico 10: Sugestões para a melhoria da efetividade do ensino de língua materna no EMI do IFTO – <i>Campus</i> Palmas	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA	18
1.1 Competências para o ensino de Língua Materna	18
1.1.1 Perspectiva ideológica-social do ensino de língua materna	19
1.1.2 Perspectiva didático-pedagógica do ensino de língua materna	21
1.2 Competências a serem desenvolvidas a partir do trabalho didático-pedagógico do Professor	27
1.2.1 Perspectivas norteadoras para o ensino por competências.....	27
1.2.1.1 Competência interativa: linguagem discursiva nos domínios da oralidade e comunicação na língua materna..	33
1.2.1.2 Competência textual: linguagem discursiva nos domínios da leitura, produção textual e literatura como práticas de letramento na língua materna	37
1.2.1.3 Competência gramatical: linguagem discursiva nos domínios da escrita na norma culta da língua materna.....	39
CAPÍTULO 2: PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	44
2.1 Tipo de Pesquisa.....	44
2.2 Ética na Pesquisa.....	45
2.3 Desenvolvimento da Pesquisa.....	46
CAPÍTULO 3: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	49
3.1 O IFTO-Campus Palmas como Instituição de Ensino	49
3.2 O Ensino Médio Integrado e suas particularidades	53
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFTO - CAMPUS PALMAS	57
4.1 O desenvolvimento de competências no ensino de Língua Materna no EMI do IFTO - Campus Palmas	57
4.1.1 Quais competências são desenvolvidas no ensino de língua materna no EMI do IFTO - Campus Palmas.....	57
4.1.2 Como as competências da língua materna são desenvolvidas no EMI do IFTO - Campus Palmas.....	62
4.2 As práticas de letramento e seus privilégios no ensino de Língua Materna no EMI do IFTO - Campus Palmas	70

4.2.1 Práticas de letramento privilegiadas no ensino de língua materna no EMI do IFTO - <i>Campus</i> Palmas e sua motivação.....	70
4.2.2 O docente de língua materna no EMI do IFTO - <i>Campus</i> Palmas e suas perspectivas para a qualificação do ensino	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS.....	85
APÊNDICES	89

INTRODUÇÃO

O presente trabalho focalizou o estudo do desenvolvimento das práticas de ensino de português como língua materna no contexto da educação profissional integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO, *Campus Palmas*.

Assim, empreendendo uma delimitação do objeto investigado, a prática docente, nos domínios da referida modalidade de formação, assumiu o alvo central da pesquisa. Tendo-se como propósito primordial, no presente trabalho, suscitar reflexões significativas acerca do ensino de Português como língua materna, com vistas a contribuir para a qualificação das práticas docentes no âmbito da educação acadêmica, da formação de nível médio profissionalizante e de sua abrangência social.

O trabalho teve como objetivo geral a análise do desenvolvimento do ensino de português como língua materna, a partir do trabalho didático-pedagógico do professor de Português do Ensino Médio Integrado do IFTO – *Campus Palmas*. Tendo como objetivos específicos: compreender como o professor do Ensino Médio Integrado do IFTO – Campus Palmas tem trabalhado a Língua Portuguesa; identificar quais competências da Língua Portuguesa estão sendo desenvolvidas pelo professor no Ensino Médio Integrado do IFTO – Campus Palmas; e avaliar se alguma área de ensino da língua é privilegiada, bem como sua motivação, dentro do ensino.

Dessa forma, desenvolveu-se a pesquisa na perspectiva singular de promoção da aprendizagem acadêmica, sem apego a conceitos ou estigmas educacionais previamente concebidos, no sentido de vislumbrar a docência como, de fato ela é, com foco nas práticas docentes significativas e não nos aspectos impresumíveis intrínsecos à profissão.

A pesquisa teve como direcionamento as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nas práticas formativas do português como língua materna nas séries do Ensino Médio Integrado, dentro das categorias de análise do ensino de gramática e práticas de letramento, nos subníveis de literatura e produção de gêneros textuais.

Nessa vertente, a pesquisa foi realizada a partir da conceitualização das competências atinentes ao ensino do português como língua materna, perpassando

pelas diretrizes nacionais e as concepções dos estudiosos sobre o assunto, culminando na interpretação das representações dos docentes da área da linguística e literatura que desenvolvem o ensino de língua portuguesa nas séries do Ensino Médio Integrado do IFTO-*Campus* Palmas, caracterizando-os como sujeitos participantes nesse processo de construção da língua, sendo ainda coautores do estudo aqui desenvolvido.

Assim, realizou-se a investigação das várias representações do ensino de língua portuguesa, na perspectiva de que o seu desenvolvimento acontece por meio de um processo que é favorecido, ou não, a partir da forma como essa construção é viabilizada. Dessa forma, foram analisadas as competências e habilidades que envolvem o ensino de língua portuguesa, bem como os aspectos que influenciam essa construção linguística, no âmbito do IFTO – *Campus* Palmas, enquanto Instituição educativa, e do professor de língua materna, nas perspectivas da sua prática docente, dentro do campo de formação e atuação da Sociolinguística.

Para tanto, partiu-se do pressuposto de que o desenvolvimento da língua é um processo que envolve várias competências em sua construção, sendo elas pessoais, cognitivas e sociais, de forma que o indivíduo seja capaz de dominar em âmbito linguístico e extralinguístico o seu contexto, a partir da relação interna e dialética entre a linguagem e a sociedade. Assim, faz-se necessário um ensino de português como língua materna que favoreça essa construção, dentro das várias representações da língua.

Nessa perspectiva, buscou-se na presente pesquisa, responder a alguns questionamentos que motivaram a formulação do presente estudo, quais sejam: de que maneira os docentes de Língua Portuguesa do *Campus* Palmas/IFTO têm trabalhado os conteúdos nas turmas de nível médio integrado? Quais competências da língua materna têm sido desenvolvidas? Quais conteúdos têm sido priorizados nas aulas de português? Quais práticas de letramento têm sido privilegiadas?

Esses questionamentos foram elaborados a partir da percepção de que o ensino de língua portuguesa tem sido objeto de inúmeras pesquisas, sempre na perspectiva de se obter respostas para a sua qualificação. Contudo, mesmo com todos os estudos já realizados não se chegou a uma concepção irrefutável alusiva à temática, haja vista que a língua é um fenômeno que se desenvolve e evolui constantemente, uma vez que, na medida em que a sociedade muda, a língua

também se altera, constituindo-se em um fenômeno sociolinguístico em pleno e contínuo desenvolvimento.

Dessa forma, entendeu-se que se faz importante o desenvolvimento de pesquisas que tenham o ensino de português como objeto de estudo, no intuito de avaliar o que tem sido desenvolvido, bem como propor sugestões para a qualificação desse ensino, de modo que as Instituições de Ensino se adequem às demandas sociais e propiciem o efetivo conhecimento, haja vista que não existe a sua transmissão, mas a sua reconstrução e ressignificação, a partir das representações já existentes, por meio da ação e da interação social, que só é possível através da língua.

Assim, essa elaboração se justifica pela importância do objeto de estudo, que é o ensino de língua portuguesa, bem como pela imprescindibilidade educacional e acadêmica da Instituição de Ensino que se propôs investigar no presente trabalho, que é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFTO, *Campus* Palmas, a qual se caracteriza atualmente, de acordo com dados do Ministério da Educação e Cultura – MEC, como a melhor Instituição Educacional pública de Ensino Médio da Capital do Tocantins.

Nesse contexto, fez-se importante analisar como o ensino de português como língua portuguesa é desenvolvido na respectiva Instituição, que foi o campo de estudo e o universo da pesquisa, de modo a contribuir efetivamente para sua contínua qualificação, trazendo benefícios educacionais, institucionais e sociais em âmbito da educação pública federal em Palmas/TO.

Para tanto, o trabalho está organizado em quatro capítulos, trazendo no primeiro capítulo, inicialmente, uma análise e reflexão sobre as competências do ensino e para o ensino de língua materna, a partir da compreensão da língua(gem) como fato social, conforme disposto por Meillet (1905-1906) *apud* Marra; Milani (2012); perpassando pela concepção ideológica e social da docência, com base no que aborda Orlandi (1999), Forquin (1993), Schön (1995) e Freire (1997 e 2003); e ainda sobre a docência na perspectiva didático-pedagógica, de acordo com o que dispõe Bortoni-Ricardo (2004), Almeida Filho (2004), Tardif (2014), Perrenoud (2000) e Menezes; Santos (2001). E, em seguida, apresenta-se a abordagem das competências a serem desenvolvidas no ensino de língua materna, tendo como embasamento os instrumentos institucionais norteadores como: a LDB (1996), os

PCNEM (2000), os PCN+ (2002) e o Enem (2009), todos elaborados com base nas competências eleitas pela UNESCO como eixos imprescindíveis para a educação nas sociedades contemporâneas, conforme Werthein; Cunha (2000).

No segundo capítulo, discorre-se sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa. No terceiro, a respeito da contextualização do estudo, caracterizando o IFTO – *Campus* Palmas e o EMI como campo da pesquisa. No quarto capítulo, apresentam-se os resultados alcançados, bem como as discussões intrínsecas, realizadas por meio da representação de como tem sido desenvolvido o ensino de português como língua materna no EMI do IFTO-Campus Palmas, a partir da concepção docente.

CAPÍTULO 1: O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA

Este capítulo se ocupa das competências necessárias para o ensino de língua materna, definindo-as e conceituando-as, a partir das capacidades intrínsecas à docência, nas perspectivas ideológica-social e didático-pedagógica.

Por conseguinte, discorre sobre como deve ser desenvolvida a língua portuguesa, a partir do trabalho didático-pedagógico do professor, contemplando as extensões e abordagens do português como língua materna.

1.1 Competências para o Ensino de Língua Materna

O ensino requer do professor competências em todas as suas áreas de abrangência. Assim, quando se fala em língua portuguesa, aqui delimitada como o português-brasileiro (PB), compreende-se que essas competências devem ser claras e efetivas, a partir da concepção do próprio professor, como sujeito-protagonista no processo de desenvolvimento da língua(gem), que não é só cognitivo, mas também social, pois:

[...] a linguagem [*le langage*] é, pois, eminentemente um fato social. Com efeito, ela se encaixa exatamente na definição que Durkheim propôs; uma língua [*une langue*] existe independentemente de cada um dos indivíduos que a falam, e apesar de ela não ter nenhuma realidade exceto pela soma de seus indivíduos, ela é, no entanto, de acordo com sua generalidade, exterior a cada um deles. Isso mostra que ela não depende de qualquer um deles para mudar e que qualquer desvio de uso individual provoca uma reação, essa reação não é senão, na maioria das vezes, outra sanção ridícula imposta ao indivíduo que não fala como os demais [...]. As características que são exteriores ao indivíduo e de coerção pelos quais Durkheim definiu o fato social, aparecem, então, na linguagem como a evidência final (MEILLET, 1905-1906, p. 230 *apud* MARRA; MILANI, 2012).

Dessa forma, compreende-se que o ensino de língua materna, necessariamente, precisa partir do estudo do desenvolvimento da língua, como fato social, que se altera e evolui, concomitantemente, (nas) e através das relações sociais. Denotando-se ser imprescindível que esse ensino possibilite a compreensão dessa amplitude da língua portuguesa, unindo o seu estudo ao seu desenvolvimento por meio da prática docente.

Essa abrangência é necessária porque o português é a língua materna do povo brasileiro, salvo em algumas populações específicas como as indígenas e as de surdos, por exemplo, que têm suas particularidades. Desse modo, as pessoas

que se propõem a serem difusores desse ensino, devem fazê-lo competentemente, propiciando o desenvolvimento das competências respectivas à língua na perspectiva ideológica-social e didático-pedagógica.

1.1.1 Perspectiva ideológica-social do ensino de língua materna

As competências, habilidades e conhecimentos são intrínsecos ao ensino e baseiam-se em uma ideologia construída, a partir do processo formativo do professor. Assim, o ensino é competente na medida em que o professor desenvolve uma prática “*com competência*”, ou seja, baseada em um processo reflexivo que o oportunize construir e reconstruir sua atuação, desenvolvendo posturas integralizadas às práticas sociais, e isso pode acontecer de forma intencional ou espontânea, haja vista que é intrínseca à ideologia do docente.

E nesse campo, importa aqui conceituar o significado dado à ideologia, na perspectiva da linguagem, ou seja, uma definição discursiva de ideologia, fundamentada na compreensão de que a ideologia “é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 1999, p. 46). Concebe-se, portanto, que a linguagem não é transparente, não é neutra. Ela é carregada de um conteúdo simbólico, construído nas interações sociais que permeiam o processo de formação do sujeito (ORLANDI, 1999).

Desse modo, a docência deve ser embasada em uma ideologia crítico-reflexiva do professor, no sentido de que seja preservado em cada um o “valor intrínseco da coisa ensinada”, ou seja, a certeza valorativa da docência, como profissionalização social, de modo a atuar qualitativa e efetivamente no ensino de língua materna, de maneira a refletir esse valor na sociedade, compreendendo que:

(...) ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos. Esta noção de valor intrínseco da coisa ensinada, tão difícil de definir e de justificar quanto de refutar ou rejeitar, está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente como projeto de comunicação formadora. (FORQUIN, 1993, p. 9).

Dessa forma, importa denotar que o ensino deve partir do comprometimento singular do professor, dentro de sua integralidade, sendo

desenvolvido de maneira significativa, no intuito de oportunizar um processo didático-pedagógico dinâmico, contextualizado e, assim, de fato, competente.

Diante do exposto, analisa-se que o aspecto do “sentido do trabalho docente”, além do “valor intrínseco da coisa ensinada” descrito por Forquin (1993), é a motivação que o professor tem para realizar seu trabalho, motivação essa que não pode ser entendida como alienação, relacionada apenas ao subjetivo, mas está relacionada à valorização real do ensino de língua materna de acordo com as competências que lhe são intrínsecas.

Nesse contexto, compreende-se também a concepção de Schön (1995), o qual dispõe que o ensino de português, no seu conjunto, deve incluir todos os domínios do saber, como expressão dos processos de reflexão na ação e no diálogo. Sendo, portanto, importante a ruptura com modelos e receitas prontas para a prática pedagógica, permitindo-se uma formação mais reflexiva e flexível, a fim de atender às especificidades da sociedade em plena evolução, em todos os âmbitos.

A partir desse aspecto pode-se resgatar ainda a concepção de “coerência” relacionada à competência para o ensino, conforme ensina Freire (2003, p. 111), que não é possível adotar diretrizes pedagógicas competentes sem que elas embasem, de fato, a prática docente, pois “as qualidades e virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e fazemos”. De igual modo, “como, na verdade, posso eu continuar falando no respeito à dignidade do educando se o ironizo, se o discrimino, se o inibo com minha arrogância?”, denotando que as competências para o ensino estão entrelaçadas ao aprendizado contínuo propiciado por meio da ação e reflexão do professor, implícito na seguinte afirmação:

Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber, por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado. (FREIRE, 2003, p. 79).

Essa afirmativa do autor nasceu da concepção de que a reflexão é o movimento realizado entre o “fazer e o pensar”, entre o “pensar e o fazer”, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Dessa forma, a reflexão nasce

a partir da prática docente, de pequenos momentos, que por vezes, passam despercebidos, mas transformados em exercício constante, transforma-se em uma prática competente (FREIRE, 2003, p. 46).

Por conseguinte, essa mesma reflexão foi feita por Schön (1995), no que cabe ao conceito de professor reflexivo, que não se esgota no imediato de sua ação docente, mas implica saber sua identidade, suas razões, seus objetivos e sua consciência respectiva ao lugar que ocupa na sociedade, por isso a competência para o ensino requer uma postura crítica, reflexiva e coerente.

Dessa forma, conceitua-se que as competências para o ensino de português como língua materna é baseada em uma ideologia, que necessariamente precisa ser crítico-reflexiva, construída a partir dos sentidos e significações da prática docente, a fim de que esse processo seja significativo, podendo ser chamado de “ideologia da competência”.

1.1.2 Perspectiva didático-pedagógica do ensino de língua materna

No que cabe ao trabalho do professor para o desenvolvimento da língua materna, pode-se dizer que, inicialmente, parte de sua compreensão da língua. Desse modo, o docente precisa ter conhecimento de sua área de atuação, dentro de um processo de formação que envolve várias competências.

Na concepção linguística, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004), existem dois tipos de competência relativa ao ensino, que é a competência linguística e a competência comunicativa. Assim, importa que os docentes de língua portuguesa estejam municiados de conhecimentos suficientes para intermediar a construção dessas competências.

Nessa percepção, é necessário, inicialmente, conhecer os conceitos de competência linguística e competência comunicativa, no sentido de entender suas implicações no ensino de língua materna, ou seja, desenvolver o domínio da língua e o seu uso nos diversos contextos sociais, de modo que o aluno seja o protagonista de sua aprendizagem, e que essa aprendizagem seja significativa para ele (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 136), sendo que, segundo a autora:

O célebre linguística suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913), [...] propôs, no início do século XX, uma distinção entre língua e fala. Para ele, língua é

um sistema abstrato, partilhado por uma comunidade de falantes, que ganha realidade concreta na fala. Muitos anos depois, em 1965, outro grande linguista, nosso contemporâneo, Noam Chomsky (nascido em 1928, professor do Massachusetts Institute of technology-MIT-, nos Estados Unidos), retomou a distinção entre língua e fala, com pequenas alterações, propondo uma dicotomia entre competência e desempenho (ou performance). Assim como o conceito de língua de Saussure, a competência tem caráter abstrato, enquanto o desempenho, como a fala tem caráter concreto. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.71).

Assim, compreende-se que os conceitos inerentes à competência linguística e comunicativa abordadas por Bortoni-Ricardo (2004) estão embasados desde Saussure; perpassando pela concepção de Chomsky, com pequenas alterações, quando propõe uma dicotomia entre competência linguística e o seu desempenho; até os estudos de Hymes, que propôs o conceito de competência comunicativa, afirmando que a competência linguística não abarca as questões de variação da língua, sendo necessário incluir não só as regras gramaticais, mas também as socioculturais, que é de suma importância para o ensino de português como língua materna.

Nessa vertente, elaborou-se o quadro a seguir, no sentido de conceber a simplificação da concepção de Bortoni-Ricardo a respeito das competências intrínsecas ao ensino:

Quadro 1: Competências na concepção de Bortoni-Ricardo.

Competências	Função / Particularidades	Embasamento
Competência Linguística	Competências da língua; Caráter abstrato - Estrutura e funcionamento da língua; Regras gramaticais.	Linguística: Ferdinand de Saussure (1857-1913) Noam Chomsky (1928)
Competência Comunicativa	Desempenho da língua; Caráter concreto – usos da língua; Regras socioculturais - questões de variação da língua.	Sociolinguística: Edward Sapir (1884-1939) William Labov (1927) Dell Hymes (1927-2009) John Joseph Gumperz (1922-2013)

Fonte: Bortoni-Ricardo (2004), *adaptação da autora (2018)*.

Em suma, a partir do que se entende por meio de Bortoni-Ricardo (2004), a competência linguística é a capacidade de compreensão da língua, sua história, evolução, organização e desenvolvimento; já a competência comunicativa é a aptidão para empregar os conhecimentos e habilidades da língua de acordo com cada situação de uso, ou seja, dentro de contextos específicos.

Na concepção linguística, destaca-se também a compreensão de Almeida Filho (2004), que afirma que o ensino de línguas, de modo geral, parte de uma espontaneidade implícita do professor. Com base nisso, pode-se dizer que o ensino de língua materna deve considerar as cinco competências dispostas pelo autor, na forma como podem ser visualizadas no detalhamento a seguir:

Quadro 2: Competências na concepção de Almeida Filho.

Competências	Habilidades / Particularidades
Linguístico-comunicativa	Conhecimento da língua que ensina, da língua materna dos alunos, habilidades no uso da linguagem.
Implícita	Conhecimento pessoal oriundo da experiência direta, nem sempre explicitável (intuições, impressões).
Teórica	Conhecimento acadêmico/teórico sobre língua, linguagem, aprendizagem, ensino, normalmente reconhecido como proveniente de outras pessoas.
Aplicada	Conhecimento de prática: aplicações pelo professor daquilo que ele conhece da teoria dos outros, e de suas crenças e intuições implícitas.
Profissional	Habilidade para cumprir as atividades esperadas de um professor na relação com as instituições, com os colegas e com os alunos.

Fonte: Concário (2007, p.35), *adaptação da autora (2018)*.

Partindo desse pressuposto de Almeida Filho (2004), compreende-se que o professor necessita minimamente de duas dessas competências: a linguístico-comunicativa e a implícita, sendo que a primeira possibilita o ensino do que se sabe sobre a língua, enquanto a segunda, propicia a faculdade de desenvolver um ensino espontâneo, por meio de experiências tácitas que geraram procedimentos entendidos como efetivos. Assim, denota-se que as competências para o ensino são permeadas por habilidades no uso da linguagem, bem como conhecimentos inerentes à língua, podendo-se concluir que esses três elementos da aprendizagem são intrínsecos um ao outro, e essenciais para o ensino.

Na perspectiva linguística, ainda se destaca a compreensão de Tardif (2014), o qual conceitua a competência para o ensino de “*saber docente*”, no sentido de que é uma função mais social do que profissional, cognitivo, formativo, escolarizado. Assim, o autor apresenta também cinco competências para o ensino, as quais se pode verificar na interpretação mostrada no quadro a seguir:

Quadro 3: Competências (saberes) na concepção de Tardif.

Competência (Saber)	Habilidades / Origem
Curricular	Conhecimentos relativos aos programas e manuais pedagógicos.
Disciplinar	Conteúdos inerentes às disciplinas ensinadas na escola.
Formação Profissional	Conhecimentos inerentes à formação inicial ou contínua.

Cultural	Conhecimentos agregados a partir do contexto sociocultural.
Experiencial	Conhecimentos construídos na prática docente.

Fonte: Tardif (2014), adaptação da autora (2018).

A partir disso, compreende-se que a competência para o ensino perpassa a teoria, materializando-se na prática da sala de aula. Assim, ela é uma construção, que engloba conhecimentos e habilidades, uma vez que não basta “*saber*”, tem que “*saber fazer*”, e esse “*saber fazer*” deve ser significativo, como práticas sociais (FREIRE, 2003, p. 46).

Já no que cabe à vertente pedagógica do trabalho docente, não se pode deixar de lado a concepção de Perrenoud (2000, p. 16) o qual afirma que “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Dessa forma, “o professor deve ter habilidade de colocar o saber em prática e ter atitude positiva no que se refere à iniciativa e desenvolvimento do trabalho e à sua realização com eficiência e eficácia”.

Nesse âmbito, o autor cita dez competências que são intrínsecas ao ensino, cada uma com suas habilidades específicas, as quais foram organizadas no quadro a seguir:

Quadro 4: Competências na concepção de Perrenoud.

Competências	Habilidades
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem	Conhecer os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem; Trabalhar a partir das representações dos alunos; Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas; Envolver os alunos em atividades de pesquisa - projetos de conhecimento.
2. Administrar a progressão das aprendizagens	Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos; Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino; Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem; Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa; Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão; Trabalhar com ciclos de aprendizagem.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma; Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto; Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades; Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo; Uma dupla construção.

4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho	Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de autoavaliação; Instituir um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos; Oferecer atividades opcionais de formação; Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
5. Trabalhar em equipe	Elaborar um projeto em equipe, representações comuns; Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões; Formar e renovar uma equipe pedagógica; Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais; Administrar crises ou conflitos interpessoais.
6. Participar da administração da escola	Elaborar, negociar um projeto da instituição; Administrar os recursos da escola; Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros; Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos; Competências para trabalhar em ciclos de aprendizagem.
7. Informar e envolver os pais	Dirigir reuniões de informação e de debate; Fazer entrevistas; Envolver os pais na construção dos saberes.
8. Utilizar novas tecnologias	A informática na escola: uma disciplina como qualquer outra, um savoir-faire ou um simples meio de ensino? Utilizar editores de texto; Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino; Comunicar-se à distância por meio da telemática; Utilizar as ferramentas multimídia no ensino; Competências fundamentadas em uma cultura tecnológica.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	Prevenir a violência na escola e fora dela; Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais; Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta; Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula; Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça; Dilemas e competências.
10. Administrar sua própria formação continua	Saber explicitar as próprias práticas; Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua; Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede); Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo; Acolher a formação dos colegas e participar dela; Ser agente do sistema de formação continua.

Fonte: Perrenoud (2000) *adaptação da autora (2018)*.

Nesse âmbito, observa-se que as competências elencadas por Perrenoud (2000) estão dentro do que se espera do ensino de língua materna na perspectiva didático-pedagógica, bem como nos moldes previstos pela LDB, ratificando a concepção dos outros autores citados anteriormente.

Entretanto, há quem diga que essas competências chegam a ser utopia, quando se vivencia o ensino de língua portuguesa na prática da sala de aula. No entanto, em sua análise detalhada, nota-se que essas competências são intrínsecas à docência, não como ideologia organizacional, mas na espontaneidade do processo didático-pedagógico do professor.

Desse modo, todas as competências apresentadas nesse item se sintetizam na reflexão disposta por Menezes e Santos (2001), simplificando o entendimento sobre o assunto, na medida em que apresenta a seguinte definição sobre competência:

É o conjunto de conhecimentos (saberes), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser) [...]-----
De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o conceito de competências no qual se baseou a LDB tem como referências básicas a epistemologia genética de Jean Piaget e a linguística de Noan Chomsky. Eles desenvolveram a noção de que “a espécie humana tem a capacidade inata de construir o conhecimento na interação com o mundo; de referenciá-lo e significá-lo social e culturalmente; de mobilizar este conhecimento frente a novas situações de forma criativa, reconstruindo no desempenho as possibilidades que as competências, ou os esquemas mentais, ou ainda a gramática interna, permitem potencialmente [...]-----
Dessa forma, segundo o MEC, as competências são ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. São operações mentais estruturadas em rede que mobilizadas permitem a incorporação de novos conhecimentos e sua integração significada a esta rede. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do saber fazer [...]-----
Com essas orientações, a prática pedagógica não será a transmissão dos saberes, mas o processo mesmo de construção, apropriação e mobilização destes saberes. A construção de competências depende de conhecimentos significados. A competência implicaria, portanto, numa mudança do papel da escola e, consequentemente, num novo ofício de professor, cujo objetivo é fazer aprender.¹

Para tanto, a partir dessa concepção, denota-se que a competência é a interligação entre conhecimentos e habilidades para uma intervenção significativa em determinado contexto. De igual modo, as habilidades é a prática a partir de um saber, e os conhecimentos são aprendizagens que construímos ao longo das interações realizadas. Assim, a competência é resultado da teoria colocada em prática, de modo efetivo, proativo e progressivo.

¹ Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/competencia/>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

1.2 Competências a serem desenvolvidas a partir do trabalho didático-pedagógico do professor

Existem competências gerais e específicas que norteiam e orientam o ensino de português como língua materna, no sentido de que ele seja o mais efetivo possível, dentro de uma situação ideal e real da prática pedagógica. Assim, importa saber, refletir e desenvolver essas competências que são intrínsecas ao ensino de língua portuguesa.

1.2.1 Perspectivas norteadoras para o ensino por competências

Para se atuar de modo competente em seus procedimentos cotidianos, o professor precisa estar munido de conhecimentos teóricos e práticos relativos a uma docência sistematizada, contextualizada e efetiva em seus efeitos. Para tanto, esse profissional precisa saber o que são competências, habilidades e conhecimentos a serem desenvolvidos, para que possa planejar a sua atuação.

Dessa forma, a conceitualização sobre as competências para o ensino de língua portuguesa deriva-se das competências eleitas como pilares da educação para as sociedades contemporâneas, propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, como saberes primordiais: “aprender a conhecer”; “aprender a fazer”; “aprender a viver com os outros”; e “aprender a ser” (WERTHEIN; CUNHA, 2000, p. 22).

Nessa vertente, esses quatro saberes dispostos pela UNESCO interligam-se às competências para o ensino de língua portuguesa, na medida em que: “aprender a conhecer” é a capacidade de se propiciar ao indivíduo “o domínio dos instrumentos do conhecimento”; “aprender a fazer” é a “competência técnica e profissional”, ou seja, a viabilidade de exercitar o conhecimento, sendo, portanto, indissociável do “aprender a conhecer”; já o “aprender a viver com os outros” está relacionado desde ao trabalho em equipe, até à “educação para a solidariedade”; e, por fim, o “aprender a ser” é a “autonomia intelectual e para uma visão crítica da vida”; as quais só poderão ser efetivadas a partir de ensino voltado para o desenvolvimento de competências (WERTHEIN; CUNHA, 2000, p. 22).

Desse modo, o conceito de “ensino por competências” foi instituído na esfera da educação brasileira a partir da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, Lei nº 9.394/1996, que preconiza um currículo escolar do Ensino Médio voltado para o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania pelo educando, a partir de uma formação integral, no sentido de que o aluno seja capaz de assimilar informações e saber utilizá-las efetivamente de acordo com cada contexto:

Art. 35-A. [...] § 7º. Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BRASIL, 1996, p. 25).

A partir disso, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, que dispõem sobre três conjuntos de competências: I. “representar e comunicar”; II. “investigar e compreender”; e III. “contextualizar socioculturalmente os conhecimentos” (BRASIL, 2000, p. 14).

Assim, o primeiro grupo de competências gerais sugeridos pelos PCNEM, no intuito de propiciar a aquisição e o desenvolvimento das competências gerais de “Representação e Comunicação”, pode ser caracterizado como a capacidade do indivíduo em usar efetivamente sistemas simbólicos a partir de sua compreensão, no sentido de que:

A utilização dos códigos que dão suporte às linguagens não visa apenas ao domínio técnico, mas principalmente à competência de desempenho, ao saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando inclusive os interlocutores ou públicos (BRASIL, 2000, p. 105)

Dessa forma, o segundo grupo de competências gerais sugeridos pelos PCNEM, no intuito de propiciar a aquisição e o desenvolvimento das competências gerais de “investigar e compreender”, objetiva analisar recursos expressivos das linguagens, recuperando a representação cultural e articulando as linguagens, respeitando suas diferenças e similaridades, na perspectiva de “Trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores”. (BRASIL, 2000, p. 87).

E, por fim, o terceiro grupo de competências gerais sugeridos pelos PCNEM, baseia-se na concepção de que os conceitos e as competências são constituídos por meio da história sociocultural do indivíduo. Assim, só é possível

compreender e usar sistemas simbólicos a partir de sua “contextualização sociocultural”, uma vez que:

[...] a linguagem [...] considerada como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (BRASIL, 2000, p. 125).

Com base nisso, depreende-se que as competências para o ensino de língua portuguesa perpassam de uma estrutura conteudista para um contexto de práticas sociais, que buscam capacitar o indivíduo para a compreensão de sua língua, propiciando a sua utilização de acordo com cada contexto de uso.

Partindo desse contexto, os PCN+ (Ensino Médio) sintetizam que para o ensino de português como língua materna devem ser seguidas três competências específicas: “interativa; gramatical; e textual”. Assim, pode-se inferir que a competência interativa está relacionada à oralidade, ou seja, à vertente comunicativa existente e imprescindível nos diversos modos de interação entre os sujeitos; já a competência gramatical está atrelada à compreensão da estrutura e organização da língua, de modo a propiciar os seus usos de forma apropriada nos domínios da norma culta; e a competência textual é relativa ao desenvolvimento da língua nos seus vários subníveis como a leitura, a releitura e a produção dos diversos tipos e gêneros textuais, incluindo aí a literatura como prática de letramento (BRASIL, 2002, p. 61).

Dentro das competências gerais e específicas preconizadas pelos PCN+ (Ensino Médio) para o ensino de língua portuguesa, pode-se definir competências, habilidades e conhecimentos da seguinte forma:

Quadro 5: Síntese das competências, habilidades e conhecimentos (conteúdos) dos PCNEM.

Competências Gerais	Competências Específicas	Habilidades	Conhecimentos (conteúdos)
Representação e Comunicação	Interativa	Utilização da linguagem na interação com pessoas e situações; Desenvolvimento da argumentação oral por meio de gêneros como o debate regrado; Domínio progressivo das situações de interlocução; Aplicar tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes.	Linguagens: verbal, não-verbal e digital; Denotação e conotação; Interlocução, significação e dialogismo.
	Gramatical	Conhecimento das articulações que regem o sistema linguístico, em	Signo e símbolo; Gramática.

		atividades de textualização.	
	Textual	Ler e interpretar; Leitura plena e produção de todos os significativos; Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos;	Textos (todos os tipos e gêneros).
Investigação e Compreensão	Interativa	Identidade - Identificar manifestações culturais no eixo temporal; Integração - Reconhecimento de identidades – na língua, nos textos, entre as diversas linguagens.	Literatura, artes plásticas, música, dança;
	Gramatical	Análise e síntese - Reconhecer recursos expressivos das linguagens; Classificação – estruturação e construção textual; Informação versus redundância - comparação entre a língua falada e a escrita.	Gêneros textuais/discursivos;
	Textual	Correlação - Analisar e interpretar no contexto de interlocução; Hipertexto - ler de modo não linear a partir da leitura e análise de diferentes hipertextos.	Diálogos, seminários, produção de textos orais; Textos digitais, revistas e jornais, livros.
Contextualização Sociocultural	Interativa	Cultura - Usar as diferentes linguagens para expressão, comunicação e informação; Ética - capacidade de pensar criticamente o mundo; Cidadania - atitude responsável e crítica diante dos diversos contextos; Conhecimento: construção coletiva e dinâmica do imaginário coletivo.	Situações-problema; Simulações de tribunais, júris e eleições, debates regrados, mesas-redondas; Projetos sociais na escola.
	Gramatical	Globalização versus localização - Analisar as linguagens como fontes de legitimação de acordos sociais; Arbitrariedade versus motivação dos signos e símbolos - Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica.	Pesquisas sobre o léxico - termos similares do Português; Levantamento do léxico e da sintaxe de grupos sociais.
	Textual	Significado e visão de mundo - apreciação estética dos bens culturais; Desfrute (fruição) - aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas.	Textos publicitários; Músicas, obras literárias, artes.

Fonte: PCNEM/BRASIL (2002), adaptação da autora (2018).

Dessa forma, após a simplificação das competências para o desenvolvimento do ensino de português como língua materna, observa-se que os conhecimentos e habilidades trabalhadas no cotidiano da sala de aula compõem uma matriz de competências, que por vez são implementadas de maneira

intencional. Em outras, espontaneamente pelo professor, dada a sua competência implícita do ensino.

Assim, a língua portuguesa está inserida, prioritariamente, na primeira grande área de competências gerais mencionada pelos PCN+ (Ensino Médio). Todavia, ela perpassa pelas demais competências gerais, desenvolvendo competências específicas, dentro da concepção de que:

[...] Podemos, assim, falar em linguagens que se inter-relacionam nas práticas sociais e na história, fazendo com que a circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas diferenciadas. Isso envolve a apropriação demonstrada pelo uso e pela compreensão de sistemas simbólicos sustentados sobre diferentes suportes e de seus instrumentos como instrumentos de organização cognitiva da realidade e de sua comunicação. Envolve ainda o reconhecimento de que as linguagens verbais, icônicas, corporais, sonoras e formais, dentre outras, se estruturam de forma semelhante sobre um conjunto de elementos (léxico) e de relações (regras) que são significativas: A prioridade para a Língua Portuguesa, como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria interioridade; [...] (BRASIL, 2002, p. 125).

A partir disso, o Exame Nacional para o Ensino Médio - ENEM foi implantado também sob uma matriz de competências, relacionando-as a certas habilidades que devem ser desenvolvidas no Ensino Médio, dentro de cada competência. Assim, são nove competências gerais cobradas pelo ENEM, na área que compreende o desenvolvimento de língua portuguesa e suas abrangências, com trinta habilidades respectivas, na forma organizada a seguir:

Quadro 6: Matriz de competências do ENEM.

ÁREA: LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	
Competências	Habilidades
Competência de área 1 – Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.	H1 – Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação. H2 – Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais. H3 – Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas. H4 – Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.
Competência de área 2 – Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.	H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema. H6 – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

	H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social. H8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.
Competência de área 3 – Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.	H9 – Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social. H10 – Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas. H11 – Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.
Competência de área 4 – Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.	H12 – Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais. H13 – Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos. H14 – Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.
Competência de área 5 – Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.	H15 – Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político. H16 – Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário. H17 – Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.
Competência de área 6 – Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.	H18 – Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos. H19 – Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução. H20 – Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.
Competência de área 7 – Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.	H21 – Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos. H22 – Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos. H23 – Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados. H24 – Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.
Competência de área 8 – Compreender e usar	H25 – Identificar, em textos de diferentes

a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro. H26 – Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social. H27 – Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.
Competência de área 9 – Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.	H28 – Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação. H29 – Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação. H30 – Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

Fonte: BRASIL (2009), *adaptação da autora (2018)*.

Nesse contexto, nota-se que os documentos institucionais orientam quanto a um trabalho educativo voltado para o desenvolvimento de competências que propiciem ao educando uma formação integral, contextualizada, para fins de uma aprendizagem como prática social.

Para tanto, tendo como base os PCNEM e PCN+ (Ensino Médio), a língua portuguesa deve ser desenvolvida dentro de três competências específicas, a saber: interativa, textual e gramatical. Assim, na prática, entende-se que a face interativa das competências da língua pode ser caracterizada através da oralidade e comunicação; a textual, pela leitura e produção dos vários tipos e gêneros de textos, incluindo a literatura como prática de letramento; e a gramatical pelo ensino da estrutura e funcionamento da língua (BRASIL, 1999).

1.2.1.1 Competência interativa: linguagem discursiva nos domínios da oralidade e comunicação na língua materna

A prática de ensino deve seguir diretrizes eficientes, no sentido de desenvolver conhecimentos, habilidades e competências no aluno a partir de uma docência embasada em teorias contextualizadas, compreendendo a face dialética da linguagem, uma vez que, segundo Bakhtin (2003, p. 326):

A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças

aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam.

Dessa forma, compreende-se que a língua se desenvolve através de um processo sistematizado de articulação e modificação contínua, na medida em que o sujeito se constitui interagindo e assimilando os discursos do outro. Por isso, o ensino do português como língua materna deve partir dessa compreensão.

De igual modo, a oralidade dos alunos deve ser desenvolvida conforme dispõem Bakhtin (2003) e Marcuschi (2010), os quais destacam que a linguagem oral é o principal instrumento de comunicação entre as pessoas, sendo essencial reconhecer que a fala é básica na vida e de extrema importância para o ser humano, não devendo estar excluída do processo de desenvolvimento da língua portuguesa.

Nesse contexto comunicativo, os PCN+ (Ensino Médio) dispõem de competências específicas, no que cabe ao desenvolvimento da competência interativa, envolvendo a abordagem da oralidade, da comunicação e da interação entre os sujeitos:

Quadro 7: Competência Interativa: habilidades e conhecimentos.

Competências Gerais	Competências Específicas	Competência Interativa (Habilidades)	Conhecimentos (conteúdos)
Representação e Comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	Conceituar; identificar intenções e situações de uso. Debater - analisar julgamentos. Opinar.	Língua falada e língua escrita; Gramática natural; Automatização e estranhamento.
Investigação e Compreensão	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto e contexto de uso.	Linguagem; Tipologia textual.
		Identificar níveis de linguagem.	Língua e contexto.
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.	Distinguir contextos, adequar a linguagem ao contexto	Tipologia textual; Interlocução.
		Relacionar língua e contexto; escolher uma variante entre algumas que estão	Gíria e contexto.

		disponíveis na língua.	
--	--	------------------------	--

Fonte: PCN+/BRASIL (2002, p.72), *adaptação da autora (2018)*.

Logo, entende-se a partir da concepção de Bortoni-Ricardo (2004) que a escola é, por excelência, o espaço em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, esses recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas, uma vez que a língua é um fenômeno social, cujo uso é regido por normas culturais.

Assim, além de ter domínio das regras da língua, os falantes têm de usá-la de forma adequada à situação de fala, visto que no desempenho dos papéis sociais, os indivíduos transitam por espaços sociolinguísticos em que têm de dominar certos usos especializados da língua, e é na escola que se desenvolve essa competência (BORTONI-RICARDO, 2004).

Dessa forma, pode-se dizer que, grande parte dos recursos comunicativos que compõem o repertório do indivíduo é adquirida espontaneamente no convívio social, mas para o desempenho de certas tarefas especializadas, especialmente as relacionadas às práticas sociais de letramento, o falante necessita desenvolver recursos comunicativos, de forma sistemática, por meio da aprendizagem escolar.

Nesse sentido, a tarefa educativa da escola, em relação à língua materna, é justamente a de criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e possa usar, com segurança, os recursos comunicativos que forem necessários para desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interage (BORTONI-RICARDO, 2004).

Por essa razão é que se compreende a importância de um ensino de língua materna dentro de uma visão contextualizada, conforme afirma Verceze (2005) o qual dispõe que ensinar a língua é levar os alunos a dominar a sua língua em todas as suas modalidades, seja na escrita, na leitura e interpretação ou na fala, denotando ser imprescindível de se adequar a fala à escrita nas produções textuais dos alunos.

Por sua vez, Bortoni-Ricardo (2004) ressalta que se tratando do português brasileiro as diversidades linguísticas devem ser consideradas dentro do ensino de língua materna, uma vez que o português brasileiro não possui um

aspecto único, sendo uma entidade heteróclita, ou seja, com diversas variedades e apresentações. Essa perspectiva deve ser considerada na sala de aula, a fim de evitar-se a costumeira e tradicional criação de fronteiras rígidas entre língua-padrão, dialetos e variedades não-padrão, e essa diversidade deve ser considerada desde a fala, a oralidade dos alunos, na percepção da competência comunicativa, como meio de interação entre os sujeitos.

Desse modo, deve-se enfatizar que a diversidade linguística é uma constante na prática, que há muito no que avançar ainda, haja vista que o discurso pedagógico já possibilita a percepção de alguns avanços nesse sentido, como, por exemplo, a inclusão da temática da variação linguística em alguns livros didáticos de Língua Portuguesa, com base nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino de língua materna, o que contribui tanto para o desenvolvimento da competência interativa, quanto da textual e gramatical, no aspecto do PB (BRASIL, 1998 *apud* GOMES, 2011).

Entretanto, a incoerência ainda é notória entre a teoria e a prática no ensino de língua materna, desde a competência interativa até a gramatical, uma vez que a escola, na maioria das vezes, tem sido reprodutora de um discurso em que “só existe uma forma correta” de ensinar a língua portuguesa, focada na norma padrão que, socialmente, é a mais prestigiada, enfatizando o ensino privilegiado da gramática normativa, e colocando em segundo plano e/ou estigmatizando as variantes linguísticas não padronizadas, que inicialmente são identificadas na fala dos sujeitos (FARACO, 2008).

Nessa abordagem, Bagno (2007) dispõe que, muitos docentes de língua materna não estão preparados para trabalhar com todo o conjunto de teorias e práticas que reconheçam e valorizem a diversidade linguística, visto que diversos professores ainda estão apegados às concepções restritas de língua e linguagem, culminando em práticas convencionais na sala de aula, em torno de um entendimento de homogeneidade linguística, tornando o processo de ensino e aprendizagem cada vez mais estagnado e descontextualizado e, concomitantemente, não desenvolvendo as competências da língua, seja de modo linguístico ou comunicativo.

Isso acontece porque, segundo Bortoni-Ricardo (2005), os professores são orientados a ensinarem a língua padrão e a rejeitarem as variações linguísticas

que, de modo geral, são provenientes das classes sociais mais baixas da sociedade, não se enquadrando nos códigos da variação padrão da língua portuguesa. Assim, esses docentes desenvolvem práticas pedagógicas que defendem o “certo” e o “errado”, sem considerar a diversidade linguística dos alunos, inibindo o desenvolvimento da oralidade, comunicação e interação entre os sujeitos.

Por conseguinte, Faraco (2008) dispõe que a escola precisa propiciar ao aluno conhecimentos sobre as inúmeras variedades linguísticas existentes, a fim de que ele possa fazer uso adequado dessas variações no seu cotidiano, conforme cada situação de comunicação, de igual modo, o professor precisa respeitar as variedades linguísticas inerentes à sua prática docente, a partir do respeito às diferentes pronúncias regionais, que são visíveis manifestações da diversidade linguística no PB.

Assim, o ensino do português como língua materna precisa possibilitar ao aluno a aprendizagem significativa, capacitando-o para utilizar adequadamente a linguagem em diversas instâncias, bem como a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente, conforme os moldes previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s de Língua Portuguesa, que dispõem que:

O desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. (BRASIL, 1997, p. 49).

Assim, compreende-se que a diversidade linguística deve ser considerada no ensino de português como língua materna, sendo o professor o responsável pela promoção de reflexões críticas em suas aulas, no que cabe aos diversos usos da língua, iniciando por ele mesmo, denotando coerência entre a teoria e a sua prática pedagógica no desenvolvimento das competências da língua de modo interativo e comunicativo. É o início desse processo de ensino, que precede o trabalho com as competências textual e gramatical.

1.2.1.2 Competência textual: linguagem discursiva nos domínios da leitura, produção textual e literatura como práticas de letramento na língua materna

O ensino de língua materna deve ser desenvolvido de modo a atender aos anseios da sociedade contemporânea, de maneira contextualizada, com foco no aluno, de modo a desenvolver sua aprendizagem a partir do seu contexto social e cognitivo. Nesse sentido, entende-se que o ensino de língua portuguesa precisa estar centralizado em três práticas: leitura de textos, produção textual e análise linguística, conforme assevera Geraldi (2010).

Nessa vertente, os PCN+ (Ensino Médio) dispõem de competências específicas, no que cabe ao desenvolvimento da competência textual, envolvendo os campos da leitura e interpretação, da produção textual e da literatura como práticas de letramento:

Quadro 8: Competência textual: habilidades e conhecimentos.

Competências Gerais	Competências Específicas	Competência textual (Habilidades)	Conhecimentos (conteúdos)
Representação e Comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	Desenvolver leituras e produções textuais/discursivas sobre as diferentes manifestações da linguagem.	Função e natureza da Intertextualidade;
			Protagonista do Discurso;
			Tipologia textual.
Investigação e Compreensão	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).	Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.	Textos contemporâneos e produção dos gêneros textuais.
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.	Analisar diferentes abordagens de um mesmo tema literário.	Textos diversos (atuais) e obras literárias.
		Resgatar usos literários das tradições populares.	

Fonte: PCN+/BRASIL (2002, p.72), *adaptação da autora (2018)*.

Desse modo, para que a competência textual do aluno seja desenvolvida, faz-se necessária a compreensão de que o ensino de língua materna desenvolvido a partir do contexto do aluno é uma perspectiva de grande importância, de acordo com Kleiman (1998), a qual destaca que o texto é um produto cultural, fruto de uma

construção entre sujeitos contextualizados sócio-historicamente e, justamente por essa razão, seu sentido resulta da estruturação entre eles.

Assim, o ensino de língua portuguesa descontextualizado culmina em uma realidade de alunos com dificuldade na leitura e interpretação, ou seja, no letramento. Esses sujeitos, às vezes, até usam os termos gramaticais adequadamente, mas não entendem, ou não veem utilidade no texto.

Nesse contexto, a partir de Schön (1995), entende-se que precisa ser considerado o aspecto da importância do professor reflexivo para que os atuais currículos sejam repensados, deixando de serem estritamente normativos, dentro de um padrão, de uma hierarquia de conhecimentos, desconsiderando a aprendizagem simultânea e dispensando a interpretação pessoal dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica, uma vez que é a partir da reflexão que é feita da prática que se constroem caminhos mais efetivos para os resultados que se deseja alcançar.

Nessa vertente, é que as práticas de letramento devem ser trabalhadas, através do desenvolvimento da competência textual dos alunos, na perspectiva de que é lendo, relendo, interpretando, produzindo, que é feita a reflexão (da) e na aprendizagem, gerando a significação do processo de ensino e aprendizagem (ORLANDI, 1999).

1.2.1.3 Competência gramatical: linguagem discursiva nos domínios da escrita na norma culta da língua materna

O ensino contextualizado da língua materna baseia-se em torno de uma gramática, não de modo limitado, mas amplo, uma vez que o termo “gramática” tem vários conceitos, cada um dentro de sua aplicabilidade, significando “um sistema de regras, unidades e estruturas que o falante de uma língua tem programado em sua memória e que lhe permite usar sua língua, (PERINI, 2006, p. 23).

Portanto, gramática não se restringe ao tipo normativo-prescritivo, de regras a serem cumpridas, mas a um sistema articulado da língua, que pode ser desenvolvido de várias formas, conforme o enfoque de compreensão linguística respectiva, de acordo com a síntese a seguir:

Quadro 9: Tipos de gramática.

Tipo (Campo de estudo/ciência)	Precusores	Função / especificidade	Fontes
Comparada - Histórica (Estudos histórico-comparativos das línguas indo-europeias)	Franz Boop (1791-1867)	Objetivava estabelecer correspondências entre diferentes línguas para assim estabelecer suas relações de parentesco	Saussure 2006[1916] Martelotta (2009)
Estruturalista (Linguística geral)	Ferdinand de Saussure (1857-1913)	O signo, é uma unidade constituinte do sistema linguístico, procede de uma associação de um conceito com uma imagem acústica (língua+fala).	Saussure 2006[1916]. Martelotta (2009)
Descritiva (Sincrônica/ Diacrônica)	Franz Boas (1858-1942)	Início na descrição das línguas indígenas americanas. Ocupa-se da descrição dos fatos da língua, enfatizando as variações linguísticas, e não apenas estabelecer o que é certo ou errado. Tem como objetivo estudar a origem e a evolução histórica de uma língua. São os estudos diacrônicos da língua. São os estudos sincrônicos da língua	Travaglia (2003) Possenti (2004) Moura (2004) Perini (2006)
Gerativa (Linguística moderna/cognitiva: Competência, gramaticalidade)	Noam Chomsky (1928)	Criatividade a respeito ao uso da linguagem; As línguas deixam de ser interpretadas como um comportamento socialmente condicionado e passam a ser analisadas como uma faculdade mental natural.	Martelotta (2009)
Sistêmico-funcional (Linguística Sistêmico-funcional: LSF)	Michael Halliday (1925)	Existência de uma relação não arbitrária entre a instrumentalidade do uso da língua (o funcional) e a sistematicidade da estrutura da língua (a gramática).	Neves (1997)
Normativa-prescritiva (não tem campo de estudo – não é ciência)	Convenção	Conjunto de regras que devem ser seguidas (convencionadas). Estabelece as normas do falar e escrever corretamente. Apenas considera a língua exemplar, isto é, a forma eleita entre as várias formas de falar que constituem a língua histórica.	Travaglia (2003) Possenti (2004) Perini (2006)

Fonte: Adaptação da autora (2018).

Para tanto, observa-se que o termo “gramática” não significa “normas e regras” da língua, mas a uma sistematização da articulação da língua, no sentido de como ela se organiza e se desenvolve, bem como qual a sua função dentro do desenvolvimento da sociedade, de modo a orientar e propiciar as interações.

E, além disso, ainda existe a gramática internalizada, que na concepção de Possenti (1996) diz respeito às regras que os falantes dominam no seu cotidiano, ou seja, está relacionada às regras intuitivas e estáveis que o falante domina. Sendo

assim, não é fruto de instrução recebida na escola, pressupõe que mesmo quem nunca estudou chega à escola dominando um conjunto de regras da língua, ou seja, dominando uma variedade linguística.

Na perspectiva de Marcuschi (2010) "a gramática tem uma função sociocognitiva relevante desde que entendida como uma ferramenta que permite uma melhor atuação comunicativa". Dentro dessa concepção, pode-se afirmar que, mesmo que a escola tenha "por obrigação" ensinar as normas do português padrão, não deve ser ignorada a funcionalidade dessa gramática, no sentido de ensinar onde e de que modo usar essas regras.

Assim, segundo a concepção de Antunes (2009, p. 85) "não existe língua sem gramática". Diante dessa afirmação, vê-se que a gramática é uma forma de organização da língua. Por conseguinte, esse entendimento permite ao professor ampliar a capacidade do aluno no uso da língua materna, desenvolvendo a sua competência linguística e comunicativa, dentro do contexto social, na perspectiva das mais diversas situações de comunicação.

Portanto, nota-se que o ensino da gramática normativa, exigido no currículo formativo do Ensino Médio, deve acontecer a partir da realidade dos alunos e não de forma fragmentada, o que é de suma importância no aspecto do ensino de língua materna e suas especificidades, de acordo com a concepção de Possenti (1996) de que:

Tenho a convicção de que, se o conhecimento técnico de um campo é fundamental na maior parte das especialidades, talvez o mesmo não valha (pelo menos da mesma forma) para o professor de língua materna. Mais que o saber técnico, um conjunto de atitudes derivadas dos saberes acumulados talvez resulte em benefícios maiores [...]. Inclusive porque, a rigor, sem estas atitudes, sequer seria possível um conhecimento de tipo científico, isto é, um aumento de saber técnico, quando se trata de linguagem. É que este conhecimento também exige rupturas com princípios que fundamentam o tipo de saber anteriormente aceito (POSSENTI, 1996, p.11).

Assim, o ensino de gramática normativa deve ser feito, conforme os currículos formativos estipulados, no sentido de cumprir o papel da escola formal de ensinar o bom uso da língua, a fim de falar e escrever bem, no intuito de que o aluno esteja apto a "dominar socialmente através da língua", com base na concepção de Possenti (1996).

No entanto, deve-se ressaltar que, esse ensino precisa ser realizado na perspectiva de desenvolvimento da competência gramatical da língua, a partir do contexto dos alunos, dentro dos parâmetros oficiais institucionalizados norteadores, de forma que os alunos estejam aptos a dominá-la através de sua prática, usando a língua para melhorar sua qualidade de vida através da ampliação linguística e comunicativa do seu contexto sociocultural, conforme embasado por Travaglia (2003) o qual afirma que:

O ensino da gramática tem grande influência na qualidade de vida das pessoas, pois ela seria um dos meios pelas quais o falante pode desenvolver a sua competência comunicativa, isto é, a capacidade de se usar cada vez mais os recursos que a língua oferece, em todos os seus planos, (2003, p.15).

Por conseguinte, nessa mesma vertente de reflexão, acerca da importância e do lugar da gramática no ensino de língua materna, Antunes (2009, p. 124) afirma que: “o objetivo da escola é promover o acesso dos alunos aos usos da norma prestigiada”, ou seja, o acesso à língua padrão. Entretanto, essa promoção tem várias formas de ser desenvolvida, dentro do ensino por competências.

Dessa forma, compreende-se que os conteúdos relativos ao currículo básico do Ensino Médio precisam ser desenvolvidos dentro dos moldes curriculares da gramática, estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, o que necessariamente deve evoluir são as estratégias de abordagem desse ensino de língua materna, de forma a contextualizá-lo, dando significado, de acordo com o embasamento de Antunes (2007, p. 41), de que o estudo da gramática é necessário, mas não é o suficiente, sendo que, não se deve ater somente à gramática normativa, mas expor-se às diferentes visões das gramáticas, de modo a considerar o “todo” para entender a “língua”, não apenas reproduzindo conteúdos e práticas, mas entendendo esses conteúdos e essas práticas na sala de aula.

Para tanto, os PCN+ (Ensino Médio) dispõem de competências específicas, no que cabe ao desenvolvimento da competência gramatical, envolvendo os domínios da norma culta:

Quadro 10: Competência gramatical: habilidades e conhecimentos.

Competências Gerais	Competências Específicas	Competência gramatical (Habilidades)	Conhecimentos (conteúdos)
---------------------	--------------------------	--------------------------------------	---------------------------

Representação e Comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	Distinguir gramática descritiva e normativa, a partir da adequação ou não a situações de uso.	Gramática; Linguística; Gramaticalidade.
Investigação e Compreensão	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).	Considerar as diferenças entre língua oral e escrita.	Gramática normativa; O erro; Abordagens gramaticais.
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.	Conceber a gramática como uma disciplina viva, em revisão e elaboração constante.	Gramática normativa; Ciência versus achismo.

Fonte: PCNEM/BRASIL (1999, p.72), *adaptação da autora (2018)*.

Portanto, deve-se enfatizar que o desenvolvimento da competência gramatical deve partir da compreensão de que “O ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual”. Logo, esse ensino deve ser pautado em três vertentes sobre as regras gramaticais: “aquelas que são seguidas; aquelas que podem ser seguidas; aquelas que devem ser seguidas” (BRASIL, 1999, p.81).

De acordo com Perini (1999), os alunos estudam e concluem o ensino básico afirmando que não sabem português, mostrando que isso é reflexo do ensino priorizado apenas na gramática normativa, de forma fragmentada, o que não deve ser reproduzido pelos professores de língua materna, uma vez que a língua sofre variações e, portanto, o seu ensino precisa acompanhar a evolução da sociedade e propor novos caminhos para a aquisição do saber comunicativo, desenvolvendo, de fato as competências intrínsecas ao português como língua materna, na forma interativa, textual e gramatical, visto que uma está interligada à outra e, elas juntas, formam o indivíduo como sujeito (das) e nas práticas sociais.

CAPÍTULO 2: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo delinea o desenvolvimento da pesquisa, abordando o tipo de pesquisa, as perspectivas da ética na pesquisa, bem como foi realizado o estudo, no aspecto dos sujeitos, do objeto de estudo, do contexto, do *corpus* e das etapas que foram seguidas no intuito de atingir os objetivos da pesquisa. Desse modo, esse capítulo está dividido em três partes: a primeira se refere ao tipo de pesquisa; a segunda, à ética na pesquisa; e o terceiro e último, aos passos metodológicos da pesquisa.

2.1 Tipo de Pesquisa

O estudo foi realizado na perspectiva de pesquisa do tipo qualitativa, quanto à sua abordagem, que se desenvolveu a partir de uma análise interpretativa do ensino didático-pedagógico do professor de língua portuguesa do Ensino Médio Integrado do IFTO – *Campus* Palmas, inerente aos dados respectivos à geração de resultados; como uma pesquisa básica quanto à sua natureza; como uma pesquisa descritiva e exploratória, quanto ao objetivo; e como uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, quanto aos procedimentos nos moldes ensinados por Marconi e Lakatos (2010).

Utilizou-se para o desenvolvimento do estudo o método indutivo, usando fontes primárias (documentos normativos) e secundárias (cânone linguístico atinente), tendo como procedimentos metodológicos, além da pesquisa bibliográfica e documental, a geração de dados por meio da pesquisa de campo, com a realização de observação da prática de ensino desenvolvida nas aulas de língua portuguesa, bem como aplicação de questionários aos docentes inerentes a esse ensino de língua materna, no sentido de atingir os objetivos propostos, conforme orientado nos estudos de Marconi e Lakatos (2010).

Os sujeitos participantes da pesquisa foram todos os professores (nove) que desenvolvem o ensino de língua portuguesa nas três séries do Ensino Médio Integrado (1ª, 2ª e 3ª) do IFTO – *Campus* Palmas, através da aplicação de um questionário, semiestruturado, dentro dos objetivos propostos, bem como por meio da observação de suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, o objeto de estudo da pesquisa foi o ensino de português como língua materna, no contexto do EMI do IFTO – Campus Palmas. Assim, seu *corpus*, de modo objetivo, foram os questionários respondidos pelos professores (nove), bem como os documentos normativos e institucionais respectivo ao EMI do IFTO – *Campus Palmas*, e ainda todo o arcabouço teórico subjacente ao estudo que embasou a observação da prática docente e a análise posterior.

Assim, a pesquisa se concentrou no estudo de caso particular, uma vez que foi realizada a partir do desenvolvimento de observação, geração de dados (pesquisa documental, observação e aplicação de questionários); e, posteriormente, uma análise interpretativa, dentro do objetivo de analisar como tem sido desenvolvido o ensino de português como língua materna no EMI do IFTO – *Campus Palmas*.

2.2 Ética na Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida sob os padrões éticos, de acordo com o disposto na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece os fundamentos éticos e científicos para este tipo de pesquisa. É fundamental reconhecer a importância da liberdade de investigação científica e dos benefícios decorrentes dos progressos da ciência e da tecnologia, ao mesmo tempo em que é necessário enfatizar que essa investigação e os consequentes progressos estão em conformidade com os princípios éticos e respeitando a dignidade humana, os direitos humanos e as liberdades fundamentais (BRASIL-CNS, 2012).

Dessa forma, nos termos da Resolução 466/2012, no intuito de preservar a idoneidade subjetiva e profissional, e direito de não identificação dos sujeitos diretos da pesquisa, os professores que responderam ao questionário aqui serão identificados como: P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; e P9, sem distinção de sexo/gênero, assim classificados conforme a ordem de aplicação dos instrumentos.

Os riscos da pesquisa estiveram contidos no desinteresse /negação dos professores de língua portuguesa do IFTO-*Campus Palmas* em participar da pesquisa; bem como, na omissão ou simulação de informações, dentro da vertente da subjetividade intrínseca ao mecanismo de coleta de dados (questionário semiestruturado).

Os benefícios da pesquisa estão contidos na apresentação de trabalho científico, a partir da concepção do docente, acerca do desenvolvimento do ensino de língua portuguesa nos cursos de nível Médio Integrado do Instituto Federal do Tocantins, Campus – Palmas, denotando as competências da língua desenvolvidas, bem como as áreas que têm sido privilegiadas nesse ensino e suas influências e impactos na construção linguística em âmbito educacional, acadêmico, profissional, Institucional e social.

2.3 Desenvolvimento da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida através da pesquisa bibliográfica, geração de dados (pesquisa documental, observação e aplicação de questionários) e análise de abordagem qualitativa, a partir da concepção dos sujeitos da pesquisa: prática de ensino desenvolvida pelos docentes de língua materna; e todos os professores (nove), inerente a esse ensino no Ensino Médio Integrado do IFTO – Campus Palmas, sendo realizada conforme detalhamento a seguir:

Quadro 11: Detalhamento do desenvolvimento da pesquisa.

Procedimentos	Detalhamento	Contexto principal	Objetivos	Resultados primários	Período de realização
Pesquisa bibliográfica	Pesquisa de obras; Seleção de corpus teórico; Leitura do corpus; Fichamentos; Resumos; Resenhas.	Biblioteca do IFTO – Campus Palmas	Municiar de conhecimentos para embasar a pesquisa	Ampliação dos conhecimentos teóricos relativos ao objeto de estudo (trabalho didático-pedagógico do professor de língua materna).	Agosto/2017 a janeiro/2018
Geração de dados	Pesquisa documental de documentos normativos e institucionais; Seleção dos documentos; Resumo dos documentos; Anotações gerais.	Coordenação do EMI	Compreender como o professor do Ensino Médio Integrado do IFTO – Campus Palmas tem trabalhado a Língua Portuguesa;	Compreensão do desenvolvimento da modalidade de ensino e do objeto de estudo, na perspectiva institucional.	Agosto/2017

	Observação das aulas de língua portuguesa do EMI do IFTO – Campus Palmas	Salas de aula do EMI		Identificação de competências intrínsecas ao ensino;	Agosto/ 2017 a janeiro/ 2018
	Aplicação de questionários aos professores de língua portuguesa do EMI do IFTO – Campus Palmas 9 professores , sendo: Quatro do 3º Ano; Três do 2º Ano; e Duas do 1º Ano (ANEXO I).	Salas dos professores do EMI	Identificar quais competências da Língua Portuguesa estão sendo desenvolvidas pelo professor no Ensino Médio Integrado do IFTO – Campus Palmas; Avaliar se alguma área de ensino da língua é privilegiada, bem como sua motivação, dentro do ensino.	Identificação de competências da língua desenvolvidas; Identificação de práticas de letramento privilegiadas; Identificação de conteúdos privilegiados; Identificação da motivação do privilégio de alguns conteúdos/práticas.	Fevereiro /2018
Tratamento dos dados	Condensação dos dados gerados; Elaboração de quadros de detalhamento; Construção de gráficos exemplificativos.	Biblioteca pessoal		Instrumentos de condensação dos dados gerados	Fevereiro /2018
Análise - Abordagem qualitativa (dados x teoria)	Comparação dos resultados da pesquisa com o arcabouço teórico.	Biblioteca pessoal		Análise crítico-reflexiva da pesquisa, a partir do confrontamento dos dados gerados com o corpus teórico.	Fevereiro /2018

Fonte: A autora, 2018.

Dessa forma, o estudo foi realizado no sentido de compreender, identificar e avaliar as competências dentre os fatores linguísticos e extralinguísticos que permeiam o desenvolvimento do ensino de língua materna no Ensino Médio Integrado do IFTO – Campus Palmas, a partir da percepção da relação entre os sujeitos, a língua e o espaço em que esse processo é construído, sob o que dispõe a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996, estabelece que “a educação deve compreender os processos formativos que se

iniciam na vida familiar, na convivência humana e se desenvolvem, especialmente, nas instituições de ensino e no trabalho” (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, pôde-se desenvolver uma análise do ensino de português como língua materna no contexto do EMI do IFTO – *Campus* Palmas, denotando as competências da língua desenvolvidas; bem como, as áreas que têm sido privilegiadas nesse ensino e suas influências e impactos na construção linguística em âmbito educacional, acadêmico, profissional, institucional e social, nos moldes descritos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresenta-se o EMI do IFTO – *Campus* Palmas como o contexto do desenvolvimento da pesquisa, dentro da abordagem do ensino de língua materna. Este item foi construído a partir da *pesquisa documental e observação da prática docente*, trazendo a contextualização de onde o objeto de estudo está situado nos aspectos: estrutura física e organizacional; e curricular e pedagógica: currículo e corpo docente.

3.10 IFTO – *Campus* Palmas como Instituição de Ensino

O IFTO – *Campus* Palmas se caracteriza como uma Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, criado por meio da Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em âmbito nacional, aproveitando as estruturas das antigas Escolas Técnicas Federais (BRASIL, 2008).

Nesse âmbito, o *Campus* Palmas tem por missão institucional formar e qualificar profissionais, nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, realizar pesquisa e desenvolvimento de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada.

A Instituição está localizada na Quadra 310 SUL, Avenida LO 05, s/n, no Plano Diretor Sul, em Palmas/TO, compondo uma área de 83.594,29m², sendo 16.151,70 m² de área construída, contando com uma infraestrutura e instalações físicas organizada em 16 blocos como se apresenta no quadro a seguir:

Quadro 12: Estrutura física – IFTO – CAMPUS PALMAS.

BLOCOS	ESPECIFICAÇÕES
02 blocos	Área administrativa e consultórios médico-odontológicos;
03 blocos	Destinados aos laboratórios das áreas de Informática, Construção Civil, Geomática, Indústria, Meio ambiente e Telecentro;
01 bloco	Para o Centro de Línguas;
01 bloco	Para os Laboratórios de Química, Biologia, Secretariado Executivo e salas de aula;
01 bloco	Destinado às salas de aula, desenho e laboratório de Informática;
01 bloco	Para a lanchonete e restaurante;
01 bloco	Destinado à biblioteca;
01 bloco	Para o auditório - com capacidade para 230 lugares;
01 bloco	Destinado aos mini-auditórios com capacidade para 104 lugares cada, salas

	de aula e laboratório de Informática;
01 bloco	Para o Complexo Esportivo;
02 blocos novos	Para a sala de professores e salas de aula do Ensino Médio Integrado;
02 blocos (em construção)	Para salas de aula do Ensino Médio Integrado
Áreas internas e externas	Áreas de convivência e esportes

Fonte: ifto.edu.br (2018), *comprovação da autora "in loco"* (2018).

A Instituição ainda dispõe de abastecimento pela Rede de Água tratada da rede pública; Energia da rede pública; Esgoto da rede pública; coleta de lixo periódica pública; e Acesso à internet, com banda larga. Sendo que, a Instituição conta também com equipamentos adequados para qualificação da prática pedagógica, como: Computadores; Copiadora; Equipamento de som; TV e DVD; Impressora; Projetor Multimídia (data show); Câmera Fotográfica/filmadora.

No que cabe à infraestrutura e Instalações físicas da Instituição, de modo geral é adequada, ou seja, todas as dependências contam com mobiliários, climatização, bebedouros, banheiros com rampas e adaptações físicas específicas para pessoas com necessidades especiais, o que contribui para a formação integral do indivíduo, dentro de um processo de ensino-aprendizagem qualitativo e efetivo.

O embasamento para afirmar que a estrutura física institucional influencia o desenvolvimento do ensino de língua materna está na concepção de Basso (1998), o qual afirma que:

Não é totalmente subjetivo (interesse, vocação, amor pelas crianças etc.), mas relacionado à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva. Essas condições referem-se aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos, à organização da escola em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiência, estudo coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho, ao salário etc. Quando essas condições objetivas de trabalho não permitem que o professor se realize como gênero humano, aprimorando-se e desenvolvendo novas capacidades, conduzindo com autonomia suas ações, criando necessidades de outro nível e possibilitando satisfazê-las (...) este trabalho é realizado na situação de alienação (BASSO, 1998, p. 28).

Desse modo, avaliou-se, após a pesquisa documental e observações realizadas no campo de pesquisa que as condições e abordagens em que o processo de desenvolvimento das habilidades e competências da língua se realiza influenciam negativa ou positivamente a sua evolução.

Assim, a partir da pesquisa documental, verificou-se que o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI do IFTO – Campus Palmas foi elaborado para o interstício (2015-2019), aprovado pela Resolução n.º 42/2014/CONSUP/IFTO, de 19/11/2014, seguindo a proposta do MEC, na perspectiva do desenvolvimento de habilidades e competências contextualizadas à Educação Básica e Técnica Profissionalizante (PDI/IFTO, 2014).

A organização pedagógica do IFTO – Campus Palmas é contemplada no Projeto Pedagógico Institucional - PPI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO, caracterizando-se como o conjunto de princípios que norteiam as ações da instituição com vistas a realizar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão (PDI/IFTO, 2014).

O PPI é construído pela comunidade institucional, a fim de que sejam percebidas as necessidades de melhoria, intenções e objetivos a serem atingidos pela instituição, a partir dos princípios definidos que fundamentam as ações, a fim de que tais finalidades sejam atingidas, caracteriza-se como um documento que sintetiza os princípios filosóficos e políticos estipulados como parâmetros para planejar, executar e avaliar as ações individuais e coletivas dentro da instituição (PDI/IFTO, 2014).

A organização curricular do IFTO – Campus Palmas segue o estabelecido no PPI, estabelecido no PDI/2014, tratando o currículo como um processo que privilegia a formação do homem na sua totalidade, com base nos princípios constitucionais da razoabilidade, proporcionalidade e equidade, permeando as áreas de conhecimento e os componentes curriculares, independente das modalidades ou formas de articulação.

Assim, a concepção curricular da educação profissional do IFTO – Campus Palmas busca integrar-se às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento para a atuação profissional e o pleno exercício da cidadania, contemplando: Interdisciplinaridade; Transdisciplinaridade; Flexibilização curricular; Contextualização; Atualização; Competências; Habilidade profissional; Bases tecnológicas (PDI/IFTO, 2014).

A partir disso, observa-se que a sua organização curricular é embasada na concepção de Rojo (2001), de que o processo de ensino-aprendizagem não deve

ser engessado em modelos de currículo, mas na realidade contextualizada do educando, principalmente quando se trata do desenvolvimento da linguagem.

Nesse contexto, a instituição conta com uma diversidade de cursos, dentro das seguintes modalidades:

Quadro 13: Estrutura de cursos – IFTO – CAMPUS PALMAS.

Modalidade	Especificação	Duração
1 curso de pós-graduação	Especialização em Telemática;	18 meses
10 cursos superiores	Sistemas para Internet; Gestão Pública; Agronegócio; Gestão do Turismo; Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa; Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Física; Licenciatura em Educação Física; Engenharia Civil; Engenharia Elétrica.	Variam de 6,7,8 e 10 semestres
7 cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio	Administração; Agrimensura; Agronegócio; Eletrotécnica; Eventos; Informática; Mecatrônica;	6 semestres
8 cursos Técnicos Subsequentes	Agrimensura; Controle Ambiental; Mecatrônica; Edificações; Eletrotécnica; Informática;	4 semestres
	Secretariado; Segurança do Trabalho	3 semestres
5 cursos Técnicos, na modalidade EAD	Controle Ambiental; Administração; Secretariado; Agroecologia; Segurança do Trabalho.	4 semestres
2 cursos na modalidade PROEJA	Atendimento; Manutenção e Operação de Microcomputadores.	4 semestres

Fonte: ifto.edu.br (2018), *adaptação da autora (2018)*.

Por conseguinte, a Instituição dispõe de um quadro de servidores com, aproximadamente, 214 docentes e 109 técnicos administrativos para atender cerca de quatro mil estudantes matriculados em seus cursos regulares, nas diversas modalidades. Seu corpo docente atua dentro das várias especialidades, em nível de doutorado, mestrado, especialistas e graduação, conforme descrição a seguir:

Quadro 14: Corpo Docente – IFTO – CAMPUS PALMAS.

Jornada de Trabalho	Graduados	Especialistas	Mestres	Doutores
20 horas	4	8	11	3
40 horas	1	7	11	2
40 horas com Dedicação Exclusiva	20	71	60	16

Fonte: PDI (2014), *adaptação da autora (2018)*.

Desse quadro de docentes inerente ao IFTO – CAMPUS PALMAS, nove atuam diretamente como professores de língua portuguesa no EMI, dos quais cinco tem doutorado, desses, quatro dentro da abordagem da literatura e um da linguística; e quatro com especialidades nos diversos subníveis da área como: Libras, Linguística e Educação, alguns em situação de realização de mestrado, denotando um nível de qualificação elevado, nos termos da formação continuada preconizada pelo LDB (BRASIL, 1996).

3.2 O Ensino Médio Integrado e suas particularidades

O Ensino Médio, como última etapa da educação básica, tem por finalidade, entre outras, a preparação básica para o trabalho, de modo que, atendida à formação geral do educando, ele seja direcionado para o exercício de profissões técnicas. Dessa forma, para contemplar a especificidade dessa modalidade de ensino foi publicado o Decreto nº 5.154/2004, que instituiu a modalidade de Ensino Médio Integrado à educação profissional técnica de nível médio, dentro desse embasamento que se estruturou o EMI do IFTO – Campus Palmas.

No que cabe às competências a serem desenvolvidas nos domínios da língua materna, essa modalidade de formação é orientada pelas mesmas competências respectivas ao Ensino Médio regular, com uma relevância maior para a integração às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, que é “o fator estratégico para o desenvolvimento socioeconômico nacional, bem como para a redução das desigualdades regionais e sociais” (BRASIL, 2007), dentro do ponto de vista de que:

[...] o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na

própria sociedade. Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 160).

Desse modo, o EMI tem como particularidade o seu desenvolvimento por meio de um processo educativo de caráter crítico-reflexivo, no qual o ensino assume uma vertente orientada pela e para a responsabilidade social. Assim, o professor deixa de ser um transmissor de conteúdos e assume uma atitude de mediador no processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo competências técnicas e sociais (FREIRE, 1997).

Para tanto, o ensino de língua portuguesa deve ser desenvolvido na perspectiva de propiciar a aquisição de competências interativas, textuais e gramaticais da língua materna, estendendo-se ao desenvolvimento da criticidade, da capacidade leitora e das diferentes situações do uso da língua, conforme disposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM para o ensino de Língua Portuguesa, e ratificado nas Orientações para o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, haja vista que nessa etapa de formação objetiva-se a ampliação de competências e habilidades que possibilitem ao estudante:

- (i) avançar em níveis mais complexos de estudos;
- (ii) integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional;
- (iii) atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social (BRASIL, 2004).

Desse modo, compreende-se que a prática formativa do Ensino Médio Integrado tem atuado de forma a possibilitar a garantia da preparação básica do estudante para a continuidade dos estudos, a adequada inserção ao mercado de trabalho e o exercício efetivo da cidadania, de acordo com as necessidades político-sociais contemporâneas, dentro dos três contextos sugeridos pelo PCNEM (BRASIL, 2000): representação e comunicação; investigação e compreensão; e contextualização sociocultural.

O Ensino Médio Integrado (EMI) do IFTO – Campus Palmas tem a organização de sua estrutura pedagógica disposta na Organização Didático-Pedagógica – ODP, um regulamento aprovado pela Resolução nº 38/2013/CONSUP/IFTO, de 20 de agosto de 2013; alterado pela Resolução ad

referendum nº 7/2015/CONSUP/IFTO, de 23 de abril de 2015, convalidada pela Resolução nº 23/2015/CONSUP/IFTO, de 25 de junho de 2015 (IFTO, 2015).

Assim, a ODP dispõe sobre Organização Didático-Pedagógica dos Cursos da Educação Básica (Fundamental e Médio) articulados com a Educação Profissional: Técnicos de Nível Médio e Profissionalizantes; Formas de articulação: integrada, concomitante e subsequente; Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); presenciais, no âmbito do IFTO, atendendo jovens e adultos a partir da faixa etária de 15 anos. Sendo que, os cursos técnicos integrados ou subsequentes ao nível médio, com suas diversas habilitações, tem duração de dois e três anos, divididos em três séries (1ª, 2ª e 3ª), dispondo de todos os componentes curriculares estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei Federal nº 9.694/1996 (BRASIL, 1996).

As turmas do EMI são compostas por jovens e adolescentes na faixa etária aproximada de 15 anos, conforme definido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, (BRASIL, 1990), acomodados em salas de aula e laboratórios bem estruturados, tanto na questão física, quanto de mobiliários, equipamentos e estrutura pedagógica e docente.

As turmas têm em torno de 40 alunos, distribuídos entre o sexo masculino e feminino, que varia devido a área de interesse entre ambos os gêneros, por exemplo: as turmas do curso de Eventos são compostas, na sua grande maioria, por meninas; já as de Eletrotécnica por meninos. As turmas apresentam também diferença na questão do interesse, participação e disciplina na sala de aula.

As turmas mostraram a ocorrência de pouca indisciplina durante as aulas, apresentando uma grande diferença de comportamento entre as turmas de 1ª Série e as de 3ª Série, que no máximo, fizeram uso contínuo de aparelhos eletrônicos/mídia como: notebook, aparelho celular e fones de ouvido.

Os alunos denotaram um nível significativo de aprendizagem, diferindo apenas no interesse e participação nas aulas, sendo percebido um bom coeficiente de conhecimento gramatical e literário nos alunos, com algumas dificuldades de aprendizagem, a saber: o domínio efetivo da escrita na norma padrão; e a produção dos vários gêneros textuais. Dessa forma, a interação dos docentes com os alunos foi notória nas aulas, denotando domínio da sala de aula e dos conteúdos, postura

profissional, bem como respeito à autonomia do aluno, com algumas exceções que são intrínsecas à docência, pois, com base em Freire (1997):

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exige do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 1997, p. 35).

Por conseguinte, essa mesma interação entre “mestres e aprendizes” se deu na realização da pesquisa, na qual os docentes participaram como coautores, a partir de suas contribuições objetivas e subjetivas, o que foi de suma importância na realização da pesquisa, dentro do embasamento de Pimenta (2004) e Nóvoa (2002), quando se referem à importância do papel do professor regente/supervisor na formação de novos professores, no sentido de encorajá-los, valorizar as suas ideias, facilitar a aprendizagem, propiciando a reflexão inerente à docência.

Desse modo, a observação foi desenvolvida a partir do entendimento de que a docência possibilita um olhar crítico sobre as práticas sociais, ensinando a “aprender a aprender”, sem estigmas e conceitos pré-formados sobre o professor e a sala de aula, desenvolvendo críticas qualitativas, problematizando com o intuito de buscar soluções para as situações desafiadoras que são encontradas no desenvolvimento da língua materna, que perpassa o cerne linguístico e reflete nas (das) práticas sociais.

Diante desse contexto, é que o EMI do IFTO – Campus Palmas desenvolve a aprendizagem nos domínios do português como língua materna, a partir da compreensão de que o Ensino Médio caracteriza-se como a etapa final da educação básica, constituindo-se como o período de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos, habilidades e competências construídas ao longo do ensino fundamental (BRASIL, 1996).

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFTO – CAMPUS PALMAS

Neste capítulo, está organizada uma análise qualitativa dos dados gerados na pesquisa, dispondo de uma descrição embasada na reflexão, a partir da contextualização do objeto de estudo, em referência ao arcabouço teórico da pesquisa. Desse modo, o capítulo está dividido em dois itens: desenvolvimento de competências; e práticas de letramento e seus privilégios, fazendo uma análise comparativa entre os dados gerados no estudo e o que conceitua as perspectivas ideológico-social; e didático-pedagógica das competências intrínsecas ao ensino, e as que devem ser desenvolvidas através dele, concernente ao ensino de português como língua materna, a partir da concepção docente, no contexto do EMI do IFTO – *Campus Palmas*.

4.1 O desenvolvimento de Competências da Língua Materna no Ensino Médio Integrado do IFTO – *Campus Palmas*

Este item foi desenvolvido sob a análise feita a partir da geração de dados, por meio da pesquisa documental, observação em sala de aula e aplicação dos questionários. Para tanto, foi analisado, qualitativamente, como tem sido desenvolvido o ensino de português como língua materna no EMI do IFTO – *Campus Palmas*, a partir da perspectiva do trabalho didático-pedagógico do professor.

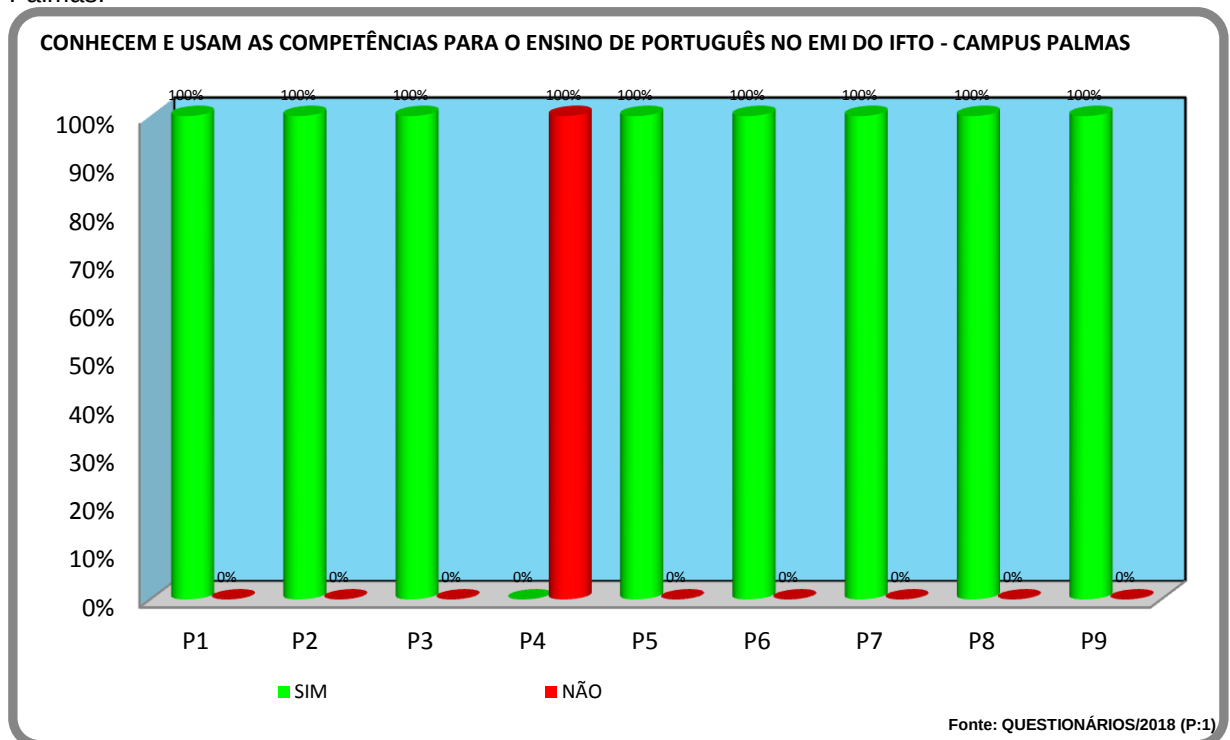
Dessa forma, tendo como base a percepção dos professores nos questionários aplicados, foram realizadas análises respectivas às competências da língua portuguesa que têm sido desenvolvidas no EMI do IFTO – *Campus Palmas*, bem como de que forma esse processo de construção e implementação da língua materna está acontecendo.

4.1.1 Quais competências da língua materna são desenvolvidas no Ensino Médio Integrado do IFTO – *Campus Palmas*

A partir da análise comparativa entre os dados gerados na pesquisa e o arcabouço teórico respectivo, pode-se dizer que o ensino de língua portuguesa é um processo que é composto por várias competências. Nesse sentido, minimamente, o trabalho didático-pedagógico deve seguir diretrizes norteadoras, como os PCNEM (BRASIL, 2000), que orientam quanto a essas competências, habilidades e conhecimentos a serem desenvolvidos.

Diante disso, os professores que desenvolvem o ensino de português como língua materna no EMI do IFTO – *Campus Palmas*, ao serem perguntados sobre as orientações dos PCNEM (BRASIL, 2000), no que cabe à compreensão de que o ensino de língua materna deve considerar a necessária aquisição e o desenvolvimento de três competências específicas da língua portuguesa: interativa, textual e gramatical, sob o âmbito das temáticas de: Representação e Comunicação; Investigação e Compreensão; e Contextualização Sociocultural, dos nove docentes, *oito* responderam que “*conhecem essas competências, bem como as usa como norteamento para o seu trabalho docente*”, e *um* respondeu que “*não conhece e não as usa como orientação para sua prática*”, como pode ser visualizado na ilustração a seguir:

Gráfico 1: Professores que conhecem e usam as competências dos PCNEM no EMI IFTO – Campus Palmas.



Fonte: Questionários (Apêndices, 2018, p. 89), *análise da autora (2018)*.

Nesse sentido, denota-se que dos nove professores que responderam ao questionário, apenas um não está em concordância com o que preconiza as concepções institucionais sobre as competências, habilidades e conhecimentos que devem ser desenvolvidos através do ensino de português como língua materna (BRASIL, 2002).

Dessa forma, inicialmente a situação foi avaliada sob o contexto da formação continuada, no sentido da identificação da deficiência das ações que têm sido desenvolvidas pela Instituição no intuito de “trazer à memória do professor” o sentido ideológico-social de sua docência, as competências, habilidades e conhecimentos necessários ao seu trabalho didático-pedagógico, bem como aqueles que devem nortear sua prática, conforme embasado por Forquin (1993), de que a docência tem que ter o aspecto do “sentido do trabalho docente”, e ainda, o “valor intrínseco da coisa ensinada”, que é a motivação que o professor tem para realizar seu trabalho de modo efetivo e com qualidade.

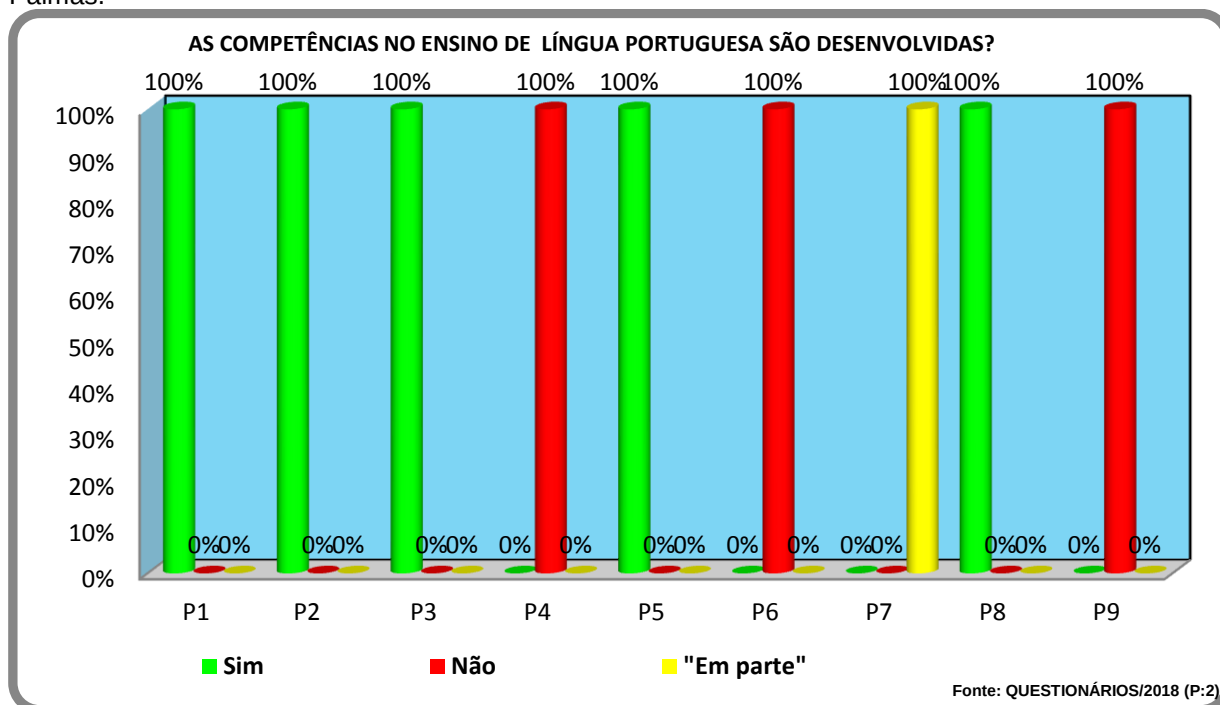
Entretanto, ao confrontar a observação da prática docente do professor (P4), com sua negativa na resposta ao questionário, observou-se que o professor contempla o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos em sua prática, embasando a avaliação na concepção de Almeida Filho (2004, p. 20), de que: “a competência mais básica do professor de línguas é a competência implícita, constituída de intuições, crenças e experiências” vivenciadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, verificou-se na observação, que o professor (P4) desenvolve o ensino da língua a partir das competências linguístico-comunicativa e implícita, dentro do que ele sabe sobre a língua, bem como pela capacidade de desenvolver um ensino espontâneo, por meio de experiências tácitas efetivadas ao longo de sua prática.

Assim, pode-se destacar que nem sempre o professor de língua materna desenvolve seu trabalho didático-pedagógico sobre teorias, de modo embasado em concepções cientificamente comprovadas, mas de modo não intencional, espontaneamente ele constrói a aprendizagem do seu aluno através das competências intrínsecas ao seu processo de formação como ser cognitivo e social, averiguação que acha respaldo também em Tardif (2014) que afirma que o “*saber docente*” é mais social do que profissional, tendo um caráter experiencial.

Em prosseguimento ao questionário, os professores foram perguntados se, no que cabe ao desenvolvimento dessas competências no Ensino Médio Integrado do IFTO, *Campus* – Palmas, eles entendem que elas são desenvolvidas. Ao passo em que cinco responderam que “*sim*”; três responderam que “*não*”, dentre eles o professor (P4), que respondeu anteriormente que não conhece, tampouco usa as competências dispostas pelos PCNEM (BRASIL, 2000) como norteamento de sua prática; e um professor respondeu que são desenvolvidas “*em parte*”, como se pode visualizar a seguir:

Gráfico 2: Síntese do desenvolvimento de competências em língua materna no EMI IFTO – *Campus* Palmas.



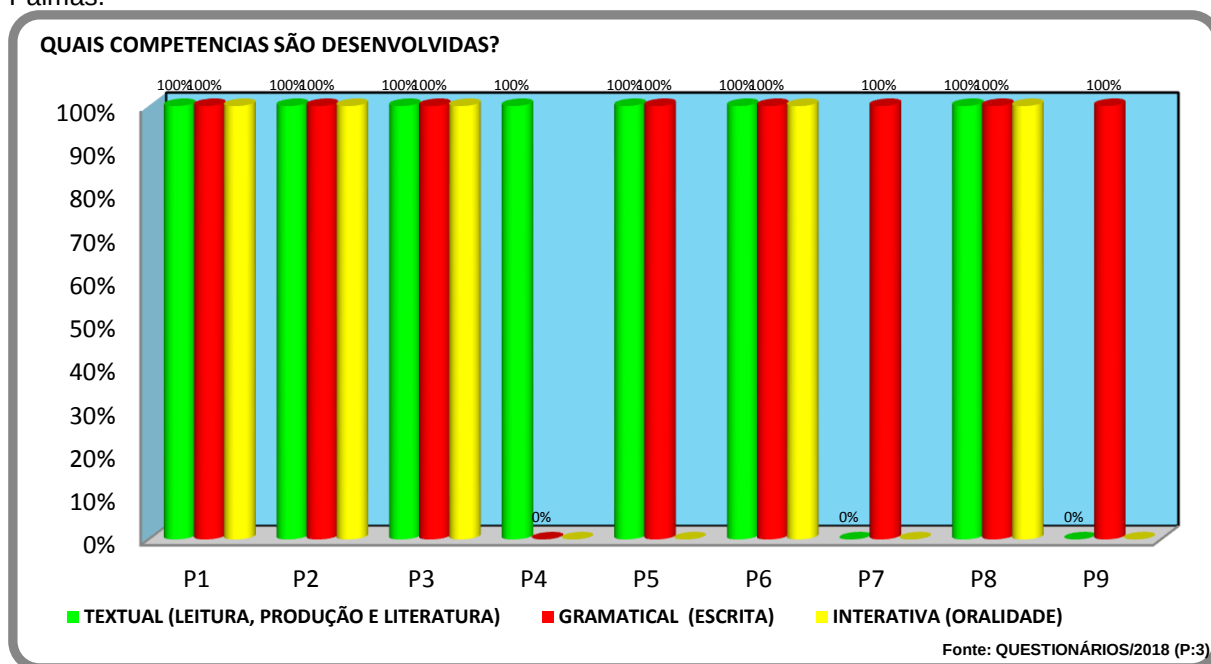
Fonte: Questionários (Apêndices, 2018, p. 89), *análise da autora* (2018).

Essa ilustração mostra que, em um desenho do desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos no EMI do IFTO – *Campus* Palmas, cinco dos professores vivenciam isso, visualizam e praticam o ensino nessa perspectiva. Ao passo que, quatro deles discordam dessa realidade, sendo que três totalmente e um em parte, ou seja, esse desenvolvimento tem sido deficiente, e precisa melhorar, nos moldes preconizados pelos PCNEM (BRASIL, 2000), PCN+ (BRASIL, 2002) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), tendo como base o ensino de português como língua materna.

Logo, a partir disso, pode-se dizer que a tendência é um processo de ensino e aprendizagem descontextualizado, em um ensino de língua portuguesa fora do contexto social, fazendo com que o aluno continue sem perspectivas, sem a devida compreensão de sua participação na construção de sentidos para a sociedade, uma vez que essa fase da educação básica deve oferecer ao aluno a possibilidade de: avançar nos estudos; integrar-se ao trabalho, com autonomia; e atuar na sociedade como sujeito crítico, reflexivo e responsável (BRASIL, 2006, p. 17).

Dando continuidade à avaliação do questionário, os professores foram perguntados sobre quais competências da língua portuguesa têm sido desenvolvidas a partir do trabalho didático-pedagógico, apresentando o resultado denotado na ilustração a seguir:

Gráfico 3: As competências em língua materna que tem sido desenvolvidas no EMI IFTO – *Campus* Palmas.



Fonte: Questionários (Apêndices, 2018, p. 89), *análise da autora (2018)*.

Esse gráfico mostra quais as competências da língua materna têm sido desenvolvidas no EMI do IFTO – *Campus* Palmas, denotando que dos nove professores, cinco entendem que todas as competências inerentes ao desenvolvimento do português como língua materna têm sido contempladas no respectivo ensino.

Em contraponto a isso, quatro discordam, sendo que dois (P7 e P9) professores tem a percepção de que apenas a competência gramatical é desenvolvida; um professor (P5) concorda com eles de que a competência gramatical é trabalhada, ao lado, porém, da competência textual, excluindo-se apenas a competência interativa; a qual também não é desenvolvida no entendimento do professor (P4), que diz que apenas a competência textual é desenvolvida no ensino de língua portuguesa.

Esses dados ficaram um pouco controversos, porque no questionamento anterior sobre o desenvolvimento ou não das competências da língua materna no contexto em estudo, três professores (P4, P6 e P9) disseram que não. Entretanto, ao serem perguntados sobre quais competências da língua portuguesa são desenvolvidas eles responderam que, pelo menos uma é, como: P4 – interativa; P9 – gramatical; e o P6 que, apesar de dizer anteriormente que nenhuma competência da língua é trabalhada, agora respondeu que todas elas são.

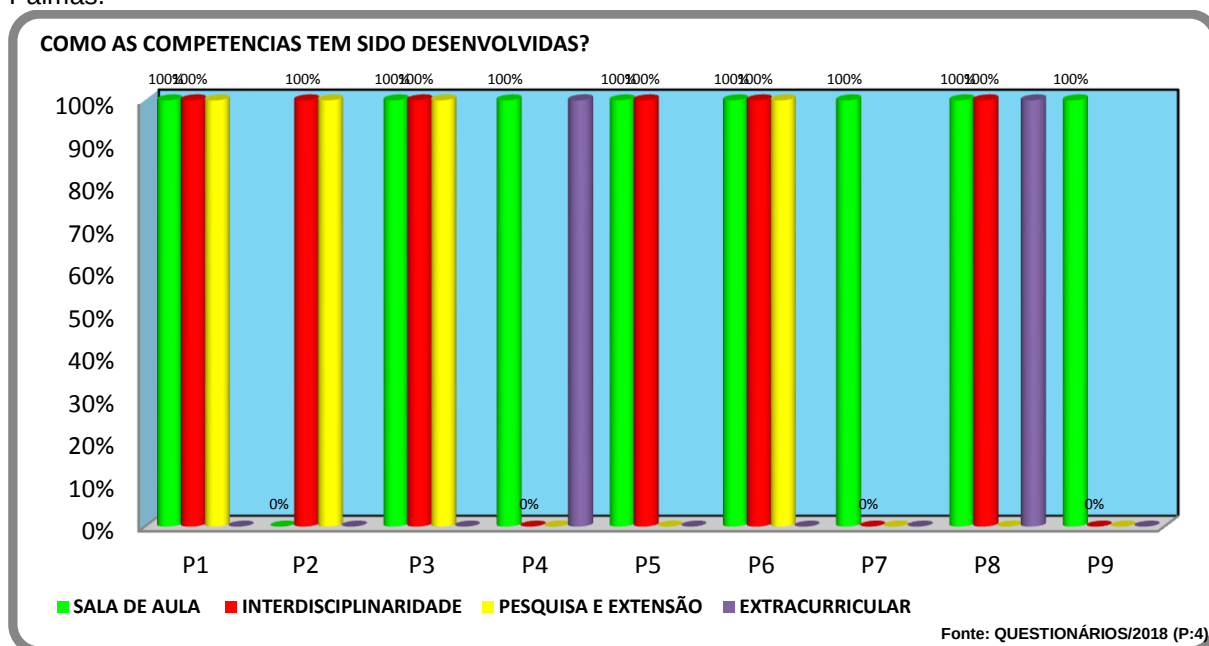
O único professor que manteve a coerência foi o P7, que respondeu na pergunta anterior que as competências são desenvolvidas “em parte”, e agora concluiu que apenas a gramatical é desenvolvida, denotando que, em alguns momentos falta a coerência na docência, entre o falar e o fazer, conforme ensina Freire (2003, p. 111), que não é possível adotar diretrizes pedagógicas competentes sem que elas embasem, de fato, a prática docente, pois "As qualidades e virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e fazemos".

4.1.2 Como as competências da língua materna são desenvolvidas no EMI do IFTO – *Campus Palmas*

Após a investigação sobre o conhecimento e desenvolvimento das competências intrínsecas ao ensino de língua materna, bem como quais são essas competências no contexto do EMI do IFTO – *Campus Palmas* prosseguiu-se com a avaliação dos dados gerados através do questionário aplicado.

Desse modo, os professores foram perguntados sobre como essas competências inerentes à língua portuguesa estão sendo desenvolvidas no EMI do IFTO – *Campus Palmas*, eles apresentaram as seguintes respostas:

Gráfico 4: Como são desenvolvidas as competências em língua materna no EMI IFTO – Campus Palmas.



Fonte: Questionários (Apêndices, 2018, p. 89), análise da autora (2018).

O gráfico deixa evidenciado que as competências inerentes ao desenvolvimento da língua materna no EMI do IFTO – Campus Palmas têm sido desenvolvidas dentro da Organização Didático-pedagógica que estabelece os currículos dos cursos, conforme a especificidade de cada um. Dessa forma, observa-se, a partir da análise dos questionários (APÊNDICES, p. 89), que a sala de aula é o local de maior abrangência do ensino, uma vez que dos nove docentes questionados, oito afirmaram isso, sintetizando que as competências inerentes ao desenvolvimento da língua portuguesa tem sido trabalhadas com atividades direcionadas em sala de aula.

Por conseguinte, verifica-se ainda que dos nove professores perguntados, seis afirmaram que usam em seu ensino a interdisciplinaridade, quatro as atividades relacionadas à pesquisa e extensão no âmbito escolar e dois as atividades extracurriculares como meios para desenvolver as competências da língua portuguesa através do seu trabalho didático-pedagógico.

Diante desse dado, avalia-se que as estratégias de desenvolvimento do português como língua materna ainda são muito condicionadas a um contexto engessado, ou seja, atividades ligadas às metodologias tradicionais, como: aulas expositivas, seguimento do livro didático, perguntas e respostas, tudo muito

didatizado, sem projetos alternativos que desenvolvam a interdisciplinaridade entre as áreas e conhecimentos.

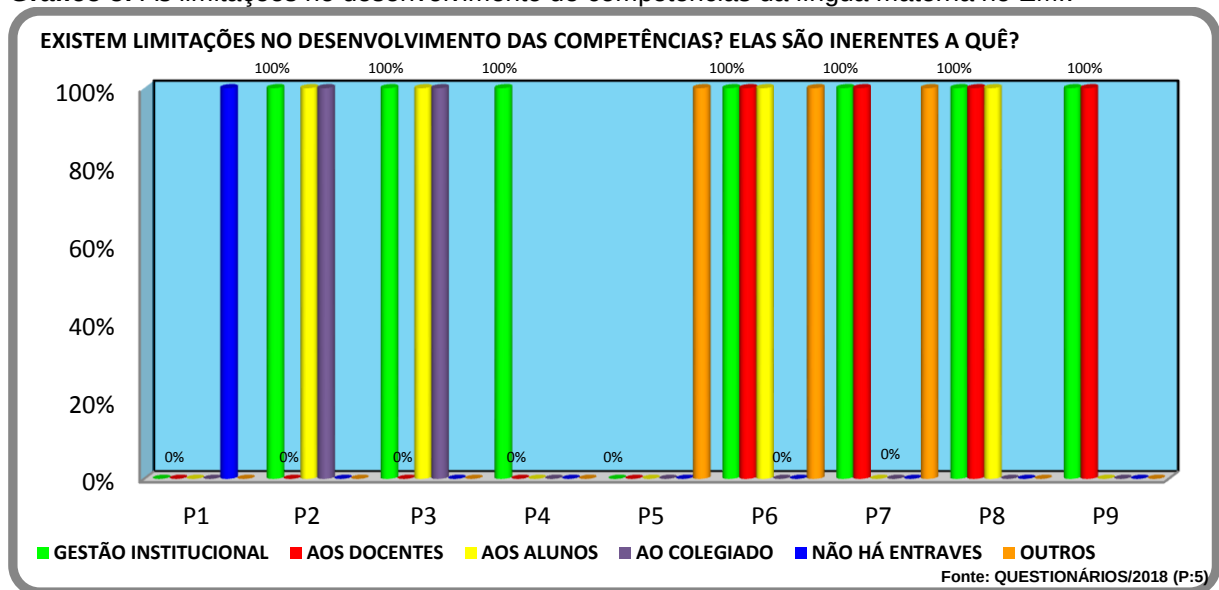
Apesar da informação de que seis dos docentes usam metodologias relacionadas a essa vertente interdisciplinar, contrariando o que foi observado na prática, o que pode ser avaliado como uma das razões pela qual quatro dos docentes (*vide* gráfico 2) afirmaram que não existe o desenvolvimento de competências no ensino de língua materna no contexto em estudo.

Isso apresenta uma importante insuficiência no ensino por competências, com base no que dispõe Rojo (2001), de que o processo de ensino-aprendizagem não deve ser engessado em modelos de currículo, e aqui se incluem as metodologias limitadas, mas na realidade contextualizada do educando, principalmente quando se trata do desenvolvimento da linguagem.

E a partir disso, foi perguntado aos professores se existem limitações relacionadas ao desenvolvimento de competências em língua portuguesa no Ensino Médio Integrado do IFTO - *Campus* Palmas, e em caso afirmativo, a que elas são inerentes, de modo a possibilitar a compreensão de quais entraves existem e influenciam o ensino de língua portuguesa no contexto estudado.

As análises foram desenvolvidas a partir das respostas evidenciadas nos questionários (APÊNDICES, p. 89), apresentando o resultado sintetizado no gráfico a seguir:

Gráfico 5: As limitações no desenvolvimento de competências da língua materna no EMI.



Fonte: Questionários (APÊNDICES, 2018, p. 89), *análise da autora* (2018).

Nesse aspecto, avaliou-se que são inúmeras as variáveis que influenciam esse ensino de língua materna, nos moldes preconizados pelas perspectivas ideológica-social e norteadora, sendo que apenas um professor (P1) respondeu que não há entraves nesse processo de construção; os demais afirmaram que eles existem e são de diversas ordens, como: institucional, que dos nove professores questionados, sete afirmaram que a gestão institucional restringe o desenvolvimento de competências em língua portuguesa através de limitações ao trabalho didático-pedagógico do professor.

Em consonância a essa avaliação, dos nove docentes que responderam ao questionário, dois disseram que, além das dificuldades enfrentadas junto à gestão, também tem entraves impostos pelo colegiado responsável (Linguagens e Artes); quatro afirmaram que as limitações, além de serem institucionais, são inerentes aos professores; quatro também repartem esses entraves com os alunos; e outros três com dificuldades advindas de outras vertentes, como: às metodologias inadequadas, matriz curricular e livro didático.

No que cabe às dificuldades relacionadas às metodologias, avalia-se que a responsabilidade é tripartite, ou seja, dos alunos, do docente e da gestão, na medida em que é de competência do docente um trabalho didático-pedagógico efetivo e com qualidade, uma vez que: “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”; ratificando ainda que, “o professor deve ter habilidade de colocar o saber em prática e ter atitude positiva no que se refere à iniciativa e desenvolvimento do trabalho e à sua realização com eficiência e eficácia” (PERRENOUD, 2000, p. 16).

Concernente à matriz curricular, pode-se avaliar que as dificuldades encontradas pelos docentes referem-se ao fato da extensão total e não priorização dos componentes respectivos ao desenvolvimento da língua materna, ou seja, são 10 aulas diárias (7h30min às 18h), somando 50 aulas por semana, dentre elas, apenas 4 aulas semanais na 1ª série e 3 nas 2ª e 3ª séries do EMI relativas à língua portuguesa, englobando gramática, literatura e produção textual, denotando não só uma falta de priorização, mas também de coerência entre as diretrizes institucionais e a prática de ensino, pois “se é pelas atividades de linguagem que o homem se

constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo” (BRASIL, 2006, p. 23).

Nesse contexto, a avaliação que se faz é de impotência do professor diante da realidade de menos de 10% do currículo voltado para o desenvolvimento de língua materna, o que claramente mostra a inviabilidade de se atingir às metas propostas, dentro da estrutura organizacional curricular pedagógica que atualmente se tem, pelo menos não se conseguirá esse intento com a efetividade e qualidade que se exige, uma vez que conforme ensina Freire (2003, p. 111), não é possível adotar diretrizes pedagógicas competentes sem que elas embasem, de fato, a prática docente.

Outra avaliação feita foi sobre o livro didático do EMI como uma dificuldade no desenvolvimento das competências de língua materna, entendendo, a partir da concepção docente que, além de metodologias interativas, textuais e gramaticais eficientes, o professor precisa ter um livro didático que norteie e abranja as peculiaridades do seu ensino, dentro da perspectiva de que o livro didático é uma ferramenta para sua efetivação, tendo a linguagem como mecanismo de práticas sociais, senão:

Assim, podemos dizer que tanto esse fato político quanto a recente onda de interesse pelo LD [Livro Didático], na universidade, nas escolas e mesmo junto à opinião pública em geral, constitui algo como o retorno do recalcado em psicanálise, ou seja, a volta, com intensidade redobrada, de certas ideias, sentimentos e desejos, que se pretendeu excluir do campo da consciência e, portanto, do enfrentamento direto. Estou me referindo, evidentemente, ao longo período em que, para não termos de enfrentar questões relativas à precariedade de nossas escolas públicas, às péssimas condições de trabalho do professor e à insuficiência de sua formação inicial ou continuada, preferimos seguir um de dois atalhos, tão ingênuos quanto perigosos. Ou simplesmente esquecemos a baixa qualidade do LD e, a despeito disso, o seu papel central no trabalho em sala de aula, ou, pensando em assim combater o bom combate, fizemos do livro o principal responsável pelos insucessos da escola em relação às suas funções essenciais (RANGEL, 2003, p. 14).

A partir disso pode ser avaliado que os entraves ao desenvolvimento das competências de língua materna são variados e de inúmeras origens e âmbitos, sendo que as metodologias, a matriz curricular e a escolha do livro didático interferem diretamente nesse desempenho, bem como esses três aspectos são inerentes à gestão institucional também.

Ainda nessa senda dos entraves ao desenvolvimento das competências da língua materna, deve-se também ressaltar os relacionados aos professores e aos

alunos, que dividem a responsabilidade nesse processo, na percepção dos docentes questionados. Assim, as limitações respectivas aos professores estão relacionadas desde ao processo de formação até sua prática, haja vista que “os saberes docentes” são construídos pelos conhecimentos advindos de: formação inicial ou contínua, currículos formadores, conteúdos disciplinares, conhecimentos socioculturais, e, principalmente, pela sua experiência em sala de aula (TARDIF, 2014).

Já com relação aos alunos, esses entraves estão na sua grande maioria, nas deficiências de aprendizagem, que geram desinteresse dos alunos pelos conteúdos, que levam às situações de indisciplina em sala de aula, uma vez que para Paulo Freire (2003, p. 52), “o papel do professor e da professora é ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria”, embasando isso em três momentos distintos que se correlacionam competentemente, pois:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. E ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer. (FREIRE, 1997, p. 86).

O educando precisa assumir-se como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer o que quer conhecer em relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implicar reconhecer. (FREIRE, 2003, p. 47).

A luta hoje tão atual contra os alarmantes índices de reprovação que gera a expulsão de escandaloso número de crianças de nossas escolas, fenômeno que a ingenuidade ou a malícia de muitos educadores e educadoras chama de evasão escolar, dentro do capítulo do não menos ingênuo ou malicioso conceito de fracasso escolar. No fundo, esses conceitos todos são expressões da ideologia dominante que leva a instâncias de poder, antes mesmo de certificar-se das verdadeiras causas do chamado “fracasso escolar”, a imputar a culpa aos educandos. Eles é que são responsáveis por sua deficiência de aprendizagem. O sistema, nunca. É sempre assim, os pobres e miseráveis são os culpados por seu estado precário. São preguiçosos, incapazes. (FREIRE, 2003, p. 125).

E assim, essa é a reflexão que se faz a partir dessa análise, de que é a partir das dificuldades que o docente encontra no seu cotidiano que ele constrói sua competência, pois é frustrando-se que ele reflete sobre sua prática e a ressignifica,

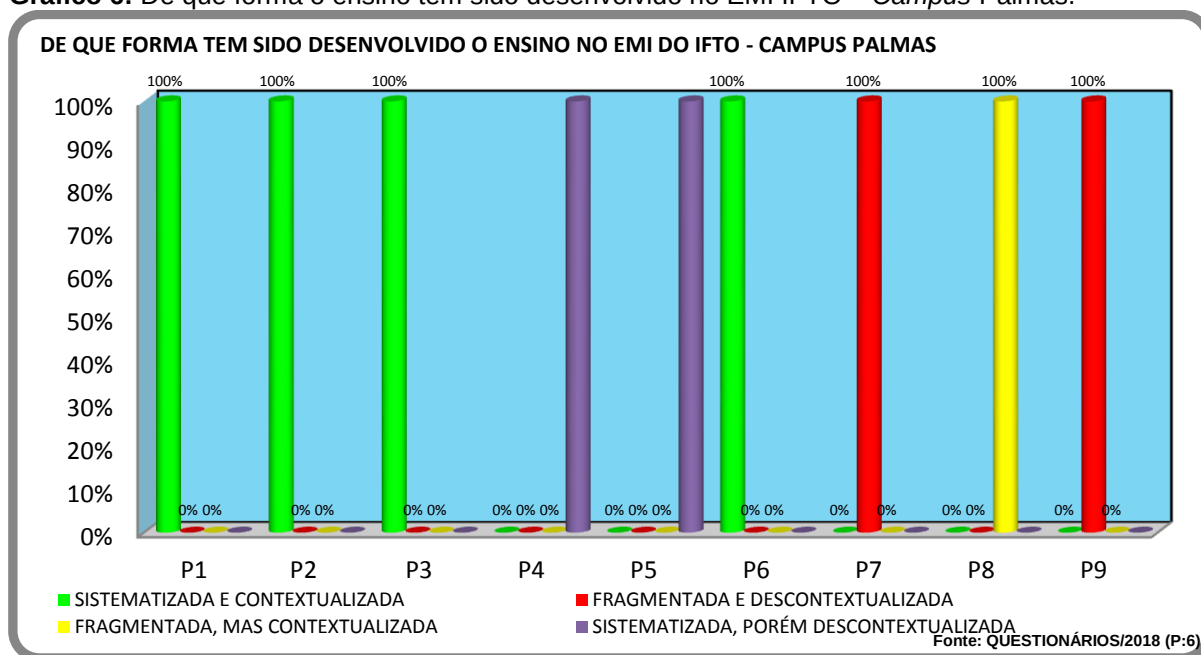
mas não apenas a sua ação docente, mas também sua identidade, suas razões, seus objetivos e sua consciência respectiva ao lugar que ocupa na sociedade, por isso a competência para o ensino requer uma postura crítica, reflexiva e coerente (SCHÖN, 1995).

Dando continuidade à análise e discussão respectiva aos questionários respondidos pelos docentes (APÊNDICES, p. 89), tentou-se fazer um desenho da forma como tem sido desenvolvido o ensino de língua portuguesa no EMI no IFTO – Campus Palmas, tendo como base o preconizado pelos PCN+ (BRASIL, 2002, p. 12), de que:

Antes se desejava transmitir conhecimentos disciplinares padronizados, na forma de informações e procedimentos estanques; agora se deseja promover competências gerais, que articulem conhecimentos, sejam estes disciplinares ou não. Essas competências dependem da compreensão de processos e do desenvolvimento de linguagens, a cargo das disciplinas que, por sua vez, devem ser tratadas como campos dinâmicos de conhecimento e de interesses, e não como listas de saberes oficiais.

Nessa compreensão, procurou-se sintetizar como a língua materna ter sido desenvolvida, sob a perspectiva de abordagem do trabalho didático-pedagógico do professor, como se pode visualizar melhor na ilustração que se segue:

Gráfico 6: De que forma o ensino tem sido desenvolvido no EMI IFTO – Campus Palmas.



Fonte: Questionários (APÊNDICES, 2018 p. 89), análise da autora (2018).

Com base nessa ilustração, avaliou-se que a metade dos docentes perguntados acredita que o ensino de língua portuguesa no EMI do IFTO – *Campus Palmas* tem sido desenvolvido dentro da abordagem sistematizada e contextualizada, mesmo com todos os entraves encontrados. Isso significa que, na percepção da metade dos docentes, esse ensino é organizado, articulado e tem como base a realidade do aluno, sob a perspectiva da educação como prática social, pois:

[...] nenhum saber se forma sem um sistema de comunicação, de registro, de acumulação, de deslocamento, em si mesmo uma forma de poder, e que está ligado, em sua existência e em seu funcionamento, às outras formas poder. Nenhum poder, em compensação, se exerce sem a extração, a apropriação, a distribuição ou a retenção de um saber. Nesse nível, não há o conhecimento, de um lado, e a sociedade, do outro, ou a ciência e o Estado, mas as fundamentais do “poder-saber”. (FOUCAULT, 1979, p. 19).

A partir dessa compreensão, pode-se dizer que o ensino precisa de organização para ser desenvolvido, em articulação com as práticas sociais, porque só a partir disso ele pode ser compreendido como contextualizado. Assim, a análise pode ser feita no sentido de que não obstante à consideração das várias dificuldades no desenvolvimento das competências inerentes ao ensino de português como língua materna, existe uma tentativa contínua por parte dos docentes para preservar o “valor intrínseco da coisa ensinada”, ou seja, a certeza valorativa da docência, como profissionalização social (FORQUIN, 1993).

Em prosseguimento à análise, pôde-se denotar que um dos docentes compreende que o ensino de língua materna no EMI do IFTO – *Campus Palmas* acontece de forma fragmentada, mas contextualizada; dois afirmam que é fragmentada e descontextualizada; e outros dois responderam que é de forma sistematizada, porém descontextualizada.

Em síntese, eles estão afirmando que: para um dos professores o ensino não é articulado, mas considera a realidade do processo de ensino e aprendizagem (professor e aluno); para dois, o ensino não é nem organizado, tampouco considera o seu contexto para desenvolvimento; e já para outros dois, o ensino é sim articulado, mas não tem o contexto social como ponto de partida.

Desse modo, essa avaliação resume bem a análise das variáveis apresentadas anteriormente, sobre as deficiências e entraves no desenvolvimento

das competências inerentes ao desenvolvimento da língua materna, uma vez que o ensino por competências requer um entrelaçamento de saberes, que são intrínsecos ao seu contexto e às práticas realizadas.

4.2 As práticas de letramento e seus privilégios no ensino de Língua Materna no EMI do IFTO – *Campus Palmas*

Após as análises respectivas ao conhecimento e desenvolvimento de competências intrínsecas ao ensino de língua materna, e ainda quais são essas competências, como elas são desenvolvidas, quais os entraves em seu desenvolvimento e como tem sido realizado o ensino de língua materna no contexto do EMI do IFTO – *Campus Palmas*, nesta etapa serão dispostas as análises relativas às práticas de letramento e seus privilégios, de modo a refletir sobre sua identificação e motivação, bem como quais são as perspectivas docentes no que cabe ao ensino de língua materna, tendo como objeto de análise os dados gerados através dos questionários respondidos por eles (APÊNDICES, p. 89).

4.2.1 Práticas de letramento privilegiadas no ensino de língua materna no EMI do IFTO – *Campus Palmas* e sua motivação

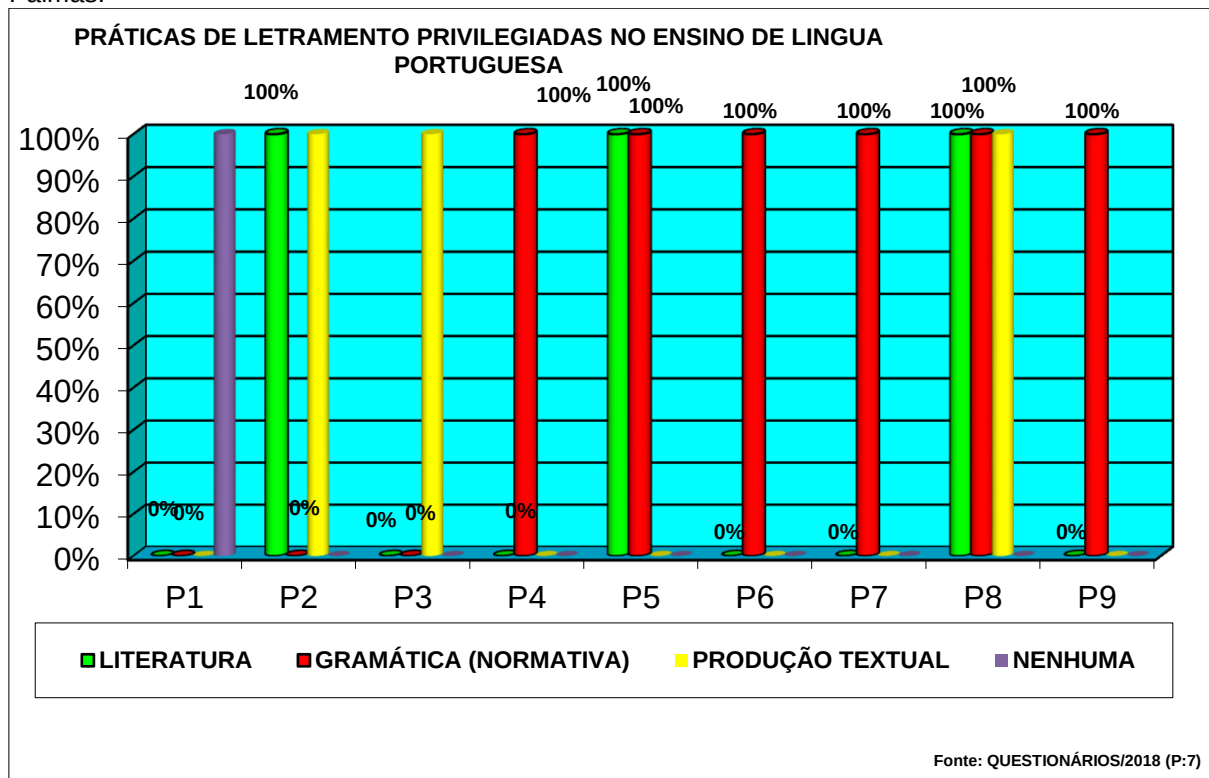
Conforme Freire (1997, p. 52), as práticas de letramento estão inter-relacionadas com as práticas sociais, ou seja, além de decodificar sons e letras, o indivíduo precisa compreender os significados e usos das palavras, de acordo com o seu contexto. Logo, desenvolver as práticas de letramento é apropriar-se da função social da leitura e escrita, uma vez que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”.

A partir dessa compreensão foi perguntado aos professores se existe alguma prática de letramento privilegiada no ensino de português como língua materna no Ensino Médio Integrado do IFTO - *Campus Palmas*. Dos nove professores questionados, seis deles concordam que a gramática, do tipo normativa, é privilegiada no ensino de português como língua materna no EMI do IFTO – *Campus Palmas*; a literatura e a produção textual dividem espaço, com três respostas cada, ou seja três dos professores que têm essa concepção; e apenas um

dos questionados entendem que não há privilégio de nenhuma prática de ensino no contexto.

Isso pode ser identificado na ilustração a seguir, que apresenta a síntese dos questionários (APÊNDICES, p. 89) respondidos pelos professores:

Gráfico 7: Práticas de letramento privilegiadas no ensino de língua materna no EMI IFTO – Campus Palmas.



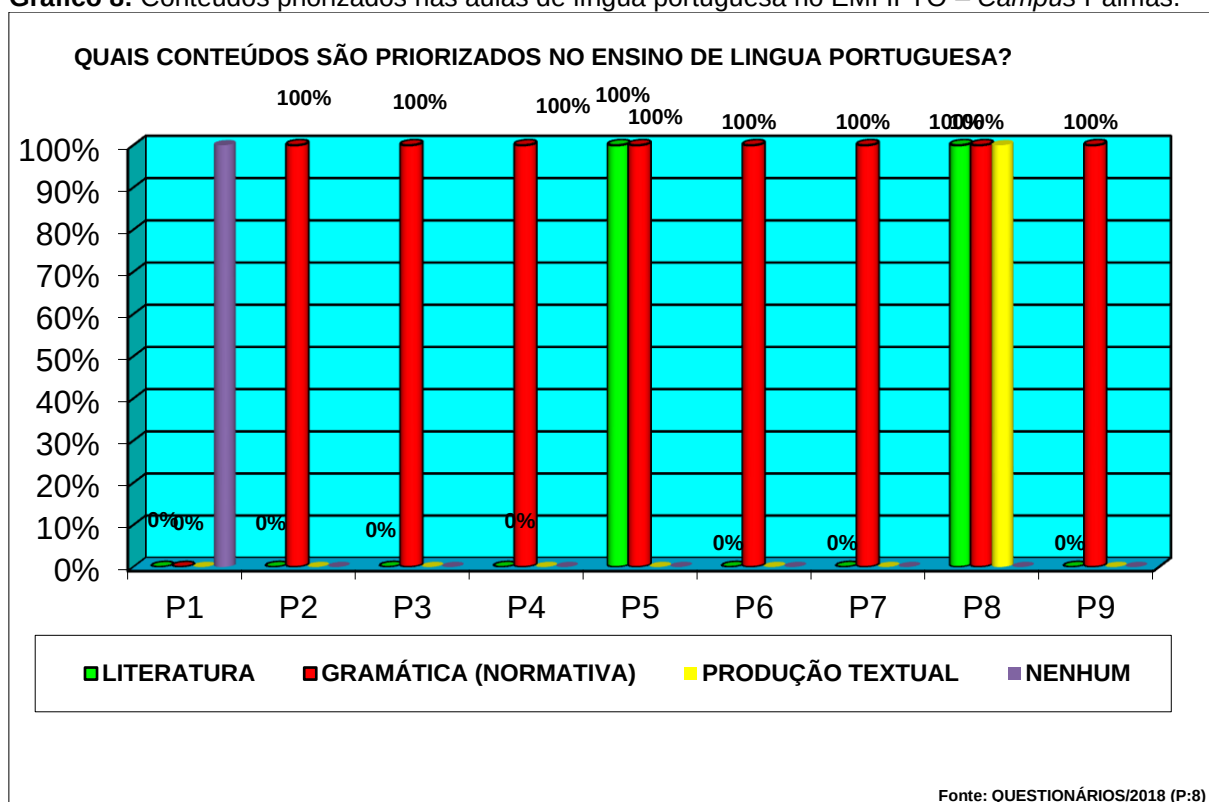
Fonte: Questionários (APÊNDICES, 2018 p. 89), *análise da autora (2018)*.

Logo, essa representação formada a partir da concepção docente, deixa despidido um contexto que difere do que muitos teóricos afirmam, que a partir da década de 80 o ensino de língua portuguesa passou a ser menos metodista e mais dinâmico no Brasil, no que cabe à abordagem da gramática, haja vista que segundo Silva (2004, p. 88), nesse período começou-se “a vislumbrar a explicitação de linguistas preocupados em dar efetiva contribuição à reformulação do ensino de língua”. Todavia, a realidade da prática de ensino no Brasil ainda hoje denota um ensino centrado na gramática normativa, e isso pode ser comprovado pelos próprios instrumentos normativos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, que em 2000 (p. 16), dispuseram que: “A perspectiva de estudos gramaticais na escola, até hoje, centra-se, em grande parte, no entendimento da

nomenclatura como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto”.

Desse modo, tendo essa visualização que a gramática, do tipo normativa, como prática de letramento é privilegiada no ensino de português como língua materna no EMI do IFTO – *Campus* Palmas procurou-se então investigar, de modo a confirmar ou refutar, se ela também é priorizada nos conteúdos das aulas, ao passo em que se teve o seguinte resultado:

Gráfico 8: Conteúdos priorizados nas aulas de língua portuguesa no EMI IFTO – *Campus* Palmas.



Fonte: Questionários (APÊNDICES, 2018 p. 89), *análise da autora (2018)*.

Nesse contexto, confirma-se a afirmação anterior, da gramática, do tipo normativa, ser uma prática de letramento privilegiada no ensino de português como língua materna no EMI do IFTO – *Campus* Palmas, sendo os seus conteúdos priorizados nas aulas de língua portuguesa, que são apenas quatro (1ª série) e três (2ª e 3ª série) por semana, conforme discussão embasada contida no item anterior, relativa ao gráfico 5 (p. 64). Posto que, dos nove professores perguntados, oito afirmaram isso e apenas um, que anteriormente também disse que não existe nenhuma prática de letramento inerente ao ensino de língua portuguesa privilegiada, que discordou ratificando seu posicionamento de que todos os conteúdos são

abrangidos igualmente nas aulas, bem como outros dois professores que afirmaram que, junto com a gramática normativa, também são priorizados conteúdos de literatura, segundo dois dos professores questionados, e produção textual, no entendimento de um dos professores.

Desse modo, cabe aqui uma reflexão sobre a importância de se avaliar a grade curricular do EMI, de modo a contemplar o ensino de língua materna com mais coerência, conforme dispõe Neves (2003, p.89), de que:

Desde as séries finais do Ensino Fundamental e culminando no Ensino Médio, o Discurso como Prática Social é o conteúdo estruturante que compõe as Diretrizes de Língua Portuguesa. Portanto, essas três abordagens devem ser trabalhadas de igual maneira, sem detrimento de uma perante a outra. [...] saber avaliar as relações entre as atividades de falar, de ler e de escrever, todas elas práticas discursivas, todas elas usos da língua, nenhuma delas secundária em relação a qualquer outra, e cada uma delas particularmente configurada em cada espaço em que seja posta como objeto de reflexão [...] (NEVES, 2003, p. 89).

Por conseguinte, relaciona-se essa compreensão da autora com o entendimento de Antunes (2007, p. 53), no sentido que:

Não há dúvida de que deve ensinar a gramática normativa nas aulas de língua portuguesa, embora sabe-se perfeitamente que ela em si não ensina ninguém a falar, ler e escrever com precisão. O dever da escola é ensiná-la oferecendo condições ao aluno de adquirir competência para usá-la de acordo com a situação vivenciada.

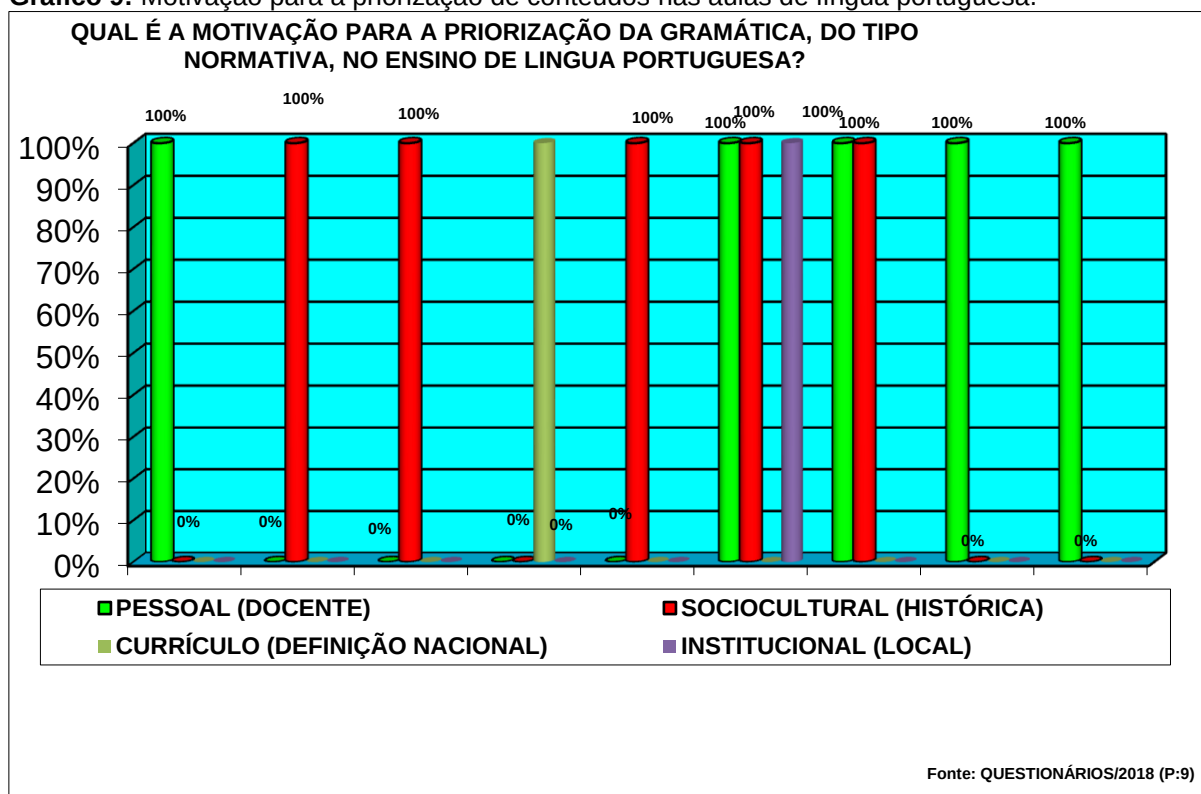
Assim, avalia-se com base na análise comparativa entre os dados gerados na pesquisa e o arcabouço teórico respectivo, que o ensino de língua portuguesa é um processo que é composto por várias abordagens e competências. Desse modo, ele não pode ser centrado apenas em um conteúdo, como a gramática, do tipo normativa, mas sim como um ensino contextualizado, sistematizado, que desenvolva a oralidade, a escrita, a leitura e a produção de gêneros discursivos, com a interação e interpretação do mundo em que o indivíduo está inserido (GERALDI, 2010).

Diante do fato, comprovado pela análise dos questionários (APÊNDICES, p. 89) respondidos pelos docentes, de que a gramática, do tipo normativa, é uma prática de letramento privilegiada no ensino de português como língua materna no EMI do IFTO – *Campus* Palmas, bem como que seus conteúdos são priorizados nas aulas respectivas, procurou-se identificar qual era a motivação para essa realidade.

Obteve-se como resultado que dos nove professores perguntados, cinco deles reconhecem que a motivação pela qual a gramática, do tipo normativa, é priorizada no ensino de língua portuguesa é a escolha pessoal do próprio docente, aliada à questão da gramática, do tipo normativa, ser, socioculturalmente compreendida como a “norma padrão” da língua portuguesa, conforme preceitua Antunes (2007, p. 124) que “o objetivo da escola é promover o acesso dos alunos aos usos da norma prestigiada”, ou seja, o acesso à língua padrão.

Isso pode ser identificado na ilustração a seguir, que apresenta a síntese dos questionários (APÊNDICES, p. 89) respondidos pelos professores:

Gráfico 9: Motivação para a priorização de conteúdos nas aulas de língua portuguesa.



Fonte: Questionários (APÊNDICES, 2018 p. 89), análise da autora (2018).

Aprofundando essa análise, observa-se que essa motivação da gramática normativa ser privilegiada pela sociedade está contida nos estudos diacrônicos de desenvolvimento do português como língua materna, a partir do estudo da sua origem e evolução histórica como língua.

Isso se embasa nos estudos de Soares (2002) que dispõe que, desde a formação do PB, ainda no Brasil Colonial, ele esteve subdividido pelos aspectos socioculturais, tendo uma das formas de sua língua em ascensão sobre as outras,

como é o caso do latim, que era ensinado no ensino secundário e superior pelos jesuítas que prevalecia ao português dos colonizadores portugueses, que era tido como a língua oficial, mas não detinha o mesmo prestígio; bem como a língua geral, que era as línguas indígenas, principalmente o tupi, contando também com influências das línguas crioulas e outras (imigrantes), detendo menor prestígio social ainda.

Dessa forma, o PB não fazia parte do currículo de ensino daquela época, e Soares (2002, p. 158) explica que isso se deu por duas motivações: 1) a escolarização era só para a elite colonial, que tinha o interesse de seguir o modelo educacional vigente, fundamentado no latim; 2) e porque não se caracterizava como a língua privilegiada social e culturalmente, pois não tinha a influência mútua na sociedade.

Depois disso, a partir de Marquês de Pombal, com a expulsão dos jesuítas, o português (de Portugal) tornou-se a língua privilegiada, sendo feita sua inclusão e valorização na escola, bem como a proibição do uso de outras línguas, inclusive da língua geral (PB). A partir daí, o “aluno passou a estudar a gramática portuguesa, que se tornou parte integrante do currículo, ao lado da gramática latina e da retórica” (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, p. 36). E, nesse contexto nasceu a tradição gramatical e retórica do ensino da língua materna, destinada a uma minoria de “bem nascidos” para a qual era destinada a escola brasileira (SOARES, 2002, p. 163).

Silva (2005, p 15) corrobora com essa concepção quando dispõe que essa vertente sociocultural que privilegia a gramática normativa iniciou no contexto de dois séculos antes de Cristo, quando os alexandrinos buscavam uma norma literária para preservar a cultura erudita das obras clássicas; a partir desse momento evoluiu para “os usos da elite aristocrata e, em seguida, para a elite burguesa e que deve ser reproduzida pela instituição escolar” (SILVA, 2005, p. 18), ratificando que essa “norma padrão” foi trazida para o Brasil como modelo a ser imitado e ensinado nas escolas, que era composta por alunos da classe dominante, que queriam uma escolarização nos moldes da tradição europeia.

Mesmo após a chamada “democratização do acesso à escola”, a partir das décadas de 50 e 60, “como consequência da crescente reivindicação, pelas classes populares, do direito à escolarização” (SOARES, 2002, p. 166), a gramática

normativa continuou a ser uma disciplina privilegiada no currículo de ensino da língua, com uma concepção de linguagem como sistema, baseada nos estudos tradicionais.

Na década de 60, surgiu a linguística com uma nova proposição para o ensino da língua; a partir da década de 70 o advento da primeira LDB com a mudança do nome da disciplina de “português” para “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira”, a chamada “LPLB”, na tentativa de mudar o foco gramatical para a linguagem comunicativa; já nas décadas de 80 e 90 surgem as várias ciências linguísticas, no sentido de trazer outro sentido para o ensino da língua materna, a partir de seu estudo como é o caso da sociolinguística, fundamentada em uma “concepção de língua que apresenta uma ruptura com esse modelo estruturalista que tem como objeto a língua, sistema abstrato e homogêneo, descontextualizado da realidade da sociedade de que é instrumento privilegiado de expressão”, mostrando que o sistema linguístico é heterogêneo e essa heterogeneidade tem relação com diversas variáveis extralinguísticas (SILVA, 2005, p. 23).

Todavia, a cultura social da gramática normativa como “norma padrão privilegiada” continua até nos dias atuais, como um modelo de padrão idealizado, herdado do padrão europeu, que é firmado em diferenças, buscando sempre como resultado a padronização e o estereótipo (SILVA, 2004).

Nesse campo, Perini (1996, p. 52) ressalta que essa suposta superioridade linguística da gramática normativa não existe, ela é apenas confundida com base em um ensino da língua por meio de um ensino gramatical, o qual não passa de “uma série de ordens a serem obedecidas”. Assim, é uma forma de classificação social através da língua, servindo como “um instrumento de opressão ideológica, de patrulha social, de discriminação e preconceito” (BAGNO, 2007, p. 151).

Além disso, um dos professores questionados (GRÁFICO 9) entende que essa realidade é embasada no currículo definido pelo MEC, em âmbito nacional, não carecendo questionamento; já para um outro professor, essa questão, além da priorização pelo docente, ela também está relacionada à vertente institucional local, ou seja, ao próprio IFTO, enquanto instituição formadora, haja vista que cabe a ela decidir a grade curricular dos seus níveis e modalidades de ensino.

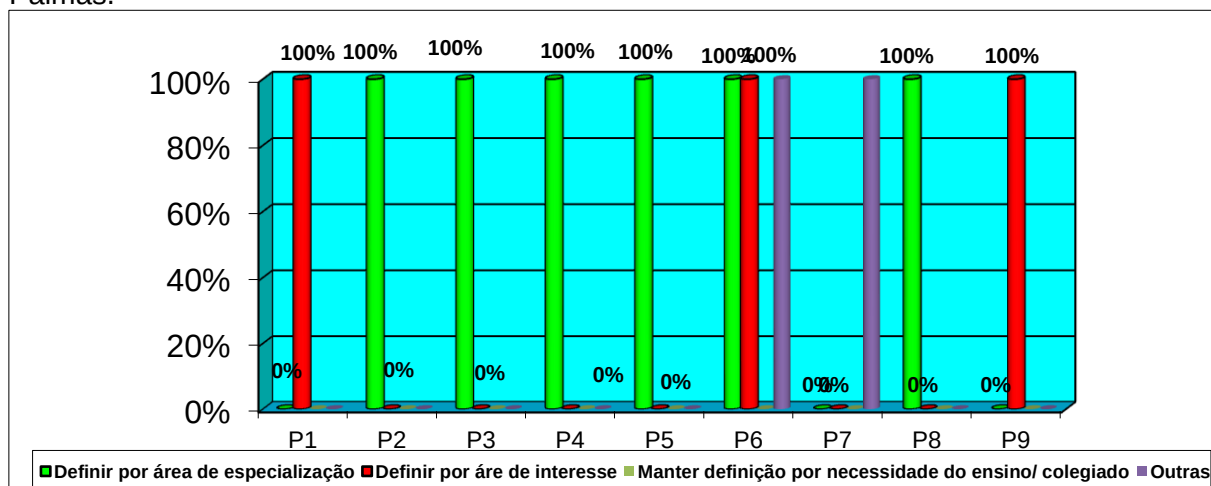
Concomitantemente, pode-se adequar as orientações e exigências do MEC ao contexto local, uma vez que

Mesmo considerando o tratamento dado ao trabalho didático-pedagógico, com as possibilidades de organização do Ensino Médio, tem-se a percepção que tal discussão não chegou às escolas, mantendo-se atenção extrema no tratamento de conteúdos sem a articulação com o contexto do estudante e com os demais componentes das áreas de conhecimento e sem aproximar-se das finalidades propostas para a etapa de ensino, constantes na LDB. Foi observado em estudo promovido pela UNESCO, que incluiu estudos de caso em dois Estados, que os *ditames legais e normativos e as concepções teóricas, mesmo quando assumidas pelos órgãos centrais de uma Secretaria Estadual de Educação, têm fraca ressonância nas escolas e, até, pouca ou nenhuma, na atuação dos professores* (UNESCO, 2009). (BRASIL, 2013, p.154).

Logo, denota-se que a construção da matriz curricular do EMI pode ser reavaliada, com a participação da comunidade respectiva, principalmente os professores que desenvolvem esse ensino, de maneira a aproximar as diretrizes governamentais ao contexto do processo de ensino e aprendizagem, dentro da perspectiva de desenvolvimento efetivo das competências do português como língua materna.

Em prosseguimento, foi perguntada aos professores qual estratégia poderia ser realizada pela instituição para minimizar essa situação e seus impactos, tornando o ensino mais abrangente e efetivo, no caso da motivação estar relacionada ao docente, dentro do domínio pessoal e profissional dele. Ao passo que foram apresentadas as seguintes respostas como sugestões:

Gráfico 10: Sugestões para melhoria da efetividade do ensino de língua materna no IFTO – Campus Palmas.



Fonte: Questionários (APÊNDICES, 2018 p. 89), análise da autora (2018).

Nessa questão, os professores foram enfáticos ao dizer que a estrutura curricular do EMI do IFTO – *Campus* Palmas precisa de uma reavaliação, como pode ser visto que nenhum deles afirmou a manutenção da definição curricular – pedagógica atual como alternativa imprescindível.

Isso mostra um descontentamento com o fato de todos os licenciados em Letras, os quais atuam no ensino de português, ministrar aulas em todas as três áreas de ensino da língua materna (gramática, produção textual e literatura), independente de sua especialidade acadêmico-profissional, tendo como base exclusiva a necessidade, o interesse e a conveniência institucional (IFTO/ODP, 2015).

Corroborando com isso, seis dos nove professores questionados afirmaram que precisa ser feita uma reorganização curricular-pedagógica em que os docentes sejam adequados para atuação em suas respectivas áreas de especialização (linguística, literatura, etc), a fim de que esse ensino seja mais efetivo e de qualidade, desenvolvendo, de fato, as competências do português como língua materna, uma vez que “Sem a formação adequada, o professor não possui muitos subsídios para inovar o ensino ou incluir elementos que contextualizem os conteúdos que desenvolve em sua prática” (NÓVOA, 1995, p. 43).

Em contraponto a isso, três professores defendem que, além de definir por área de especialização, deve ser considerado o interesse do docente, aquilo que lhe interessa profissionalmente, uma vez que a formação docente não deve ser vista apenas como um acúmulo de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas, sim, “por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 75).

De acordo com isso, encontra-se embasamento em Tardif (2014) que, ao falar dos saberes docentes, ele dispõe que os professores são sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho, sendo sua prática, além de um espaço de aplicação de saberes proveniente da teoria, um lugar de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática, e por isso é importante que os professores desenvolvam suas áreas específicas de formação e interesse, no sentido de fazer da escola um espaço prático de produção, transformação e de mobilização de saberes, unindo as teorias ao “saber-fazer”.

E ainda, um professor denotou uma concepção peculiar, no sentido de “*capacitar os docentes*” (P7 – QUESTIONÁRIO, 2018, APÊNDICES, p. 89); e outro somando às sugestões apresentadas anteriormente, identificou outras possibilidades de melhoria, como:

P6- QUESTÃO 10: (x) *outra:* aumento do número de professores; aumento da carga horária de português e diminuição do número de disciplinas da grade curricular de cada ano; elaboração de planos de trabalho conjuntos entre os docentes; elaboração de projetos de extensão e ensino voltados para dirimir as defasagens de aprendizado dos discentes; melhorias na estrutura burocrática da vida e convivência escolar, permitindo aos professores maior foco e interesse nas atividades de ensino. (QUESTIONÁRIO, 2018, APÊNDICES, p. 89, **grifo nosso**).

Diante disso, observa-se uma sustentação nas avaliações feitas anteriormente no que cabe à necessidade de readequação da grade curricular do EMI no IFTO – *Campus* Palmas, de modo a propiciar uma reorganização do trabalho didático-pedagógico envolvendo a redistribuição da carga horária; a reavaliação classificatória do corpo docente, capacitação de professores intra e extra instituição; e ainda mais projetos de incentivo e desenvolvimento de competências da língua materna para os alunos, nos moldes preconizados pelos PCNEM (BRASIL, 2000).

4.2.2 O docente de língua materna no EMI do IFTO - *Campus* Palmas e suas perspectivas para a qualificação do ensino

Após as análises respectivas aos privilégios das práticas de letramento inerentes ao desenvolvimento do ensino de português como língua materna, dentro da priorização de conteúdos, suas motivações e sugestões para qualificação dessa variável, a partir da concepção do professor, nesta última etapa de análise do objeto de estudo estão contidos alguns posicionamentos discursivos dos docentes questionados, bem como reflexões respectivas, sobre como tem sido realizado o ensino e quais são as perspectivas do professor de língua materna no contexto do EMI do IFTO – *Campus* Palmas.

Para tanto, dos nove docentes que participaram da pesquisa, quatro deles (P1, P5, P6 e P9 – APÊNDICES, p. 89) deixaram suas opiniões reflexivas de modo discursivo, conforme será visto a seguir:

P1- QUESTÃO 11: Os docentes de língua portuguesa do IFTO – Campus Palmas devem seguir os PPC's dos cursos aos quais estão integrados. Desta forma, cada docente possui liberdade para desenvolver sua prática pedagógica de maneira profícua e responsável (QUESTIONÁRIO, 2018, APÊNDICES, p. 89, **grifo nosso**).

P5- QUESTÃO 11: O ensino de língua materna no médio integrado é semelhante ao ensino médio regular de outras instituições de ensino, privilegia a gramática e literatura, trabalha os diversos gêneros textuais. No entanto, há sim, dificuldades em trabalhar a produção textual como se deve, detalhadamente, com progressão temática e outros métodos. Os métodos exigem uma dedicação árdua e persistente e um processo de correção e reescrita demorado, isso, muitas vezes inviabiliza essa parte do processo (QUESTIONÁRIO, 2018, APÊNDICES, p. 89, **grifo nosso**).

P6- QUESTÃO 11: Não posso afirmar a respeito da realidade de todos os docentes, contudo percebo ser corrente o privilégio aos conteúdos de gramática normativa, seja por desejo dos discentes, seja por orientação teórica/preferência dos docentes. Procuro equilibrar a produção textual, a literatura e a gramática, porém a produção textual é a parte que vejo ser mais deficitária, pois os alunos têm muita dificuldade e necessidade, contudo com apenas três aulas por semana e sem uma equipe de apoio (como monitores e/ou estagiários dedicados a essa tarefa), trabalhar de maneira satisfatória com uma correção compreensiva, elaboração de boas propostas de redação com textos de apoio etc se torna inviável. Exijo produção textual de uma a duas vezes por ano de cada aluno e o restante trabalho com a parte teórica em sala, corrigindo eventualmente uma ou outra produção que traga algum aluno mais dedicado. Os alunos, por sua vez, também parecem sobrecarregados de trabalho/disciplinas, pois é o argumento que levantam em objeção a propostas literárias de leitura ou a elaboração de projetos mais extensivos, visto que a prova tradicional (e mais voltada à gramática) é mais “fácil”, “direta”...

Apesar de ser a menos exercitada, a produção textual me parece a mais “respeitada” pelos alunos pela importância que tem no ENEM e consigo perceber mais claramente os frutos das aulas no desenvolvimento dessa habilidade dos alunos ao longo do ano. Priorizo os conteúdos literários nas minhas aulas, mas percebo a parte literária a mais mal desenvolvida no IFTO, seja por preferência dos docentes de trabalhar outros conteúdos, seja dos discentes, mais orientados para conteúdos e propósitos técnicos e não artísticos, além de exigir não só um tempo maior, em leitura individual (em casa), mas também modos de pensar e compreender e aptidões que normalmente não exercitam em outros espaços, institucionais ou não. Desse modo, mesmo com o foco que dou à literatura em minhas aulas, percebo que os alunos não aproveitam e se desenvolvem conforme esperado. Tendem a privilegiar os dados mais objetivos que podem ser objetivados, normalmente datas e características de escolas literárias, o que, sabe-se, não gera nem configura competência de leitura e interpretação literária. Entendo esse fenômeno como complexo, com muitas explicações e articulações possíveis, mas que parte de uma alienação fundamental do sentido e modo de estruturação das obras de arte, o que pode ser creditado ao percurso escolar individual, mas também ao lugar (ou falta de lugar) da cultura escrita (e da tradição europeia, a que ela se vincula) dentro da cultura brasileira, e mesmo do cuidado e prestígio social de artistas dentro da sociedade, aos quais só se dá valor quando voltados ao entretenimento e consumo de massa, mais acessíveis. Enxergar a formação histórica e social do Brasil (e da região Norte) me parece importante para compreender a inserção da literatura na sociedade

brasileira e, por conseguinte, na escola e no IFTO campus Palmas (QUESTIONÁRIO, 2018, APÊNDICES, p. 89, **grifo nosso**).

P9- QUESTÃO 11: Um dos principais problemas que percebo é o fato do ensino de língua portuguesa no IFTO – Campus Palmas não ser dividida por área: gramática, literatura e produção de texto. Como somos obrigados a trabalhar todas as áreas, cada um trabalha mais aquilo que têm preferência, ou mais facilidade ou mais prazer e o aluno acaba prejudicado, visto que todas as três são importantes. Além disso, o tempo (normalmente 3 aulas por semana) é curto para fazer um bom trabalho nas três vertentes. Alguma sempre vai ficar prejudicada. Muitas escolas de Ensino Médio, inclusive alguns *Campus* do IF, já fazem essa separação com sucesso. Já quisemos fazer isso no nosso Campus, mas não nos foi permitido, infelizmente (QUESTIONÁRIO, 2018, APÊNDICES, p. 89, **grifo nosso**).

Diante das respostas dos professores descritas acima observa-se que as análises feitas, a partir das respostas objetivas discutidas em todo esse último capítulo da pesquisa, se confirmam, uma vez que eles deixam claro que existe um trabalho comprometido, responsável e competente, em todos os âmbitos, por parte dos professores responsáveis por esse ensino, os quais preservam em cada um o “valor intrínseco da coisa ensinada”, ou seja, a certeza valorativa da docência, como profissionalização social, atuando qualitativa e efetivamente no ensino de língua materna (FORQUIN, 1993).

Todavia, são visíveis também as dificuldades enfrentadas na realização do trabalho didático-pedagógico do professor, que se originam de diversas fontes: socioculturais; curriculares; institucionais; e as próprias limitações do docente, sejam de formação, de especialização ou ainda de autonomia, que incapacita o desenvolvimento efetivo das competências inerentes ao ensino de português como língua materna, dentro do contexto do EMI do IFTO – *Campus* Palmas, uma vez que “não é possível adotar diretrizes pedagógicas competentes sem que elas embasem, de fato, a prática docente” (FREIRE, 2003, p.111).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esse trabalho, resta a certeza de que muito ainda deve ser estudado a esse respeito, pois o espaço foi pequeno para conter todas as reflexões inerentes ao desenvolvimento do ensino de português como língua materna, no contexto do EMI do IFTO – Campus Palmas, dada a amplitude e profundidade do objeto de estudo, que careceu de uma delimitação na prática docente, nos domínios da referida modalidade de formação, no entanto ainda se observou como muito extensa.

Entretanto, como todo trabalho de conclusão de curso, basicamente, deve ter início, meio e “fim”, faz-se necessário que sejam feitas considerações finais, a respeito do que foi estudado, sem, contudo, encerrar a discussão, uma vez que é inexequível se chegar a uma concepção conclusiva, uma vez que a língua é um fenômeno sociolinguístico em pleno e contínuo desenvolvimento, e assim, todos os trabalhos relacionados a ela jamais conseguirão atingir seu ápice.

Para tanto, a pesquisa alcançou os objetivos iniciais propostos, na medida em que conseguiu suscitar reflexões significativas acerca do ensino de português como língua materna, apresentando contribuições para a qualificação das práticas docentes no âmbito da educação acadêmica, da formação de nível médio profissionalizante e de sua abrangência social.

De igual modo, a pesquisa propiciou o alcance de seu objetivo geral, quando realizou a análise do desenvolvimento do ensino de português como língua materna, a partir do trabalho didático-pedagógico do professor de Português do Ensino Médio Integrado do IFTO – Campus Palmas, cumprindo os objetivos específicos de compreender o trabalho do professor de língua portuguesa; identificar quais as competências da língua materna estão sendo desenvolvidas; e avaliar as áreas de ensino da língua privilegiadas, bem como sua motivação, dentro do ensino.

Logo, faz-se importante ressaltar que isso só foi possível a partir das representações dos docentes da área da linguística e literatura que desenvolvem o ensino de língua portuguesa no respectivo campo de pesquisa, ratificando-os como sujeitos-protagonistas nesse processo de construção da língua materna e coautores do estudo aqui desenvolvido.

Por conseguinte, as hipóteses da pesquisa foram confirmadas, uma vez que se comprovou por meio das análises, embasadas no referencial teórico, que a

forma como o ensino de língua portuguesa é desenvolvido influencia na sua efetividade, na perspectiva de que o seu desenvolvimento acontece por meio de um processo que envolve várias competências em sua construção, sendo elas pessoais, cognitivas e sociais.

E com base nisso, foi possível confirmar também que o desenvolvimento das competências inerentes à língua materna capacita o aluno, como sujeito de aprendizagem, a dominar em âmbito linguístico e extralinguístico o seu contexto, a partir da relação interna e dialética entre a linguagem e a sociedade.

Dessa forma, os questionamentos que motivaram a formulação do presente estudo, foram respondidos, uma vez que mostrou que os docentes de língua portuguesa relativos ao objeto de estudo tem trabalhado de modo efetivo as competências da língua materna, usando como estratégias metodologias tradicionais, cognitivistas e construtivistas, dentro do desenvolvimento das competências: interativa, textual e gramatical, com a priorização de conteúdos relativos a esta última nas aulas de português, com privilégio à gramática, do tipo normativa, como prática de letramento no contexto do ensino.

Portanto, a pesquisa foi significativa e instigadora, enquanto reflexão da prática pedagógica como entremeio às práticas sociais, propiciando uma aproximação acadêmica aos conteúdos estudados ao longo dos quatro anos de curso, bem como com a realidade da docência, de modo a permitir uma melhor habilitação profissional, ao passo que apresenta as representações intrínsecas ao objeto de estudo.

Em suma, todas as reflexões aqui desenvolvidas foram pertinentes e enriquecedoras, mas, de todas elas, duas são imprescindíveis “o processo de construção e desenvolvimento da língua materna é fascinante e prazeroso”, na medida em que responde às suas várias indagações enquanto sujeito-protagonista dela.

A outra reflexão que, às vezes, pode configurar até como pensamento utópico é a compreensão de que a docência é uma área árdua, complexa e desafiadora, que tem como pressuposto que, aqueles que decidirem por serem professores devem, primeiramente, acreditar na profissão como uma possibilidade de mudança social dos sujeitos, caso contrário, as licenciaturas continuarão a colocar no mercado do trabalho meros reprodutores de conceitos, teorias e práticas

mediócras, que em nada significarão no processo de evolução da língua e da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua(s): profissional, reflexivo e comunicacional. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 3, n. 1, p. 7-18, 2004.

ANTUNES, Irandé Costa. **Língua, texto & ensino – outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. **Língua materna**. São Paulo: Parábola, 2002.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/INEP. **Matriz de Referência para o ENEM**. Brasília-DF, 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento base. Brasília, 2007.

_____. SEMTEC. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC/Semtec, 2004.

_____. SEMTEC. **PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio (PCNEM)**. Brasília: Mec/Semtec, 2000.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB**. Centro de documentação do Congresso Nacional. Brasília, DF: 1996.

BORTONI-RICARDO. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Educação em Língua Materna - Sociolinguística na Sala de Aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

CONCÁRIO, M. A consciência linguística e o desenvolvimento de competências do professor de língua estrangeira. In: CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L.

(Org.) **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira:** da formação ao desenvolvimento profissional. São José do Rio Preto: HN, 2007, p. 35-59.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola, 2008.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GERALDI, J. W. Mediações pedagógicas no processo de produção de textos. In: _____. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOMES, Y. L. S. Ensino de língua e variação linguística: uma análise de livros didáticos de Português. In: COSTA, C. S. M. **Olhares sociolinguísticos.** Teresina: EDUFPI, 2011.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso rumo ao debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MARRA, Daniel; MILANI, Sebastião Elias. Uma teoria social da lingua(gem) anunciada no limiar do século XX por Antoine Meillet. **Revista Linha'Dágua.** Universidade de São Paulo – USP. v. 25, n. 2. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47715/51450>. Acesso em: 9 fev. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTELOTTA, Mario Eduardo. Conceitos de gramática. In: _____. **Manual de Linguística.** São Paulo: Parábola, 2009.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes competência.** Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/competencia/>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

MOURA, Margarida Maria. **Nascimento da antropologia cultural:** a obra de Franz Boas. São Paulo: Hucitec, 2004.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fonte, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

PERINI, Mário A. **Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 1999.

PESSANHA, Eunize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. A história da disciplina Língua Portuguesa no Brasil através dos manuais didáticos (1870-1950). **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 8, n. 1/2, p. 31-45, 2004.

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

RANGEL, E. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (Org.). **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 13-20.

ROJO, R. (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC – Mercado de Letras-Comped/Inep, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini. José Paulo Paes. Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006[1916].

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os Professores e sua Formação**. 2. ed. Portugal (Lisboa): Publicações Dom Quixote, 1995.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Contradições no ensino de português: a língua que se fala x língua que se ensina**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

VERCEZE, R. M. N. **Letramento e Alfabetização: dois processos indissociáveis**. Guajará-Mirim: UNIR – CEPLA, 2005.

WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. **Fundamentos da nova educação**. Brasília: UNESCO, 2000. 84p. – (Cadernos UNESCO. Série educação; 5).

APÊNDICES