OS IMPACTOS DOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: UMA VISÃO REFLEXIVA E SOCIOINTERACIONISTA NA ABORDAGEM GRAMATICAL

Tainan Santana da Silva¹
Maria Lucas da Silva²
Marília Costa de Souza³

RESUMO

Este trabalho de caráter acadêmico-científico apresenta uma reflexão acerca do ensino da Língua Portuguesa nos dias atuais, ponderando os impactos dos estudos linguísticos como princípio determinante para ressignificação da educação em língua materna. Para tanto, o artigo faz uma interface dicotômica entre Linguística e Gramática Normativa, versando suas peculiaridades no modo de interpretar a dinamicidade do idioma, bem como a viabilização do seu ensino nas escolas. Dentro dessa temática, os estudos da pesquisa estão pautados fundamentalmente nas premissas de Antunes (2003, 2007, 2014), Bagno (1999), Bechara (1993) e Travaglia (2002), no intento de averiguar o que os estudos no campo da linguística puderam melhorar e qualificar o ensino da língua portuguesa. Assim, a pesquisa se enquadra como bibliográfica de cunho analítico e reflexivo. Portanto, diante dos estudos e consultas feitas em livros diversos, pode-se constatar que muito já se avançou no que concerne à educação linguística, porém muito ainda deve ser feito para que o ensino em língua portuguesa tenha um teor mais funcionalista do que formalista.

Palavras-chave: Ensino. Linguística. Gramática. Reflexão. Sociointeracionismo.

ABSTRACT

This work of academic-scientific nature presents a reflection about the teaching of the Portuguese Language in the present day, pondering the impacts of linguistic studies as a determining principle for the re-signification of education in the mother tongue. For this, the article makes a dichotomous interface between Linguistics and Normative Grammar, addressing its peculiarities in the way of interpreting the dynamicity of the language, as well as the viability of its teaching in schools. In this area, research studies are based essentially on the premises of Antunes (2003, 2007, 2014), Bagno (1999), Bechara (1993) and Travaglia (2002), in an attempt to ascertain what studies in the field of linguistics were able to improve and qualify the teaching of the Portuguese language. Thus, the research fits as an analytical and reflective bibliographical. Therefore, in view of the studies and consultations made in several books, it can be seen that much has already been advanced in what concerns to linguistic education, but much still has been done so that the teaching in Portuguese language has a more functionalist than formalist content.

¹ Graduado em Letras-Português da Faculdade do Vale do Jaguaribe. Aracati-CE.
tainansantana15@gmail.com

² Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará- UFC- Professora da Faculdade do Vale do Jaguaribe- FVJ- Membro do grupo de estudo Paulo Freire-FVJ E-mail: marialucasce@outlook.com

³ Mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN- Professora da Faculdade do Vale do Jaguaribe- FVJ- Membro do grupo de pesquisa GEEPE- UFMA e Grupo de Estudo Paulo Freire-FVJ. E-mail: profmariliacosta@hotmail.com

Keywords: Teaching; linguistics; grammar; reflection; Socio-interactionism.

1 INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido entre especialistas da linguística e áreas afins sobre a visão que ainda se perpetua na forma tradicional de ensinar a gramática nas unidades escolares. Segundo Bezerra (2010, p. 39) “Tradicionalmente o ensino de Língua Portuguesa no Brasil se volta para a exploração da gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva (quando se impõe um conjunto de regras a serem seguidas)”. Por muitos anos foi defendido e disseminado a ideia que a língua é um objeto uno, uniforme e homogêneo, estabelecendo desta forma um modelo padrão normativo a ser falado e escrito pelos usuários nativos, desconsiderando seu conhecimento linguístico-social. Em contrapartida a esses ideários normativos e prescritivos, surge no século XIX uma nova ciência, que por sua vez, tomou a língua como um objeto de estudo analisando seus polifacetados modos e aspectos de funcionalidade dentro de um contexto sociocomunicativo.

Nesse sentido, algumas questões encabeçam o presente estudo, tais como: A linguística trouxe para o ensino de Língua Portuguesa novos caminhos? O ensino de língua materna deve apenas se esgotar em listas infinitas de regras gramaticas? O ensino gramatical deve partir de uma tendência formalista ou funcionalista?

Sobre isso, o artigo objetiva refletir a situação atual do ensino da gramática que é bastante discutida por analistas, gramáticos e linguistas que vêm buscando entender a língua e sua variabilidade, ligando os impactos e as transformações que a linguística moderna trouxe para o ensino da Língua Portuguesa, principalmente os estudos em Linguística Funcional. Além disso, compreender teoricamente a relação existente entre a linguística e o ensino da gramática normativa e como os professores lidam no dia a dia com essas diferenças dentro da sala de aula, reconhecendo de certa forma a importância e a indissociabilidade das duas para a construção do conhecimento linguístico dos alunos.

Para tanto, este trabalho trata-se de uma pesquisa eminentemente com caráter bibliográfico, de cunho reflexivo e analítico. Em que se averiguou em diversos livros como se configurou o ensino da gramática nas escolas espalhadas pelo Brasil e que caminhos podem ser trilhados para que este ensino venha de fato abarcar tudo aquilo que o aluno traz consigo para a sala de aula. Dentro dessa temática, os estudos da pesquisa estão pautados

fundamentalmente nas premissas de Antunes (2003, 2007, 2014), Bagno (1999), Bechara (1993) e Travaglia (2002) e demais pesquisadores que tematizam esse estudo.

Logo, sob essa ótica, ganha pertinência e relevância o assunto aqui estudado, uma vez que há, ainda, muitos entraves a serem melhorados ou aperfeiçoados teoricamente, sendo elas, as práticas educativas e metodológicas do professor de língua materna, tendo em mente a busca incessante pela construção qualitativa do conhecimento linguístico do educador e educando, dando-lhe oportunidade a refletir, interagir sejam pela escrita ou oralidade as manifestações concretas que influenciam na sua formação.

2 LINGÜÍSTICA E GRAMÁTICA NORMATIVA: DO SURGIMENTO ÀS PRÁTICAS DE ENSINO

A princípio, faz-se necessário esclarecer antes de tudo algumas linhas defendidas pela gramática e do outro lado pela linguística moderna. Sabe-se do “duelo” criado provavelmente pelos gramáticos entre gramática e linguística, no entanto, teoricamente as duas formam ângulos e concepções de ensino diferentes, porém privilegiando a língua seja de cunho normativo ou descritivo. Partindo da gramática normativa, sabe-se que ela surgiu por volta do século IV a. C, na Grécia, pelos alexandrinos. Foi a partir desses sábios de Alexandria que a gramática ganhou um sentido normativo-prescritivo e, conseqüentemente, as pessoas que seguissem rigorosamente essas regras passariam a escrever de forma mais harmônica e elegante, diferente das pessoas que transgredissem tais normas. Então, a gramática era vista como um conjunto de normas e regras que serviriam para garantir a normatização da língua, ou seja, um modelo padrão a ser cumprido e aplicado seja na fala ou na escrita pelos indivíduos que desejassem escrever com mais “elegância”. Mesmo essa ideologia seja tão remota, muitos dos professores de língua portuguesa ainda privilegiam essa concepção estreita de gramática na sala de aula. Desta forma, ressalta Bagno:

“A gramática tradicional, em sua vertente normativo-prescritivo, continua firme e forte, como é fácil verificar nos compêndios gramaticais mais recentes. As práticas de ensino variam muito de região para região, de escola para escola, e até de professor para professor de acordo com as concepções adotadas”. (BAGNO, p.74, 1999).

Ou seja, o purismo e o excessivo gosto pela gramática tradicional ainda se encontra arraigada nas práticas pedagógicas do professor de Língua Portuguesa, que, na maioria de

suas atividades escolares, só se prendem a conceitos e nomenclaturas gramaticais, tornando dessa forma, o aluno um sujeito passivo em que apenas recebe informações conceituais, privando-o de refletir e entender as funcionalidades dos conceitos explicados dentro de uma unidade textual.

Por outro lado, surge nos primeiros decênios do século XX, mais precisamente em 1916, a partir dos estudos de Ferdinand Saussure, uma nova ciência chamada linguística, que passou a tomar a linguagem verbal, a língua, como centro para seus estudos. Desta forma, a linguística no lugar da gramática normativa, tornou-se eminentemente descritiva, uma vez que, passa a se preocupar com a língua em plena situação concreta de uso, ponderando as manifestações sociais, históricas e regionais que podem influir na maneira de falar. A partir disso, essa ciência busca explicações científicas para descrever esses fenômenos presentes na linguagem propondo para seus falantes não só um modelo de fala, mas vários que por si devem adequar-se às situações de comunicação entre os sujeitos desse processo interacional. Sobre essa questão, Bechara salienta que:

A gramática escolar hauriu na linguística, mais precisamente na sociolinguística, foi a certeza de que a língua comporta, além de dialetos regionais (ou variedades diatópicas), os dialetos sociais (ou variedades diastráticas), de modo que não se pode pensar que a realização idiomática só se faça ou só se possa fazer na modalidade culta, postergando de todo a modalidade coloquial, a língua transmitida de pais a filhos. (BECHARA, 1993, p. 54)

Nesse sentido, é necessário dizer que, por termos um espaço territorial vasto, habitado por diversas pessoas, costumes, etnias diferentes, isso colabora para os diversos falares dos indivíduos. São pessoas que fazem parte de distintos grupos sociais, trazendo consigo um saber linguístico multifacetado, que por sua vez, às vezes essa variedade fonética ou dialetal é tachada como erros, desobediências à norma culta, ou seja, acaba ecoando comentários de cunho preconceituoso aos falantes. Assim, a linguística enquanto um campo da ciência preocupa-se com essas questões e tenta mostrar e comprovar para o falante/ouvinte que falar ou não de acordo com a gramática, não implica dizer que aquele falante “fale errado”, “assassine a língua” e outras expressões.

Ao contrário, é a partir desses fenômenos que a linguística passa a enxergar que a língua não é um objeto imutável, estático como muitos gramáticos e professores embalados por eles ainda pregam essas práticas de ensino, excluindo assim as mutações que a língua sofre em decorrência da sociedade. No entanto, é necessário compreender que a linguística

e gramática têm visões de ensino diferentes, mesmo as duas tomando a língua como centro para seus estudos.

Porém, não se pode pensar em excluir uma ou outra da escola, pelo contrário, ambas devem ser consideradas e conhecidas por aqueles que mediam o conhecimento da língua materna, buscando a partir das práticas dentro da sala de aula que o aluno como falante nativo do português torne-se um poliglota dentro dela, à medida que passará a utilizar a língua como principal código de comunicação nas mais diversas situações comunicativas.

Logo, o que deve ser aprendido em sala, tanto pelo professor e o aluno é que não se deve estabelecer um modelo padrão de fala ou escrita, portanto, não desconhecer a validade que a norma culta tem para essas duas modalidades de comunicação, dependendo do momento em que está sendo usada. Assim, acredita-se que o ideal é trabalhá-la por meios de práticas reflexivas em que o educando conheça a norma culta e interaja sobre ela, meditando sua funcionalidade e, sobretudo, desenvolvendo sua competência comunicativa, pois de acordo com Bagno (1991, p. 130) “Usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da adequabilidade e o da aceitabilidade”.

Com isso, a missão maior é trabalhar no aluno a multiplicidade da fala, entender a dinamicidade da língua em seus múltiplos aspectos de funcionamento e refletir seus modos de uso dentro da situação real de comunicação. Portanto, é formar um aluno que saiba dominar a língua, adequando as condições sociocomunicativas.

3 CONTRIBUIÇÕES DA LINGÜÍSTICA PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Até o século XIX, o Brasil manteve-se por muito tempo o ensino da língua portuguesa preso a concepções de ensino tradicionalistas. Como já foi falado, que por volta do século já citado, em 1916, com a publicação da obra Curso de Linguística Geral de Ferdinand Saussure, passou-se a ecoar novas vozes que impulsionavam um estudo mais descritivo do sistema linguístico, criando um sustentáculo funcionalista-descritivo aos aspectos da fala que mais tarde passou-se a trabalhar no contexto escolar. A partir desse

viés, muitos teóricos começaram a discutir tais questões, com o propósito de ressignificar a viabilização dos conteúdos gramaticais, que, por conseguinte estava bastante defasado.

Autores como Geraldi (1946), Possenti (1996), Perini (2006), Travaglia (2002) e outros nomes procuraram trabalhar em seus livros com um enfoque linguístico-descritivo, com a finalidade de iluminar as práticas contemporâneas do professor de língua materna. Travaglia (2002) e Geraldi (2003) afirmaram que “A concepção de gramática que tem norteado o trabalho do professor, e, por conseguinte, ensinada em nossas aulas, é a da gramática normativa-prescritiva”. Nesse sentido, havia urgentemente a necessidade de estudar a língua numa vertente mais ampla, que abrangesse os aspectos multidialetais que o idioma apresenta, uma vez que, esse conhecimento linguístico que o falante tem é convencionalizado em meio às relações histórico-sociais entre si.

Isso implica dizer que a escola é por sua vez um espaço pluricultural, diversificado e multifacetado, onde os alunos trazem para a sala de aula os mais diversos registros de oralidade. Com isso, passou-se a verificar que não mais era suficiente centrar o ensino da língua apenas na gramática, uma vez que ela por si não consegue abarcar a heterogeneidade do próprio idioma. Então, a linguística moderna passa pouco a pouco a ganhar espaço nas unidades escolares, bem como os documentos oficiais que preconizam o ensino, começam a tomar, nos seus escritos, teorias advindas dessa ciência. Nesse sentido, exemplo disso são os PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais) os quais reforçam a ideia da dinamicidade que a língua ou qualquer língua apresenta e que a escola como condutora desse saber materno precisa começar a preocupar-se com essas manifestações. Desta forma, orientam os PCN’s:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, produz conhecimentos. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos seus alunos o acesso ao saber linguístico necessário para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (PCN’s. 1997, p. 21)

Nesse tocante, a visão de ensino em língua materna passa a se reorganizar gradualmente, à luz de muitos estudos que foram impulsionados pelos precursores e especialistas da linguística, passando a enxergar descritivamente o fenômeno da linguagem como um fenômeno histórico-social passível de mutações. Logicamente, essas visões não foram, inicialmente, aceitas com unanimidade, foi palco de grandes discussões divergentes, porém deu mais impulso para que os novos estudiosos da linguagem fortificassem suas

análises de forma empírica. Partindo disso, os documentos oficiais, preocupados com essas novas inovações começam a ofertar novas abordagens que vão de encontro às aquelas que por muitos anos se mantiveram arraigadas na maneira de ensinar a Língua Portuguesa.

Aqui nos filiamos apenas os Parâmetros Curriculares Nacionais por nos dar orientações pedagógicas mais direcionadas às práticas da educação linguística no âmbito escolar, já apregoado as discussões que vemos travando ao longo desse trabalho. Mais uma vez os PCN's (1997, p. 26) preconizam: “A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de falar utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar os registros enunciativos às diferentes situações comunicativas”.

Conforme o que podemos compreender, diante dessas orientações oficiais, cujas transformações são embaladas pelas novas teorias linguísticas, começa a banir a noção dicotômica entre “certo” e “errado”, propondo para os falantes, no nosso caso os alunos, uma cuidadosa atenção para o domínio das variantes linguísticas e sua adequação às mais diversas situações pragmáticas. Ou seja, aqueles ideários normativistas de que “Só sabe falar português quem conhece e domina a gramática”, “Que só existe um forma de falar e que as demais são erradas.” entre tantas falares falseados passa a se distanciar do que para muitos era o verdadeiro foco do ensino do português, isto é, o que era defendido como imutável passa a ganhar outra denotação, algo mais flexível, contextualizado, reflexivo e interacional e que pouco a pouco vai garantindo espaço nas práticas escolares, no que ajuda a tornar o ensino da língua mais rápido, afastando-se das práticas obsoletas abolindo praticamente aquela visão formalista e revestindo-se de um caráter mais funcionalista da linguagem.

Assim, conhecer só essa ciência, tal como algumas orientações oficiais sobre esses novos olhares de ensino, não é o bastante para o que se pretende alcançar, tendo em vista que ainda se perpetuam visões tradicionais de ensino das escolas do Brasil, muitas pesquisas desmistificam essa realidade. Para tanto, é preciso que o professor de português busque conhecer mais e mais essas evoluções no campo da linguagem, bem como familiarizar-se de leituras que refletem essas novas práticas de ensino, os quais acreditamos serem bastante frutíferas para formação de usuários ativos e responsivos com seu idioma.

4 GRAMÁTICA NORMATIVA: REFLETINDO SUA APLICABILIDADE NA SALA DE AULA

Não é tão nova a ideia de redimensionar o ensino da Língua Portuguesa, por questões que não se fazem ser tão úteis dentro do contexto escolar. No entanto, pretende-se apontar aqui algumas alternativas de escolhas pelo docente de língua materna das quais ele tem a sua disposição para melhor lidar com a educação linguística. Para tanto, como já foi bastante refletido sumariamente ao longo desse trabalho, é como ainda se constata o trabalho pedagógico-linguístico, com a gramática particularmente. Desta forma, antes de tecer considerações e propostas para o ensino, vejamos como se configura o trabalho com a gramática em sala de aula. Segundo Antunes (2003) pode-se deparar com tais acepções de ensino da gramática.

Uma gramática descontextualizada, amorfa, da língua como potencialidade; gramática que é muito mais “sobre a língua”, desvinculada, portanto, dos usos reais da língua escrita e falada na comunicação do dia a dia. Uma gramática fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem sujeitos, interlocutores, sem contexto, sem função; frases feitas para servir de lição, para virar exercício. Uma gramática da irrelevância, com primazia em questões sem importância para a competência comunicativa dos falantes. A este propósito, valia a pena perguntar-se qual a competência comunicativa que há em distinguir um adjunto adnominal do complemento nominal, ou, ainda, em reconhecer as diferentes funções do QUE ou SE, coisas com as quais muito tempo de aula ainda é desperdiçado. (ANTUNES, 2003, p. 31)

No primeiro ponto, pode-se observar que a abordagem gramatical ainda é feita de forma descontextualizada, isto é, que não está em consonância com suas realidades autênticas e funcionais de uso expresso na língua falada ou escrita. O segundo ponto complementa o primeiro, tendo em vista, práticas de produção de frases infinitas no quadro, objetivando apenas realçar ou mesmo no imperativo “circule” o sujeito da oração, encontrar os verbos e fazer sua classificação, assim sendo, não passa apenas de uma atividade mecanizada que muito pouco contribui no aperfeiçoamento linguístico do educando. Na terceira constatação, é mostrada uma visão purista conservada ainda por muitos professores da invariabilidade da língua e que “ensinar português é ensinar gramática”, além das “decóreas” que são impostas ao aluno para que ele tenha sucesso nas suas avaliações.

Nessa ótica, acreditamos que o professor que ainda conserva essas práticas, não poderá em maneira alguma reorganizar seus planos de aula, lutando a favor de um ensino que transcenda a mera normatização do ensino, não se desdobrando em outras propostas como a leitura, produção textual e análise linguística, restringindo suas ações na repetição de conhecimento já obtidos pelos educandos desde seus primeiros contatos com os

assuntos gramaticais. Por outro lado, junto com as novas tendências influenciadas por constantes estudos linguísticos, algumas concepções vêm orientando o trabalho com a linguagem e é nessa concepção que nosso estudo está calcado. Deste modo, mais uma vez recorremos a Antunes (2003, p. 41) quando defende “Uma tendência centrada na língua enquanto situação social, enquanto atividade de interação verbal de dois ou mais interlocutores...” As palavras da autora refletem uma das concepções de linguagem que deve nortear o trabalho do professor em língua materna em sala de aula, pois permite a interlocução entre os agentes educacionais, pensando e repensando a língua como um instrumento eminentemente social, suscetível de mudanças. Dentro dessa mesma ideia, reforçamos nossos pensamentos nas palavras de Citelli:

Se o professor pensar o ensino da língua a partir de uma referência interacional (inter-ação), saberá radicalizar o aspecto dialógico e trabalhará o seu discurso com um entre vários, no meio dos quais estarão aqueles alunos que vivem experiências culturais diferenciadas, que falam sobre o mundo a partir de lugares múltiplos, que operam variáveis linguísticas nem sempre afinadas com a do mestre. (...) o ensino da língua terá que refletir, (...) a dinâmica do confronto inter e intradiscursivo e não apenas considerar a variável linearmente codificado pela gramática padrão como única a ser valorizada e aplaudida. (CITELLI, 1994, p. 16)

Nesse contexto, o autor busca salientar o uso dinâmico que a língua/ linguagem nos proporciona, numa ótica interacionista, em que os sujeitos possam agir refletir, pensar e repensar junto com o professor os diversos aspectos pragmático-discursivos. Isso acontecendo, com certeza teria um ensino mais harmonioso e frutífero, fazendo ruptura com aquilo que, por muitos anos, teve arraigado no ensino da língua materna.

Todavia, para que essa interação se configure dentro dos espaços escolares, é antes de tudo, necessário que o professor permita-se também encarar o fenômeno da variabilidade linguística não deixando de privilegiar a norma-padrão, tampouco encará-la como a única forma aceitável pela sociedade, porém refletir sua aplicação nos diversos eventos sociocomunicativos que estejam além das práticas escolares ou não escolares.

Desta forma, muitas dúvidas surgirão de como se trabalhar a gramática. Trabalhar com textos? Músicas? Leituras múltiplas dos mais variados gêneros textuais? Entre tantas perguntas que irão suscitar para que esse trabalho priorize de fato o que vem a ser estudar gramática na sala de aula. Com isso, já expusemos anteriormente de como ainda se constata o trabalho entorno da gramática. A partir de agora, buscaremos apresentar algumas implicações pedagógicas propostas mais uma vez por Antunes (2003) que

certamente dão à língua um formato mais dinâmico e plural para seu trabalho em sala de aula. A autora expõe os seguintes tratados para a reflexão do trabalho gramatical:

Uma gramática que seja relevante- Para isso, deve selecionar noções e regras gramaticais que sejam, na verdade, relevantes, úteis e aplicáveis à compreensão e aos usos sociais da língua. Noções e regras que possam, sem dúvida, ampliar a competência comunicativa dos alunos para o exercício fluente e relevante da fala e da escrita. Uma gramática que seja funcional- Com isso se pretende privilegiar o estudo das regras desses usos sociais da língua, quer dizer, de suas condições de aplicação em textos de diferentes gêneros. Deve-se propor, portanto, uma gramática que tenha como referência o funcionamento efetivo da língua, o qual, como se sabe, acontece não através de palavras e frases soltas, mas apenas mediante a condição do texto. Assim, o professor deve apresentar uma gramática que privilegie, de fato, a aplicabilidade real de suas regras, tendo em conta, inclusive, as especificidades de tais regras, conforme esteja em causa a língua falada ou a língua escrita. Não adianta muito saber os que as conjunções têm. Adianta muito saber o sentido que elas expressam, as relações semânticas que elas sinalizam. Uma gramática contextualizada- A gramática está naturalmente incluída na interação verbal, uma vez que ela é uma condição indispensável para a produção e interpretação de textos coerentes, relevantes e adequados socialmente. Tanto é assim que a questão, posta por alguns professores, “texto ou gramática” não passa de uma falsa questão. Na verdade, o professor deve encorajar e promover a produção e análise de textos, o mais frequentemente possível (diariamente!), levando o aluno a confrontar-se com circunstâncias de aplicação das regularidades estudadas. (ANTUNES, 2003, p. 96, 97)

Frente a essas orientações pedagógicas, as quais acreditamos ser cruciais para o desenvolvimento das práticas linguísticas em sala de aula. Partindo desse ideal, a primeira orientação reflete a seletividade de conteúdos gramaticais que o professor pode fazer antes de mediar os conteúdos previstos, deve antes de tudo pensar na sua abordagem e como eles irão contribuir para o alargamento da competência comunicativa do alunado. Neste segundo ponto, podemos pegar a gramática numa visão funcionalista como porto de passagem para a condução das práticas em sala de aula, isto é, o uso do texto como ferramenta para a partir dele observar os aspectos estruturais, semânticos, discursivos e pragmáticos, vale ressaltar que, às vezes, o texto é apenas utilizado como pretexto para que o aluno busque nele o sujeito, verbos e os circule, uma atividade não muito produtora, que pouquíssimo contribui na formação do educando.

Por último, temos uma opção de trabalho com a gramática não mais fragmentada, unificada, no entanto, o uso da gramática como de forma contextualizada, reflexiva e funcional, na qual acreditamos ser o objeto de estudo na aula de língua portuguesa, daí exploraria questões ortográficas, as construções frasais, as formas lexicais escolhidas para

sua estruturação, o formato do texto à situação de circulação, além de tantas coisas que se podem extrair de um ensino que visa a essa perspectiva de ensino. Logo, elucidamos que as questões aqui apresentadas são apenas sumárias à guisa do que outros livros orientam para a dimensão da educação linguística.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada nos CRAS de Beberibe teve como objetivo refletir sobre a atuação do pedagogo dentro da Assistência Social, mostrando seu trabalho dentro do CRAS e suas intervenções que vão muito além do educar.

De acordo com a pesquisa bibliográfica, o pedagogo tem contribuições significativas para a formação cidadã dos educandos, podendo ser considerado como uma ferramenta de mediação a superação das vulnerabilidades sociais e dificuldades através das suas intervenções socioeducacionais.

Ao analisar os questionários, foi possível identificar que as pedagogas tem conhecimento das atribuições do pedagogo dentro da Assistência social e as reconhecem também, porém se percebe que as pedagogas ao assumirem essa função não tiveram nenhuma formação ou capacitação para conhecimento das suas atribuições, tanto que uma das pedagogas exerce o papel sem experiência alguma na área.

Pensar na relevância da contribuição do pedagogo dentro da Assistência Social é descrever o quanto esse profissional pode ser fundamental para o desenvolvimento crítico da formação cidadã dos educandos. Considerando que o mesmo age de forma interventiva para a superação dos conflitos e fortalecimento dos vínculos afetivos desses sujeitos dentro desses ambientes.

É essencial que se tenha a consciência de que não só a atuação do pedagogo na área da Assistência Social é responsável à superação das vulnerabilidades sociais, mas que o Estado tem sua parcela de contribuição e o mesmo deve providenciar meios que forneçam possibilidades de transformação na vida dos que buscam educar-se, seja no contexto escolar ou em qualquer espaço em que ocorra o procedimento de educação.

O presente artigo mostra a importância desta pesquisa para o conhecimento da atuação do pedagogo na Assistência Social e como ele é visto atualmente dentro desse âmbito, considerando seu trabalho como ferramenta de transformações e de mediações para a sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, N. F. M. LIMA, S. R. de O. CUNHA, S. F. FERNANDES, L. M. S. F. **pedagogia social: a atuação do pedagogo em ambiente não-escolar**. Anais do VI Fórum Nacional de Pedagogia – VI FIPED, 2014. Acessado em 19/08/2016. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_2datahora_19_05_2014_22_33_20_idinscrito_1024_52a72afb3c6a66b8ef74c5e39f247548.pdf>. Acesso em: 18/09/2016.

CALIMAN, Geraldo. **Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social na Europa (Itália)**. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100015&script=sci_arttext>. Acesso: 15/03/2015.

CONSELHO NACIONAL DA ASSISTÊNCIA SOCIAL, **Política Nacional de Assistência Social**, set. 2004. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília: NOB-RH/SUAS.

CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, Resolução CNAS nº17, de 20 de junho de 2011. Ratificar a equipe de referência definida pela Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social – NOB-RH/SUAS e Reconhecer as categorias profissionais de nível superior para atender as especificidades dos serviços socioassistenciais e das funções essenciais de gestão do Sistema Único de Assistência Social – SUAS. Brasília: NOB-RH/SUAS.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CONSELHO PLENO. Resolução CNE/CP 5, de 13 de dezembro de 2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: 2005.

DAMASCENO, A. D. MARTINS, M. da C. R. SOBRAL, K. M. SILVA, L. R. C. da. **Contribuições do pensamento freiriano para a formação de professores**. Anais do IX Congresso Nacional de Educação – IX EDUCERE, 2009. Acessado em 12/09/2016. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2955_1560.pdf.
FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GRACIANNI, M. S. S. **Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1997. (Coleção prospectiva)

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?**. São Paulo, Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para que?** . 2.ed. São Paulo: Cortez,1999.

MACHADO, E. M. **A Pedagogia Social: Diálogos e fronteiras com a educação não formal e educação sócio comunitária**. Disponível em: <http://unisal.br/wp-content/uploads/2013/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Wilson-Montevechi_2005.pdf>. Acesso em: 15/03/2016.

Resolução CNAS nº109, de 11 de novembro de 2009, **Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais**. REORDENADO PELA RESOLUÇÃO Nº01/2013.