

A CONTRIBUIÇÃO DA LINGUÍSTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Cleria Lourdes Moreira Pereira
Graduada em Letras (Faculdade Santa Fé) / Especialista em Língua Portuguesa e Literatura (IESF)

Márcio Arthur Moura Machado Pinheiro
Graduado em Letras (UEMA) / Pós-Graduando em Educação Especial, Inclusão e Libras (Instituto Athena)

RESUMO

O presente artigo faz análise da contribuição da Linguística para a formação dos professores de português. Abordam-se os fatores que moldam o perfil desses profissionais, destacando-se a história da constituição do ensino de Língua Portuguesa no Brasil e os aspectos relevantes para a formação e prática do professor de língua. A partir de estudo diacrônico das práticas e formação dos professores, busca-se mostrar de que forma a Ciência Linguística contribui para a modificação da compreensão acerca do ensino de língua, do tratamento à variação linguística e dos aspectos discursivos subjacentes à língua(gem). Por fim, conclui-se ratificando a grande contribuição que os estudos linguísticos deram para a mudança da perspectiva tradicional, normativa e gramatical estrita para abordagens de práticas de linguagem que contemplem a diversidade sociolinguística do aluno e as variedades existentes socialmente, tendo textos orais e escritos como fundamentais nesse processo.

Palavras-chave: Linguística. Formação. Língua Portuguesa

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sociedade vive em constantes transformações que influenciam e modificam a estrutura social, cultural, econômica e política. A educação, enquanto princípio basilar de/para a construção social, não poderia deixar de sofrer também essas mudanças.

Nesse contexto, o saber, tratado aqui num sentido amplo, deixa de ser monopólio de uns poucos e se estende também a outros que até então não tinham acesso. Essa ampliação do acesso ao conhecimento às pessoas de modo geral exigiu a adaptação dos setores responsáveis pela educação, em especial às instituições escolares, justamente por serem elas, para muitos, o principal elo entre conhecimento, realidade e suas formas de interação.

Não diferente dessa concepção de domínio e primazia do conhecimento pelas instituições escolares, temos o professor de Língua Portuguesa. O ensino de língua esteve, e ainda está em tantos lugares, infelizmente, pautado unicamente na imposição do aprendizado estrito da norma culta através de exercícios de repetição de análise gramatical em que há desconsideração do contexto e dos aspectos comunicativos da língua. Tal ensino – focado prioritariamente na prescrição e correção gramatical – foi estabelecido a partir de um padrão

literário definido como o “dos bons autores” em que claramente a concepção de *certo versus errado* é estabelecida e ratificada.

Tendo em vista as demandas sociais a partir da heterogeneidade sociocultural e linguística, a Ciência Linguística torna-se um instrumento, ao mesmo tempo em que embasamento de uma prática, que auxilia no tratamento adequado dessa realidade multifacetada, auxiliando o professor de Língua Portuguesa a desenvolver em todos os alunos um bom desempenho comunicativo que envolve não somente dominar a norma culta da língua, mas também saber utilizar todas as possibilidades expressivas existentes e adequadas a cada interlocutor, intencionalidade e situacionalidade respectivas.

Essas diversas formas de expressão e possibilidades linguísticas precisam de uma atenção e tratos específicos do professor, a fim de que o trabalho na perspectiva da variação linguística discuta não somente as questões puramente linguísticas, mas também as culturais, identitárias, sociais, políticas e econômicas as quais estão fortemente implicadas no estabelecimento da dinâmica social, das relações humanas e na diversidade de falares.

Dessa forma, intenta-se discutir qual a contribuição da formação linguística na formação dos professores de Língua Portuguesa. Ademais, além de reconhecer a fundamental importância do embasamento linguístico na formação dos professores de Língua Portuguesa e em suas práticas pedagógicas de ensino de língua, busca-se refletir acerca das questões e estudos sociolinguísticos assim como sobre o posicionamento teórico-metodológico que pode embasar proficuamente as práticas didáticas que contemplem a diversidade de realidades e vivências sociolinguísticas dos discentes.

Dadas às características deste trabalho, mostra-se ser adequado classificar a *metodologia* ora apresentada como explicativa, porque se realizou, a partir do referencial teórico e de uma perspectiva diacrônica, discussão das questões subjacentes à formação de professores, ao ensino de língua, à realidade sociolinguística e cultura. Quanto à abordagem, trata-se de pesquisa qualitativa dada a necessidade de interpretação dos dados colhidos e, por fim, quanto aos meios, pautou-se em pesquisa bibliográfica com o intuito de obter sólido arcabouço teórico acerca da temática proposta (VERGARA, 2013).

2 CONCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

A implantação do ensino de Língua Portuguesa, enquanto disciplina reconhecida e como é desenvolvida atualmente nos currículos das escolas brasileiras a partir das últimas

décadas do século XIX, ocorreu com o intuito de organizar um conjunto básico de conhecimentos sobre a língua materna que deveria ser ensinado ao longo dos anos de escolarização dos alunos a fim de que esses melhor desenvolvessem suas habilidades comunicativas expressas na/através da escrita e oralidade. A decisão do que ensinar deixou, por assim dizer, de ser particular, do mestre, e se tornou pública, ou seja, todos os professores de língua materna deveriam seguir um roteiro de ensino comum (CORDEIRO, 2006).

Assim, o ensino da língua, antes voltado para a instrução de retórica, gramática e os grandes clássicos da literatura portuguesa e nacional, foi subdividido em ensino da gramática normativa, literatura – com ênfase nas obras de maior destaque do cenário literário brasileiro – e redação para que o aluno dominasse as técnicas da boa escrita (CORDEIRO, op. cit.).

Em suma, durante grande parte das aulas de português se aprendia a utilizar corretamente as regras gramaticais normativas através da resolução de exercícios descontextualizados e distantes da realidade dos discentes, fato que ainda pode ser observado atualmente. Conforme Travaglia (2005, p. 101),

O ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que [...] são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas ‘corretas’ e ‘boas’ a serem imitadas na expressão do pensamento. Nas aulas há uma ausência quase total de atividades de produção e compreensão de textos [...].

O desenvolvimento da Linguística e de seus ramos de estudo fez com que o ensino da língua adotasse outras perspectivas além daquelas já trabalhadas. Com isso, houve algumas propostas para a reformulação do ensino de Língua Portuguesa. A princípio, décadas de 60 e 70, pretendia-se apenas mudar as formas de ensino, porém, a partir da década de 80, com a consolidação das teorias linguísticas, os conteúdos e os objetivos do ensino de língua materna se tornaram objetos de reflexões, questionamentos e transformações.

Começou-se, então, a criticar a maneira como ocorria o ensino tradicional com suas regras rígidas e práticas de ensino descontextualizadas. Com isso, desenharam-se novas concepções para o ensino da língua que “[...] desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos.” (BRASIL, 1998, p. 18)

As concepções contemporâneas acerca do ensino de Língua Portuguesa objetivam o desenvolvimento da competência comunicativa¹ do aluno que, por sua vez, demanda outras duas competências: a gramatical ou linguística e a textual. A primeira se expressa com a elaboração de sequências gramaticais pertinentes à estrutura da língua, enquanto a segunda denota a capacidade do sujeito em elaborar e compreender textos orais e/ou escritos bem organizados, segundo as exigências específicas das tipologias e dos gêneros, utilizando-se eficientemente de capacidades textuais básicas e fundamentais.

Para lograr êxito no desenvolvimento da competência comunicativa, é importante que o aluno tenha contato com a pluralidade de discursos e falares presentes nos variados tipos textuais utilizados nos diversos meios sociocomunicativos. Além disso, as aulas devem lhe propiciar que conheça e use adequadamente a norma culta ou língua padrão sem prejuízo à variante que já domina, bem como as possibilidades e variedades escritas da língua para inserir-se nos contextos sociais (TRAVAGLIA, 2005).

Nesse sentido, a abordagem da Língua Portuguesa nas escolas deve ser realizada tendo em vista a articulação entre o aluno, “[...] o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto do conhecimento [...]”, o objeto de conhecimento, “[...] os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais da linguagem [...]”, e a prática pedagógica desenvolvida pelo professor e pela escola como mediadores entre o aluno e o objeto de conhecimento (BRASIL, 1998, p. 22). Porquanto o objeto do ensino é a aquisição de conhecimentos linguísticos e a relação destes com o contexto social, a organização de:

[...] situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá [...]. (BRASIL, 1998, p. 22)

O professor participa desse processo como um mediador que planeja e dirige as atividades didáticas com o intuito de orientar a aprendizagem do discente visando a comunicação e a inter-relação pela linguagem. Por isso, o ensino da língua materna deve ser proporcionado levando em conta que o uso da linguagem depende de situações sociocomunicativas que estão submetidas a matizes diferenciados de influências extra e intralinguísticas. Portanto, sua prática na escola deve “[...] tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo

¹ Segundo Travaglia (2005, p. 17) a competência comunicativa é “[...] a capacidade do usuário [da língua] de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação [...]”.

a construir progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento.” (BRASIL, 1998, p. 34)

A partir disso, o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs do terceiro e quarto ciclos propõe que os conteúdos a serem abordados em Língua Portuguesa no ensino fundamental sejam articulados sob dois eixos básicos: o uso da língua nas modalidades escrita e oral e a reflexão que se faz sobre a língua. No entanto, o ensino da língua materna como tem ocorrido nas escolas brasileiras decorre da dicotomização da disciplina pela LDB nº 5. 692/71 em Língua e Literatura, refletindo-se em todas as instituições e produtos envolvidos com educação (livros didáticos, currículos escolares, vestibulares, concursos etc.).

Com isso, no Ensino Médio estuda-se, além da gramática – cujo ensino demasiadamente prescritivo impossibilita o aluno de refletir e agir sobre e com a língua –, a Literatura, com ênfase no estudo das principais obras, escritores e na história da Literatura. A partir disso, o ensino do vernáculo foi dividido em disciplinas: gramática, literatura e redação. Essa separação causou grandes prejuízos à aprendizagem, porque cada segmento passou a ser trabalhado isoladamente, sem a interdisciplinaridade necessária à sua compreensão como unidade global (BRASIL, 1999). Outro problema decorrente dessa segregação é que o aluno não consegue compreender como interligar e articular a aprendizagem desses componentes curriculares, o que implica em falhas na ação didática e disciplinar.

A vivência e desenvolvimento de linguagem na escola precisa ter sentido para o aluno, proporcionando-lhe possibilidades reais de comunicação efetiva com os demais membros de sua comunidade linguística. É preciso tornar as disciplinas como gramática, literatura e redação em uma só unidade, voltando a atenção para a expressão verbal da língua, em que elas interajam e sirvam de aporte para a compreensão maior, que é a da linguagem enquanto construto e construtora social (BRASIL, 1999).

Nessa nova perspectiva, o professor precisa ser um pesquisador que observa, investiga o que acontece na sociedade e como isso repercute na sala de aula; que faz associação entre teoria e prática, analisando e refletindo sobre as circunstâncias que envolvem a própria atividade docente; que compreende o processo de construção e apreensão da linguagem a partir de conjuntos de fatores linguísticos e extralinguísticos.

3 OS SABERES NECESSÁRIOS AO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA

A priori, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras tem sido continuamente tradicional, fncado em ditames de livros didáticos, da gramática normativa e de formas e concepções sobre o ensino de linguagem. A nova dinâmica social e as mudanças pelas quais o mundo passou e ainda passa nos mostra que tais práticas não podem persistir.

O professor de língua precisa conhecer profundamente seu objeto de estudo/pesquisa/trabalho e as relações desse com o contexto extralinguístico. No que tange às relações sociais e ao empoderamento linguístico, é imprescindível que o docente perceba o uso da linguagem na perspectiva das questões relacionadas à relação de poder. Partindo deste pressuposto, a língua assume o sentido que o interlocutor lhe quer destinar à mensagem – isso dependendo do contexto discursivo e do grau de entendimento do interlocutor. A partir dessa perspectiva pode-se compreender que ela pode e vem sendo utilizada como afirmação de um sentido hegemônico imposto pela elite dominante (BARRETO, 2002). A esse respeito, Guedes (2006, p. 53) diz que:

A tarefa do professor é desprivatizar a língua escrita ensinando seus alunos a ler e escrever para que passem a participar da produção de conhecimento a respeito do Brasil, desenvolvendo com a língua escrita uma relação que o leve a descobrir e desenvolver a sua dignidade pessoal. [...].

Além disso, tal ensino nas escolas é relevante também enquanto proposição de desenvolvimento da identidade cultural dos alunos. Para tanto, seu estudo deve ser integrado à aquisição da literatura brasileira visto que esta representa a tentativa de romper com o domínio lusitano – que além do sistema político-econômico, impunha ao povo brasileiro a linguagem culta através de sua literatura baseada nos cânones clássicos –, e, assim, criou uma norma padrão da língua, sobretudo da escrita, que desconsidera a heterogeneidade linguística do país.

Guedes (2006) propõe o uso da literatura no ensino de língua materna para a construção de uma identidade docente, e para a execução de uma nova tarefa: guiar o aluno na aquisição do instrumental linguístico básico para prosseguir sua aprendizagem. Contudo esse uso deve ser feito com vistas a responder a duas perguntas que permeiam a história da construção de tal literatura: “Quem somos nós?” e “Em que língua somos nós?”.

A primeira pergunta ressalta a importância de se construir uma literatura nacional, que aborde a realidade linguística brasileira, utilizando-se de elementos linguísticos e ideológicos nativos. O segundo questionamento, por sua vez, busca entender a influência social na construção de uma língua padrão brasileira. Ao contrário do que se imagina, a definição da

norma padrão da língua não ocorre somente no campo linguístico; resulta da imposição dos interesses da elite dominante que deseja se manter e utiliza a língua como forma de perpetuação.

Outra questão fundamental no tratamento sobre as questões de linguagem na escola diz respeito ao momento de grande desenvolvimento tecnológico em que vivemos. Tendo em vista a escola estar inclusa na sociedade multimidiática, sendo-lhe, portanto, parte relevante da constituição social, é grandemente pertinente também que o professor domine as tecnologias e suas linguagens, que faça uso desses saberes na prática pedagógica cotidiana através do computador, hipermídias e outras tecnologias. Sem dúvida, tais ferramentas e possibilidades determinam também novos arranjos sociais e possibilidades de expressão e linguagem, interferindo diretamente na forma como se fala/escreve/comunica dentro e fora dos ambientes virtuais e cibernéticos.

A discussão desses aspectos ratifica uma das importantes funções que o ensino de língua materna possui: conduzir “[...] o aluno ao conhecimento da instituição linguística, da instituição social que a língua é ao conhecimento de como está constituída e de como funciona (sua forma e função) [...]” (TRAVAGLIA, op. cit., p. 20). Para atingir proficuamente os objetivos que pautam o ensino linguístico deve-se, portanto, repensar a formação dos professores de língua materna para a concretização desse objetivo, pois a forma como o docente da língua nacional concebe a língua e a linguagem é determinante para o modo como ocorre o ensino desta.

4 NOVAS COMPETÊNCIAS EXIGIDAS AO PROFESSOR DE PORTUGUÊS

O conhecimento, ao longo da trajetória humana, tem viabilizado a promoção social das pessoas. Através dele, homens de origens cultural e econômica diversas se igualam. Atualmente, sua importância tornou-se ainda maior, sobretudo para o desenvolvimento de competências² que permitem a integração do homem profissional no panorama científico-tecnológico que vem sendo grande responsável pelas produções e desenvolvimento mundiais. Nesse sentido, evidencia-se a importância da escola como agente fomentadora da construção de tais competências e habilidades para formar pessoas que sejam do seu tempo e respondam amplamente às demandas existentes graças a essa nova ordem.

¹Perrenoud (1999, p. 7) define competência como “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. [...]”, ou seja, é saber articular os conhecimentos para resolver ou solucionar problemas.

A prática pedagógica docente tendo como objetivo maior a construção e mobilização de competências linguísticas pelos alunos, no entanto, só fará sentido se ele mesmo as tiver desenvolvido, pois, teoricamente, um professor não pode ensinar aquilo que desconhece.

A preocupação com a formação dos docentes é de suma importância, posto que muitos ainda se encontram presos à ideologias ultrapassadas ou possuem grande fragilidade teórica e didática. Alguns professores não construíam seu próprio conhecimento, somente seguiam passos e procedimentos já formulados através dos manuais didáticos.

Guedes (2006, p. 14) afirma que para mobilizar competências que visem auxiliar na construção da identidade cultural e linguística nacional é fundamental que se tenha consciência de que:

[...] A qualificação do professor de português para realizá-la não é mais a sua capacidade de decorar as picuinhas da gramática, mas seu domínio da língua em que escreve a literatura brasileira, o instrumento da apropriação cultural da terra e da realidade social pelos brasileiros, a língua da resistência à diluição colonizada e da produção de conhecimento a respeito de nossa realidade pessoal e social.

Portanto, espera-se do professor de língua materna o domínio de novas competências, as quais devem ser desenvolvidas pelas e nas práticas de leitura e escrita significativas.

A valorização dos estudos linguísticos e de suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem fomentou mudanças no modo como se concebe o estudo das línguas. Deixou-se de lado o caráter extremamente gramatical, livresco do ensino, cujo aspecto marcante nas aulas baseava-se na simples decodificação dos signos linguísticos, o que segundo Antunes (2003), não leva ao desenvolvimento de competências comunicativas.

Com isso, a análise de exemplos e frases isoladas como “*A uva roxa é suave e saborosa*” foram sendo desaconselhadas por vários motivos: a) é preciso que o aluno compreenda os tipos textuais que perpassam o seu agir social; b) fragmentos isolados apresentam, em geral, baixo índice de complexidade, fazendo com que os alunos não desenvolvam nem adquiram conhecimentos mais abstratos e profundos; c) o emprego de exemplos como esse numa aula para alunos que desconhecem o objeto sobre o qual se tece o comentário, neste caso *a uva*, as chances de se conseguir êxito na aprendizagem e posterior mobilização de competências são muito pequenas. Segundo Barreto (2002, p. 37), essa forma de ensino não faz sentido para o aprendizado dos processos linguísticos porque nela a “[...] linguagem é segmentada e o texto perde a textura, esquartejado em frases que parecem poder se suceder ao infinito [...]. A leitura é reduzida à capacidade de localizar dados específicos e explícitos”.

Outro fator a ser observado no conjunto de transformações a partir da maior atenção dada aos estudos linguísticos é a abordagem da língua como forma não estática, ou seja, compreender que a língua se transforma ao longo do tempo (diacronicamente) e de acordo com a interação dos usuários, adquirindo conotações de acordo com o contexto discursivo em que ocorre (sincronicamente). Barreto (op. cit., p. 19) afirma que “[...] como instância histórica da linguagem, o discurso é o lugar da constituição mútua de sujeitos e sentidos”, daí a relevância dessa situação e especificação.

Nessa perspectiva, já não há mais espaço para o ensino fragmentado e sem embasamento em pesquisas e conhecimentos linguísticos. Por essa razão, a formação dos professores de português tem que estar voltada para a pesquisa, sobretudo acerca do ambiente discursivo no qual se inserem.

Ao produzir tais conhecimentos, o professor de língua materna assume o papel de agente transformador, que não se limita a observar de forma intimidada a “segregação” que seus alunos e grande parcela da sociedade sofrem por não “se adequar” aos moldes linguísticos determinados por fatores externos à própria língua. Antunes (2003, p. 37), enquanto educadora e pesquisadora combatente da privatização da língua portuguesa, faz um desabafo, que não deixa de ser uma denúncia já conhecida por todos os profissionais da educação, sobretudo os professores do vernáculo:

[...] Sentimos na pele que não dá mais para ‘tolerar’ uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que, alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, para, *assumindo a palavra*, serem *autores* de uma nova ordem das coisas. [...]. (Grifos da autora).

Dessa maneira, o professor deve estar atento às formas de expressões linguísticas que o rodeiam, analisando-as de modo reflexivo e acolhedor. Ele precisa apropriar-se de referenciais teóricos com o intuito de empregá-los ao investigar, com criticidade e cientificidade, as situações de enunciação e discurso, desprovido, todavia, do ranço de preconceito que envolvem as relações comunicativas, de modo geral. Tem, pois, que desenvolver a competência da reflexão crítica e transformadora inerente à essência dos pesquisadores.

Embora fundamental à práxis, as competências do professor de linguagem não se restringem a pesquisar a linguagem utilizada por seus alunos e pela comunidade em que vive. É necessário que empregue o conhecimento adquirido durante sua ação investigativa para “[...] ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos” (ANTUNES, 2003, p. 34).

Assim, o docente precisa adquirir autonomia no processo de aprendizagem, tornando-

se pesquisador e gerenciador do próprio conhecimento para desenvolver competências comunicativas, suas e de seus alunos, baseando-se, para isso, nos estudos linguísticos e na sua própria apropriação deles.

5 A CONTRIBUIÇÃO ESPECIAL DA LINGUÍSTICA

A inserção da Linguística nos estudos sobre a Língua Portuguesa no Brasil ocorreu durante a década de 60 do século passado, período marcado por mudanças no cenário da educação pública nacional com a chegada maciça de estudantes das classes sociais populares à rede de ensino.

É importante ressaltar que a “explosão” demográfica do sistema público de ensino provocou a crise da educação e o fracasso escolar, consequências essas que já foram objetos de pesquisa de autores como Guedes (2006), Batista (1997) e Soares (1994). Isso porque a escola não estava preparada para atender a um público que, em geral, não tinha acesso à cultura clássica, que utilizava variedades linguísticas diversas daquela que havia sido estabelecida como padrão. Com isso, o ensino de português, que privilegiava as práticas descritivas da gramática culta, que excluía qualquer afastamento a esses padrões, também atingiu a crise e o fracasso.

Nesse cenário, os estudos linguísticos desenvolvidos no Brasil a partir desse período, sob a influência dos postulados e teorias advindas de centros pioneiros nas pesquisas dessa área, tinham como objetivo ajudar a reverter os paradigmas negativos do ensino de Língua Portuguesa mencionados anteriormente, dando um novo olhar aos aspectos e concepções concernentes ao ensino de língua(gem) na escola. Para isso, era preciso reavaliar, reelaborar e melhorar a formação dos professores que a ensinavam nas escolas.

A partir dos pressupostos da Linguística e suas implicações para os estudos da língua materna, o perfil dos cursos de Letras que habilitavam esses profissionais começou a ser modificado. A grade curricular desses, até então composta por disciplinas de caráter histórico e filológico da língua, passaram a se adequar à tendência das pesquisas envolvendo tal ciência, numa espécie de abertura a possibilidades e conhecimentos que estavam sendo gerados.

Ao contrário do que se possa imaginar, a aceitação da Linguística não foi total e a própria forma como se compreendiam algumas de suas abordagens não foram bem assimiladas por aqueles que se dispuseram a investigar as questões concernentes à linguagem. Embora tenha causado grande alvoroço quando de sua inserção nos cursos de Letras nacionais, Batista (1997,

p. XI) afirma que foi somente nos anos 80 que as reais influências das pesquisas linguísticas começaram a ser percebidas no ensino da língua nacional: “[...] É nesse momento que, ao assumir referencial teórico próprio e pertinente, o ensino de Português, língua materna, ganha, finalmente, estatuto próprio”.

Com isso, começa-se a investigar a Língua Portuguesa brasileira à luz das teorias dessa ciência na tentativa de criar uma identidade linguística nacional própria, atendendo, assim, à heterogeneidade presente nos diferentes âmbitos sociais.

Ainda que muito combatida e mal compreendida pelos defensores do ensino tradicionalista, conservador, que creditam no conhecimento das regras de aplicação das normas gramaticais padrão o cerne para o bom desempenho na comunicação, a Linguística tem conquistado cada vez mais abrangência, não só nos currículos dos cursos de Letras, mas também na grande maioria das práticas pedagógicas que envolvem questões de linguagem. Assim, uma das contribuições dos estudos linguísticos, sobretudo nos cursos de formação, “[...] é preparar o futuro professor para compreender a atividade de fala de seus alunos [...]”. (ILARI, 1997, p. 14). Isso representa a valorização das variantes linguísticas presentes nas aulas de português e o seu entendimento não como erro ou desvio, mas como uma possibilidade.

Ilari afirma que se se desenvolvem competências linguísticas desses formandos de forma científica, livre dos preconceitos que tanto aturdem o ensino-aprendizagem da língua materna; o potencial formativo da Linguística se amplia ainda mais, segundo ele, porque

1. introduz na formação do professor de Letras um elemento de participação ativa na análise da língua, [...] 2. amplia as perspectivas a partir das quais a estrutura da língua pode ser observada; [...] 3. proporciona-lhe uma vivência do método próprio das ciências naturais, envolvendo momentos de intuição e momentos de formalismo, empenha-o em formular e avaliar hipóteses alternativas. (1997, p. 16-17)

Com todas essas potencialidades a serem desenvolvidas, o educador poderá realizar a reflexão produtiva sobre o ensino de português, produzir de acordo com os resultados de suas investigações conhecimentos concretos e pertinentes sobre a língua que ele, seus alunos e as pessoas que o rodeiam utilizam no seu cotidiano. Além disso, deixará de ser um mero espectador que não consegue avaliar os reflexos do ensino-aprendizagem de uma língua sobre a qual não impõe sua consciência crítica, suas reflexões ou mesmo não se sinta seguro para questionar se aquela língua que aprendeu, e agora ensina, é coerente ou não com a realidade linguística em que se comunica e no ambiente em que atua (ANTUNES, 2003).

No que concerne às aulas, é de fundamental importância que a Ciência Linguística seja utilizada a fim de auxiliar também os alunos na apreensão da língua de maior destaque (registro

linguístico) nos usos sociais, visto que somente através da comunicação em que tal norma é utilizada é que os discentes poderão ascender progressivamente a espaços em que se faz necessário, tendo em vista os aspectos pragmáticos. O uso da norma culta deve ser estimulado, inclusive é direito linguístico do aluno aprendê-lo na escola, sem que isso signifique, entretanto, abandono ou desvalorização da variedade com que primeiro teve contato, daquela que os familiares e demais pessoas com as quais convive utilizam (FRANCO, 1997).

Já agora não é mais pertinente que se dispense grande parte do tempo das aulas de Português para a análise de frases ou fragmentos de textos representativos da variedade linguística “ideal”, cujo significado se percebe esvaziado pela insistente busca da compreensão da sintaxe, morfologia, estilística etc., a partir de um entrancado sistema de normas gramaticais, as quais o discente estuda ao longo da vida escolar sem que isso represente a garantia de domínio do uso das mesmas. A esse respeito, Antunes (2007, p. 22) corrobora com tais afirmações quando diz que “[...] a língua não pode ser vista tão simplistamente, como uma questão, apenas, de *certo* e *errado*, ou como um conjunto de palavras que pertencem a determinada classe e que se juntam para formar frases, à volta de um sujeito e de um predicado”.

É preciso trazer para as aulas de Português o que de mais construtivo se tem em termo de amostragem real da língua, de prática de linguagem, de língua em uso: o texto em suas diversas modalidades e níveis de apresentação. Entretanto, não se trata aqui de tomá-lo como mais um instrumento que serve de suporte para a prática do ensino das normas da gramática tradicional da língua ou a fim de simplesmente ser utilizado para que questões de cunho tradicionais sejam feitas a partir dele.

O enfoque linguístico deu às pesquisas sobre análise de discurso na produção de textos orais e escritos grande importância ao papel que esses passaram a desempenhar no ensino e a aprendizagem da língua. Tal fator foi imprescindível para a valorização das competências linguísticas que os alunos já dispunham. Além disso, a dimensão social que o texto recebeu em consequência dos conhecimentos adquiridos proporcionou novas perspectivas para se pensar sobre a produção textual, alargando a dimensão acerca da compreensão das realizações discursivas presentes na interação comunicativa do português.

Outro fator a ser destacado como contribuição da Linguística é a abordagem da Língua Portuguesa a partir do prisma da Sociolinguística, o que a fez ser vista como língua heterogênea com características particulares e sujeita à influência de aspectos históricos, sociais, culturais, regionais e situacionais. Dessa forma, rompeu-se com a ideia de que o português é homogêneo, ou seja, que se utiliza a mesma variedade linguística padrão utilizada por falantes urbanos, ou que se deveria usar, em todas as regiões do país.

Cabe assinalar que os estudos linguísticos não tinham como objetivo a desvalorização da gramática normativa da língua, mesmo porque ela é “[...] parte integrante dos processos sociais e históricos mais amplos por meio dos quais se constrói a legitimidade de uma variedade linguística em sua transformação em língua [...]” (BATISTA, 1997, p. 50).

É irrefutável o fato de que a Linguística deu grandes contribuições para o reconhecimento das variedades não padrões da Língua Portuguesa, porquanto mudou o enfoque dado ao seu ensino, bem como proporcionou preparação crítica, de caráter investigativo dos professores de português a partir de sua implantação nos cursos de Letras. Ainda assim, não evitou que o preconceito linguístico se proliferasse e esteja presente até hoje. O processo de divulgação e de conscientização desses conhecimentos científicos ainda está em vigor, o que nos faz acreditar que a tendência é que cada vez mais se compreenda ampla e eficazmente as dimensões e possibilidades da língua.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Língua Portuguesa, mesmo com os problemas mencionados – privilégio da norma culta em detrimento das demais, tendência à abordagem superficial das normas gramaticais tradicionais, fragmentação linguística etc. –, constitui um dos instrumentos mais importantes para a construção da identidade nacional e do crescimento socioeducacional.

Essa identidade é proveniente de um longo processo de transformações que foram ocorrendo ao longo da história, sobretudo a partir do momento em que o país se tornou colônia portuguesa sofrendo influências estrangeiras diversas. Tal aspecto não pode, é claro, desconsiderar as questões sobre a língua brasileira.

Infelizmente, a incorporação de estratos linguísticos diferentes da composição da língua trazida com os dominadores ainda é desconsiderada no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa brasileira. A consequência maior dessa desvalorização é a segregação social de uma parcela considerável da população, já que apenas uma pequena parte da sociedade consegue ter acesso eficiente à variedade da língua estabelecida como padrão oficial. As questões que envolvem a língua não são puramente linguísticas, portanto. Há um espectro variado de influências sociais, econômicas, históricas, regionais, culturais, além das linguísticas, que confluem para a realidade hoje vista.

A atuação dos professores de Língua Portuguesa nesse cenário é, portanto, crucial, dado que a língua cria uma série de relações discursivas e estruturas de poder que precisam ser

compreendidas e administradas. Dessa maneira, não podem ser coniventes com qualquer prática de ensino de língua que seja excludente, preconceituosa e que privilegie determinados registros linguísticos ou falares. Isso só se dará se a formação desses profissionais for realmente baseada na apreensão dos conhecimentos científicos que envolvam ações de pesquisa, análise e reflexão da própria prática pedagógica e linguística, bem como das implicações que os discursos, seus e de todo o seu entorno, têm para a dinâmica sócio comunicativa do entorno.

Desse modo, a preparação dos futuros professores, realizada nos cursos de Letras, deve instaurar a atitude investigativa, a partir da Ciência Linguística, sobre os processos que envolvem a língua e suas possibilidades e facetas. Como isso, desenvolverão suas competências linguísticas enquanto docentes para que, então, possam atuar junto a seus alunos na construção individual do próprio saber e fazer linguísticos, habilitando-os para o exercício pleno da cidadania e de suas habilidades através do profícuo uso e compreensão da língua(gem).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**.

BARRETO, R. G. **Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des)encontros**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BATISTA, A. A. G. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CORDEIRO, L. **Concepções de Educação, formação de professores e ensino da língua portuguesa: história e memória nos anos 50 e 60 do século XX**. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=645>. Acesso em: 20 out 2015.

FRANCO, A. **Metodologia de ensino: língua portuguesa**. Belo Horizonte: Ed. Lê: Fundação Helena Antipoff, 1997.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ILARI, R. **A linguística e o ensino da língua portuguesa.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. Título original: Construire des compétences dès l'école.

SOARES, M. O fracasso da/na escola. In: _____. **Linguagem e escola.** São Paulo: Ática, 1994. p. 8-17.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa Em Administração.** São Paulo: Atlas, 2013.