

LINGUÍSTICA E EDUCAÇÃO: UMA AÇÃO CONJUNTA PARA A FORMAÇÃO E PRÁTICA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA¹Albertina ROSSI²**RESUMO**

Este artigo baseia-se nas “angústias” e impotências dos professores frente às *teorias linguísticas e educacionais versus formação e prática pedagógica dos professores de língua materna* (LM). De um lado, licenciados em Letras/Linguística que lidam com o ensino da LM na Rede Pública e Privada do Ensino Fundamental e Médio e, de outro, professores formados em Pedagogia que lidam com a alfabetização nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. É praticamente unânime entre os professores o “não saber” aplicar as teorias estudadas na academia. Os professores de LM questionam, por exemplo, qual a formação almejada pelos Cursos de Licenciatura em Letras/Linguística: se professores de português ou se linguistas. Os professores de Educação Infantil e das Séries Iniciais dizem, por sua vez, que as teorias educacionais muitas vezes já se tornam incompreensíveis, quanto mais as teorias linguísticas com as quais muitos nunca tiveram contato e, quando sim, também não se sentem à vontade ao tentar aplicá-las de forma efetiva na sua prática de sala de aula. Tem-se em vista que o ensino sistematizado da LM não se inicia apenas no sexto ano do Ensino Fundamental na disciplina de Português, mas, sim, é um processo contínuo, iniciado com a alfabetização e não interrompido no quinto ano. Propõe-se aqui, pois, um vínculo entre os Cursos de Licenciatura Letras/Linguística e de Pedagogia das Universidades, de modo a se estabelecer uma necessária integração de conteúdos na grade curricular destes Cursos em prol de uma prática mais efetiva dos futuros professores de língua materna.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística; educação; Letras; Pedagogia; língua materna.

ABSTRACT

This article discusses the anguish and incapability of teachers towards the educational and linguistic theories versus the practical and pedagogical formation of mother tongue (MT) teachers. On the one hand, graduates in Language/Linguistics who teach the MT in public and private middle and high schools and on the other, graduates in Education who alphabetize elementary schoolers. It is practically common ground among teachers the feeling of “not knowing” how to use or apply the theories studied during university years. The MT teachers debate, for instance, about the target formation for those who attend language/linguistics courses: Portuguese teachers, in the case of Brazil, or linguists. The elementary school teachers, on the other hand, state that the general educational theories are already complex enough and that the linguistic theories are difficult for them to apply in their classrooms, given the fact that most of them had never studied such theories and therefore, do not feel confident to apply them in their classes. The teaching of the MT does not begin in the sixth year of elementary school in the Portuguese classes; rather, it is a continuous process which starts with the alphabetization and continues throughout schooling. This paper proposes therefore, a bond between the language/linguistics and education degrees, so as to establish an integration of the contents in the curricula of these courses so as to attain a more effective practice of the MT teachers.

KEYWORDS: Language; Linguistics; Education; Mother Tongue.

¹ Neste artigo *língua materna* e *língua portuguesa* são sinônimos. Ambas se referem à língua portuguesa do Brasil.

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2003. É Professora na área de Educação desde 1998.

1 INTRODUÇÃO

“Quem estuda, conhece.
Quem conhece, usa.
E quem usa terá os resultados”.
(Mário SANCHEZ)

Um dos principais objetivos dos governos, estabelecimentos de ensino e docentes, no meio escolar, é o de levar o aluno ao aprendizado da leitura, escrita e cálculo. Entretanto, o que deveria ser básico no processo ensino-aprendizagem se tornou um desafio aparentemente complexo para os educadores do século XXI: assegurar ao educando a aprendizagem escolar, e, no caso específico deste trabalho, a aprendizagem do português do Brasil.

Sabe-se que os alunos chegam ao fim do ensino fundamental com graves deficiências nas habilidades de leitura e escrita. Nesse sentido, um arsenal de questões assola todos os envolvidos nesse processo, entre elas: por que o domínio básico de leitura e escrita se tornou tão desafiador para o sistema de ensino escolar? Por que ensinar a ler não é tão simples? Como desvelar o enigma do acesso ao código escrito? Ensinar a Gramática Normativa Tradicional (GNT)? Como trabalhar com ela em sala de aula?

Há muito o ensino de língua materna (LM) tem sido alvo de preocupação e de discussão entre especialistas das mais variadas áreas - gramáticos, pedagogos, psicólogos, entre outros -, os quais centraram seus estudos e críticas segundo pressupostos e pontos de vista próprios às suas áreas de conhecimento. Por sua vez, faz pelo menos 25 anos que os linguistas se integraram neste debate de modo a contribuir e a criticar o modo como a escola trata o ensino de linguagem. Os linguistas

deram um novo tom à discussão, redirecionando o debate a partir, principalmente, da inserção do tema da variação linguística e suas decorrências, seja quanto ao conceito de gramática, seja quanto à funcionalidade das variantes. Esse viés novo dos linguistas foi a base da geração de toda uma nova bibliografia que, na última década, particularmente, invadiu as livrarias do país, enfocando de forma qualitativamente diferenciada, se comparada à produção bibliográfica anterior, temas como alfabetização, ensino de gramática, ensino de redação, de leitura etc. (FARACO E CASTRO, 2012).

A crítica básica e fundamental dos linguistas ao ensino tradicional recaiu sobre o caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem³ nas escolas brasileiras. Segundo tal crítica, as escolas, além de desconsiderarem a realidade multifacetada da língua, colocaram de forma desproporcional a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais como o objeto nuclear de estudo, confundindo, em consequência, ensino de língua com o ensino de gramática. Aspectos relevantes do ensino da LM, como a leitura e a produção de textos, acabaram sendo deixados de lado ou então trabalhados de forma muito conceitual (FARACO E CASTRO, 2012).

³ Neste artigo, as palavras *linguagem* e *língua* são sinônimas.

Em geral quando nos deparamos com as dificuldades de leitura ou de acesso ao código escrito, espera-se dos especialistas métodos compensatórios para sanar a dificuldade. Entretanto, o fracasso do ensino escolar, não é obra exclusiva de metodologias. Muitos são os fatores – social, política, econômica – que contribuem para esse problema. Entretanto, não é o objetivo deste artigo discuti-los ou analisá-los. O que se pretende aqui é trazer à tona o hiato existente entre as teorias linguísticas e educacionais fornecidas aos professores nos Cursos de Letras/Licenciatura (Língua Portuguesa) e também aos professores dos cursos de Pedagogia nas universidades brasileiras e a colocação destas na prática pedagógica. Ao que tudo indica, os conhecimentos teóricos são gerados, mas deixam de chegar aos locais nos quais poderiam resultar em benefícios para a comunidade em geral, ou seja, nas salas de aula (SARTORELLI *et al.*, 2005).

Ressalta-se que existe uma relação estreita entre o objeto de estudo da linguística, que é a linguagem verbal/articulada humana⁴, e a educação, uma vez que a educação procura acompanhar o processo de aquisição da linguagem oral e escrita pelos indivíduos. Embora, evidentemente, o que é objeto específico de reflexão da linguística seja, por definição, diferente daquilo que é objeto específico da educação. A linguística coloca questões a respeito das línguas naturais - a maneira como elas estão estruturadas, como se manifestam oralmente e como vão se apresentar sob forma escrita. Nesse aspecto, nota-se que há um vínculo imediato com a educação, que acompanha esse momento em que o indivíduo entra em contato com a representação escrita da própria linguagem e deve construir esse conhecimento sobre a escrita. Pode-se dizer então, que o trabalho da linguística dentro das salas de aula é indireto. O problema é que, em muitos casos, o ensino é praticado de forma intuitiva pelo professor, fator este que tende a contribuir para o presente e real fracasso escolar no que se refere à questão ensino/aprendizagem da língua materna (ABAURRE, 2012)

Diante do exposto, pois, o presente trabalho pretende levantar uma discussão em que, primeiramente, discutir-se-á a questão referente às *teorias linguísticas e*

⁴ Não é interesse deste trabalho entrar na discussão sobre a conceituação de *linguagem*. Ressalta-se, entretanto, que, dependendo da corrente teórica, a linguística pode apresentar diferentes concepções de *linguagem*. Dentre elas, pode-se resumir ao menos três correntes significativas: a saussuriana, a chomskiana e a voltada para aspectos sócio-históricos, como a bakhtiniana. Na primeira, de caráter estruturalista, sustenta-se que a linguagem é um conjunto de signos ordenados, dos quais se pode abstrair um sentido. A língua, para Saussure, é sistemática, objetiva e homogênea. Tal visão de linguagem concentra-se na sentença e exclui qualquer matiz ideológico que possa fazer parte da linguagem, ou melhor, da sentença comunicada. Em relação à segunda, de caráter inatista, a língua é caracterizada como um componente inato, fruto da faculdade da linguagem. Para Chomsky, cada sujeito já nasce com um sistema lingüístico (o que ele chama de Gramática Universal), que é ativado por um *input*, caracterizado pela fala a que o sujeito está exposto. Nesta Gramática estão impressas as regras de todas as línguas, cabendo ao sujeito selecionar as regras que estão ativas na língua que está adquirindo. Quanto à terceira, de caráter dialógico, a linguagem é construída num processo interacional. O indivíduo, baseando a sua análise nos enunciados (que são os elementos lingüísticos produzidos em contextos sociais reais e concretos como participantes de uma dinâmica comunicativa), abstrai as informações lingüísticas e os significados de acordo com o momento da interação. Assim, o mesmo enunciado, em contextos comunicativos distintos, expressará diferentes significados. A corrente bakhtiniana considera a língua como o espaço do heterogêneo, e contrapõe-se ao conceito defendido por Saussure e seus seguidores, bem como ao conceito de Chomsky, baseado em universais lingüísticos. A língua, para Bakhtin, constrói-se num processo de interação em que os sentidos são sócio-historicamente atribuídos (FARACO E CASTRO, *op.cit*). Do ponto de vista das ciências da linguagem hoje, “vivemos um embate entre: a) um cognitivismo naturalista que o pensamento chomskyano reintroduziu e que localiza a linguística no interior da biologia (enquanto ciência psicológica), ou seja, das ciências naturais; b) posições derivadas do estruturalismo, como os estudos enunciativos, para os quais o funcionamento da língua se dá porque a língua está marcada por formas próprias para seu funcionamento no acontecimento enunciativo, posições então que mantêm a questão da autonomia do lingüístico posta por Saussure; c) posições que procuram estabelecer diálogos entre as diversas disciplinas das ciências humanas que levam a pensar o lingüístico como definido por uma correlação com o que está fora do lingüístico: o antropológico, o social, o psicológico, etc. d) posições como a da análise de discurso que põem em cena a questão de que não se pode reduzir o lingüístico ao social (antropológico) nem ao psicológico, pois a linguagem é, ao lado de integralmente lingüística - num certo sentido saussureano - também integralmente histórica” (GUIMARÃES, disponível na página <http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling14.htm>, acesso em 21/05/2012).

educacionais versus formação e prática pedagógica dos professores de língua materna. Para tanto, esta pesquisa se baseará, pode-se dizer, nas “angústias” e mesmo impotências dos professores frente à *teoria x prática*. De um lado, licenciados em Letras/Linguística, que lidam com o ensino da língua materna na Rede Pública e Privada do Ensino Fundamental e Médio e, de outro, professores formados em Pedagogia que lidam com a alfabetização nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, far-se-á uso aqui de questionamentos, depoimentos e debates reflexivos desses professores que participam em Cursos de Formação Continuada os quais acontecem em diferentes municípios de alguns Estados de Norte a Sul e Leste a Oeste do Brasil (ROSSI). É praticamente unânime entre esses professores o “não saber” aplicar as teorias estudadas na academia. Isso se deve, segundo eles, pelo fato, entre outros, destas teorias não serem “traduzidas”, pelos professores que as apresentam, para a prática efetiva *a posteriori*. Desta forma, os professores de língua materna questionam, por exemplo, qual a formação almejada pelos Cursos de Licenciatura em Letras/Linguística: se professores de português ou se linguistas. Os professores das Séries Iniciais dizem, por sua vez, que as teorias educacionais muitas vezes já se tornam incompreensíveis, quanto mais as teorias linguísticas que muitos nunca tiveram contato e, quando sim, também não se sentem à vontade ao tentar aplicá-las de forma efetiva na sua prática de sala de aula.

Diante disto, em um segundo momento, pretende-se abordar, então, a necessidade de um viés, ancorado na reflexão de conteúdos teóricos voltados para a prática docente, durante e após a formação dos professores de LM, para uma autonomia do ensino/aprendizagem da LM. Tem-se em vista aqui que o ensino sistematizado da língua materna não se inicia apenas no sexto ano (antiga quinta-série, conforme SIESP)⁵ do Ensino Fundamental na disciplina de Português. O ensino da língua materna envolve um processo que se inicia com a alfabetização, a qual, entende-se, é um processo continuado e não interrompido no quinto ano (antiga quarta-série) da Educação Infantil.

Assim sendo, finaliza-se este trabalho, propondo um vínculo entre os Cursos de Licenciatura Letras/Linguística e de Pedagogia das Universidades, de modo a se estabelecer uma necessária integração de conteúdos na grade curricular destes Cursos em prol de uma prática mais efetiva dos futuros professores de língua materna.

⁵ Disponível na página http://pd-crianca.com.br/pd_2003/pdzinho_dislexia.htm, acesso em 10/05/2012.

2 TEORIAS LINGÜÍSTICAS E EDUCACIONAIS X FORMAÇÃO E PRÁTICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA

Conforme ressalta Cagliari (1996, p.30), “quem lida com o ensino de linguagem tem que saber Linguística”, uma vez que esta oferece um conjunto de conhecimentos⁶ que descrevem e permitem a identificação das estruturas, os modos de organização particulares da oralidade e da escrita. Nesta perspectiva, um fator bastante relevante, como chamam a atenção Faraco e Castro (2012), é o fato de os estudos linguísticos fornecerem, ao professor de língua, referencial teórico consistente para a análise e observação dos falares de camadas sociais desprestigiadas. Esse interesse pela pesquisa da língua falada oportuniza um caminho para a busca de alternativas conscientes para a alfabetização, habilitando, assim, o professor ao exercício de ensino de língua, tendo em vista a variação dialetal e a diversidade social encontrada na escola.

Ao ignorar as variações linguísticas e a língua oral, a escola tende a fixar como único padrão linguístico correto aquele que a classe dominante estabeleceu como bom português. E esse parece sempre ter sido o único propósito do ensino de gramática. Considerando esse ponto de vista, a gramática perseguida pela escola é de caráter prescritivo e seu ensino baseia-se em preconceitos linguísticos, no sentido de que existe um padrão linguístico superior a outros. As pessoas que não se expressam como dita a Gramática Normativa Tradicional são, de certa forma, excluídas e discriminadas. Assim, sua tarefa passa a ser de transformar a “gramática do aluno” a partir da seleção da boa linguagem dos escritores clássicos. A gramática, como é ensinada na escola, focaliza por excelência a noção de erro e, na maioria das vezes, preocupa-se mais com as exceções do que propriamente com suas regras (MARTINS, 1996, p. 58).

Quando os linguistas criticam a prática sob um enfoque prescritivo da escola, estão, na verdade, rejeitando os seus fundamentos, ou seja, a concepção de linguagem dos gramáticos⁷. À medida que a linguística critica tanto à Gramática Normativa Tradicional quanto o ensino desta, defende o ensino de linguagem por meio do texto, o qual é concebido como a manifestação viva da linguagem humana. Não se trata aqui de negar o uso da Gramática Normativa da escola, mas, sim, adequá-lo. Cabe ao aluno o direito de conhecer as diversas variações da língua e saber usá-las adequadamente, como também ser consciente de que elas estão relacionadas a determinados prestígios sociais, e que se deve lutar para que essa discriminação linguística acabe. Como cidadão, é um direito que ele tem. Tem-se consciência que o papel da escola é ensinar língua padrão. Porém, cabe ao professor de língua materna o compromisso pedagógico e político de oportunizar a real aprendizagem da língua padrão sem o desfavorecimento, sem desprestigiar a outra, que é a do falante, chamada de coloquial.

⁶ Conhecimento/saber linguístico deve ser entendido como os componentes fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e socioculturais que são “ensinados” aos alunos com vistas ao desenvolvimento de sua competência comunicativa e não somente como o conhecimento sistêmico da língua alvo (CANALE & SWAIN, 1992).

⁷ É a *linguagem* entendida como mera expressão do pensamento, em que seus adeptos priorizam o emprego correto da norma culta na fala e na escrita. Tal norma é ditada pela Gramática Normativa Tradicional, a qual se traduz, segundo Travaglia (1996, p.24), em um conjunto sistemático de regras estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos escritores clássicos para reger o falar e o escrever bem. Nessa concepção, a variedade dita padrão é tida como ideal e única a ser seguida por todos os falantes da língua, tudo que não se insere nesta variante é considerado agramatical. Esta gramática é totalmente prescritiva e se baseia em parâmetros equivocados como purismo, tradição, prestígio das classes dominantes etc., que determinam seus argumentos a favor da estética, do elitismo, da força política, da clareza e precisão e da tradição histórica.

Segundo Moura (2000, p.82), “a língua popular tem razões que os gramáticos desconhecem”.

Os linguistas, ao elegerem o texto como objeto central do ensino, estão implicitamente sugerindo outro entendimento do que vem a ser a linguagem. Nesse sentido, até mesmo o ensino dos aspectos normativos estaria subordinado ao trabalho com o texto, isto é, as regras gramaticais não seriam mais ensinadas por meio de frases soltas, abstraídas de contexto, e sim na perspectiva de sua funcionalidade textual. Nas palavras de Faraco e Castro (2012):

a proposta dos linguistas reivindica o abandono da memorização exaustiva dos conceitos e normas gramaticais em frases descontextualizadas, em favor da percepção prático-intuitiva dos fatos gramaticais presentes no texto. Em síntese, parece claro que essa mudança de visão sobre o ensino de linguagem, embora à primeira vista possa parecer apenas uma mudança de opção prática, aponta para problemas de ordem teórica acerca da linguagem que transcendem os limites da preocupação exclusiva com o seu ensino.

Na verdade, os avanços dos estudos da linguística na compreensão da linguagem ocorridos especialmente a partir da década de 70 e, sobretudo, sua incorporação pelo discurso oficial, principalmente por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁸, têm desestabilizado a tradição escolar (MAGALHÃES *et al.*, 2012)⁹.

Em 1997/1998, os *PCNs de Língua Portuguesa* (BRASIL, 1998)¹⁰, bem como a *Proposta Curricular de Santa Catarina* (1998)¹¹, que defendem princípios postulados por Vygotsky e por Bakhtin, - cujas respectivas teorias focalizam a origem social da linguagem e do pensamento, por meio de situações significativas e de interação humana¹² -, assumem essa proposta de trabalho com o texto, privilegiando a forma e o

⁸ Manual criado pelo Governo Federal para nortear a atividade dos professores do Ensino Fundamental e Médio do Brasil.

⁹ Disponível na página http://www.ichs.ufop.br/Anais-Imemorial%20do%20ICHS/trab/e1_3%20.doc, acesso em 16/05/2012.

¹⁰ Disponível na página <http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/portuques.pdf>, acesso em 09/05/2012.

¹¹ Manual elaborado para direcionar o trabalho dos professores do Ensino Fundamental e Médio do Estado de Santa Catarina.

¹² Vygotsky (1989a, 1989b, 1988), por exemplo, mostra que o aprendizado humano é de natureza social. Este estudioso considera o desenvolvimento cognitivo como um processo determinado pela cultura na qual o sujeito está inserido. Em síntese, Vygotsky sustenta que a formação das funções superiores da mente acontece do exterior para o interior. Desta forma, é a partir e através da interação com o outro, mediada pela linguagem, que o homem se transforma de ser biológico em ser sócio-histórico (cultural). A linguagem, para o autor, é considerada o principal sistema simbólico da humanidade, pois esta tende a caracterizar e marcar o homem. O papel fundamental da linguagem, segundo Vygotsky, é o de constituir a consciência e a organização do pensamento. É por meio deste veículo, ou seja, da linguagem, de acordo com o autor, que os indivíduos interatuam, ao mesmo tempo em que internalizam os papéis sociais e conhecimentos que possibilitam o desenvolvimento de sua formação, uma vez que a linguagem, de acordo com Vygotsky, dependendo da situação específica contextual de produção, bem como da relação entre os interlocutores, pode ser expressa em múltiplas significações e sentidos. Esta linha de pensamento é também contemplada em Bakhtin (1973, 1992, 1993). Este autor considera, como o já visto na nota 6 acima, o aspecto ideológico como dimensão constitutiva da linguagem, permitindo que se estabeleçam outros olhares na formação da consciência. Nesse aspecto, os sentidos assumidos pela palavra são diversos e as relações sociais ganham sentido pela palavra. Portanto, Bakhtin insere o estudo de línguas na vida e nas condições objetivas de sua produção, estabelecendo que a existência da palavra, em seu sentido amplo, só se concretiza no contexto real de sua enunciação. O sujeito, para Bakhtin (1993), se constitui ouvindo e assimilando as palavras e os discursos do outro (sua mãe, seu pai, seus colegas, sua comunidade, etc.), fazendo com que essas palavras e discursos sejam processados de forma que se tornem, em parte, as palavras do sujeito e, em parte, as palavras do outro. Segundo Bakhtin (1993), todo discurso (i.é., a língua em sua integridade concreta e viva) se constitui na fronteira entre aquilo que é do sujeito e aquilo que é do outro. Esse princípio de Bakhtin, chamado *dialogismo*, postula a produção e compreensão de todo enunciado no contexto dos enunciados que o precederam e no contexto dos enunciados que o seguirão. Lembrando aqui que *enunciado*, para Bakhtin, como chama a atenção Rodrigues (2001:613 e 2002:7), “é a unidade real e concreta da comunicação discursiva”. E, *discurso*, de acordo com Bakhtin (1992), só pode existir na forma de enunciados concretos e singulares, pertencentes aos sujeitos discursivos de uma ou outra esfera da atividade e comunicação humanas. Bakhtin (1993) observa que, mesmo que se queira ser o mais preciso possível na transmissão do discurso de outrem em outro contexto, sempre ocorrem mudanças de significação e é por esse motivo

conteúdo enquanto determinados dentro do enquadre do funcionamento social e contextual do gênero¹³. De acordo com Magalhães *et al.* (2012),

introduzir o gênero na escola é uma decisão didática que exige, como toda mudança metodológica, o domínio de conceitos e estratégias por parte do professor para que ele (e, conseqüentemente, seus alunos) possa conhecê-lo e apreciá-lo (o gênero) para melhor compreendê-lo e produzi-lo na escola e fora dela. Quanto ao trabalho específico com a gramática, na leitura, busca-se a observação dos recursos linguísticos utilizados ao atendimento da agenda comunicativa, o julgamento da adequação do dialeto e do registro escolhidos e a reflexão epi/metalinguística mais ou menos sistemática, conforme o nível dos alunos. Na produção, além dos critérios utilizados para a leitura, há uma preocupação com a questão da apreensão das regras do código escrito, da comparação das regras que sustentam o dialeto/registo dominado e/ou escolhido pelo aluno com as regras próprias da variedade padrão que devem ser dominadas para a produção de textos orais ou escritos cujos gêneros assim exigem. Assim, desde as regras ortográficas (acentuação ou pontuação, por exemplo) até aquelas que orientam concordâncias e regências precisam ser objeto de ensino, mas numa perspectiva não preconceituosa e para atender objetivos comunicativos do gênero.

Todavia, mesmo tendo em vista as diretrizes oficiais para orientar o ensino da língua materna, baseadas nos avanços da linguística com relação aos estudos sobre linguagem, o fracasso escolar é algo visível, conforme já dito na introdução deste trabalho. Muitos autores percebem, como Faraco e Castro (2012), fragilidades encontradas no ensino tradicional ao lidar com as diferenças culturais e linguísticas dos alunos. De um modo geral, o ensino da gramática parece ser o que mais polêmica tem gerado no âmbito das discussões sobre o ensino de linguagem. Mas há outros, igualmente importantes, como a falta de uma conceituação mais segura do que venha a ser o *texto*. De acordo com os autores, em relação a esse conceito em particular, tem-se a impressão de que

a linguística mais tradicional tem pouco a dizer. E quando vamos para a hoje chamada linguística do texto o que percebemos é mais uma análise das relações internas referentes a ele (reparemos, por exemplo, na excessiva bibliografia hoje existente sobre as discussões de coesão e coerência) do que uma preocupação conceitual que busque uma

que o estudo das diversas formas de transmissão do discurso de outrem deve ser concomitante ao estudo de seu enquadramento contextual.

¹³ Os PCNs tomam o conceito de *gênero* de Bakhtin. Para esse autor, os enunciados (que são elementos lingüísticos produzidos em contextos sociais reais e concretos como participantes de uma dinâmica comunicativa) que criamos possuem aspectos discursivos (semânticos e formais) relativamente estáveis que vieram se desenvolvendo ao longo do tempo, a ponto de Bakhtin denominá-los de *gêneros do discurso*. Conforme Bakhtin (1992:279-80), “a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas). E é também com os gêneros do discurso que relacionaremos as variadas formas de exposição científica e todos os modos literários (desde o ditado até o romance volumoso).

[Digite texto]

generalização sobre a noção de texto, que consiga transcender os elementos meramente formais e de ligação interna. Temos, ainda, no âmbito da linguística, a chamada análise do discurso que, como o próprio nome indica, se preocuparia com as questões relativas à linguagem nas suas formas de utilização. Contudo, essa análise, na maioria das suas manifestações, ainda está bastante atada a um modo de interpretar os fenômenos linguísticos de forma desvinculada do contexto mais amplo da vida. A análise do discurso é hoje, na linguística, uma teoria híbrida sobre a linguagem: de um lado, ela estica o olhar para ver se descobre os mistérios da linguagem viva; e, de outro, não consegue de fato exorcizar o modo estruturalista de ver a linguagem sob o prisma das relações formais. Essa limitação da linguística, de um modo geral, em conceituar o texto nos incentiva ainda mais a uma busca de solução teórica que possa dar conta não só desse problema ou do problema relativo à gramática, mas que também seja, por força de uma heurística mais abrangente, capaz de antever e resolver novos tipos de problemas. Essa busca teórica, no entanto, não deve ser entendida aqui como a negação da prática, já que, como salientamos anteriormente, toda teoria, se se quer creditada, tem de ser testada praticamente.

Nesse ponto da discussão, é importante deixar claro que ao se defender a necessidade de um olhar mais particular em relação à *teoria x prática de ensino*, em nenhum momento isso significa dizer que exista uma teoria ou um teórico cujo trabalho científico foi elaborado com a única e exclusiva função de ser aplicado a problemas relativos ao ensino de linguagem. O que se quer buscar é uma utilização do potencial explicativo de determinada teoria linguística para a interpretação e possível resolução dos problemas que afetam a área de atuação em sala de aula. Não se pode esquecer que se está aqui referindo à atuação de professores de LM formados em cursos de licenciatura e, enquanto tal, requer, claro, um entendimento teórico voltado para a prática.

Segundo os depoimentos dos professores utilizados para a presente pesquisa, de uma forma ou de outra se trabalha nas escolas o texto com seus alunos. Entretanto, esse “trabalhar o texto” continua ainda muito vinculado a um processo normativo-conceitual. Tal atividade está ainda muito associada à mera interpretação textual, o que é realizado sem nem sempre levar em consideração o que o aluno tem a dizer sobre. Continua-se a cobrar dos alunos conceitos do que vem a ser, por exemplo, um *texto*, *coesão*, *coerência*, *funções de linguagem* ao invés de fazer com que esses sejam vocabulários introduzidos durante o processo natural do ensino. Os próprios professores admitem não terem real convicção do que vem a ser o *texto* por mais que tenham tido acesso à teoria Bakhtiniana sugerida pelos PCNs (ROSSI).

Nesse aspecto, considerando o princípio do dialogismo de Bakhtin (1993) - em que os discursos que permeiam e passam a formar cada sujeito são discursos sociais e coletivos, de modo que cada enunciado adquire seu significado no contexto daquilo que o precedeu e daquilo que o sucederá -, é relevante dizer que a postura do professor na sala de aula também deveria surgir em função de suas experiências anteriores e correntes. Assim, a sala de aula bakhtiniana, de acordo com Souza (1995, p.23), pode ser vista como “um fenômeno social e ideologicamente construído – ou seja – uma arena de conflitos de vozes e valores mutáveis e concorrentes”. Dessa maneira, concorda-se com Souza (1995), quando esta, fazendo uma leitura de Bakhtin, diz que “não se pode estabelecer previamente qual vai ser o papel do professor numa

[Digite texto]

determinada metodologia, imaginando que qualquer professor seja capaz de desempenhá-lo de forma não conflitante” (p.25). A autora salienta que, “numa visão bakhtiniana, até mesmo professores especificamente treinados podem desempenhar o ‘mesmo’ papel de formas diferentes” (p.24). E, ainda conforme Souza, os mesmos princípios se aplicam também em termos de metodologia e conteúdos programáticos. O ideal, de acordo com a autora (1995, p.25), seria “prever maneiras de acomodar (e não eliminar) os conflitos provenientes da heteroglossia¹⁴ dos alunos, professor, do contexto e da comunidade”.

Entretanto, percebe-se que, na prática efetiva, os professores continuam a trabalhar com textos escritos ou visuais sem levar em consideração o conceito de *texto* como sendo o próprio discurso, o ato da enunciação. A produção textual dos alunos acaba sendo apenas mais um mero dizer que se está fazendo o que orientam as diretrizes educacionais. Os professores continuam, e, muitas vezes, de forma intuitiva, a corrigir “erros” dos alunos. Ou seja, o critério do professor para tal correção, é a sua própria fala, uma vez que este intui que ela está de acordo com a Gramática Normativa Tradicional, o que nem sempre acontece. Muitos não se dão conta que também, como os alunos, cometem falhas em relação à norma culta da língua. A ansiedade em corrigir os alunos é algo ainda muito corrente entre os professores. Por conseguinte, os alunos continuam produzindo textos mais preocupados em não “errar” do que propriamente expressar o seu pensamento, suas ideias e deixar que estas sejam “conflitadas” com todo o grupo. Para exemplificar, cita-se aqui o depoimento de uma professora do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental de uma Escola municipal do Macapá. Esta professora, que participa de uma turma de Curso de Formação Permanente, diz que costuma colocar no mural as produções textuais dos alunos. Para isso, entretanto, a produção em questão não pode apresentar “erros” gramaticais. Esta professora é enfática ao dizer que jamais colocaria no mural uma produção do tipo: “Meu pai passou muito mal depois de *prantar mio* o dia inteiro sob o sol quente”. Então, foi realizada uma atividade em que se expôs algumas produções para a análise desta professora. Ela deveria escolher quais delas ela colocaria no mural. Diga-se de passagem, todas as produções apresentadas apresentavam desvios da norma culta ou das normas exigidas pela Gramática Normativa Tradicional. Entre elas, havia, por exemplo, “Por favor, façam silêncio, pois a menina está dormindo. Ela deve descansar, pois está *meia* doente. Ela comeu muitos chocolates e *bastante* laranjas também”. Ou seja, se o critério para se colocar alguma produção textual do mural fosse esta apresentar a escrita tal qual o previsto na GNT, então, a professora falhou. A referida professora provavelmente também usa os termos que se apresentam incorretos no texto em questão (*meia* e *bastante*) em sua fala, não percebendo as infrações (ROSSI).

O exposto acima indica que, com relação aos princípios linguísticos, os professores deixam a desejar em suas condutas práticas de ensino/aprendizagem da LM. Ora, ao se levar em conta os fundamentos teóricos de Bakhtin, como orientam os PCNs e a *Proposta Curricular de Santa Catarina*, então, dever-se-ia considerar, conforme o próprio autor postula, que

a língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos

¹⁴ A *heteroglossia* aqui diz respeito a todos os elementos que constituem a sala de aula: o professor, os aprendizes, a metodologia e os conteúdos programáticos (SOUZA, 1995, p.24).

e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas) (BAKHTIN, 1992, p.301,302).

Sendo assim, os professores deveriam adquirir confiança de forma a deixar de lado a ansiedade em corrigir aspectos gramaticais das produções textuais dos alunos. O professor poderia, por exemplo, utilizar os textos dos alunos para reconhecer quais os problemas mais frequentes deles. O educador pode tentar identificar quais são os tipos de indagações mais frequentes dos alunos e como a maioria está solucionando essas questões. Neste momento, os textos seriam, essencialmente, material para estudo do professor, por revelarem as conclusões que os alunos estão tirando sobre os conteúdos. A partir deste material, o docente tem condições de programar o retorno. Parece ser muito mais produtivo usar os textos para indicar questões aos alunos do que fazer uma correção exaustiva das produções textuais (ABAURRE, 2012). Entretanto, os professores, de acordo com os depoimentos tomados para essa pesquisa, diante de qualquer dificuldade, como, por exemplo, a de não saber lidar com a cobrança dos pais, acabam por voltar a corrigir “erros” gramaticais e a voltar ao seu ensino normatizador, mesmo que intuitivo (ROSSI).

O problema principal, segundo a Professora do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, Bernadete ABAURRE (2012), é das universidades, “porque nos nossos currículos, essa discussão não é feita como deveria”. E, conforme salientam Magalhães *et al.* (2012), em uma pesquisa com professores de LM, o fracasso escolar pode ser sim o reflexo de estar havendo uma defasagem, nos cursos de formação de professores, entre a fundamentação teórica e a prática de educação em língua materna. A falta de embasamento teórico, ou, por outro lado, a transformação precária dele em prática na sala de aula, de acordo com estas autoras, “produz um ensino deformado, resultando em metodologias sem sentido nenhum para o desenvolvimento da competência comunicativa do falante”.

Volta-se a insistir que não se está aqui dizendo que os culpados do fracasso da prática precária dos professores são os que fornecem a teoria durante a formação dos licenciados em Letras/Linguística. O que se está aqui relatando é um “desabafo”, por assim dizer, de alunos de Licenciatura em Letras/Linguística que atuam como professores no Ensino Fundamental e Médio e que dizem estar de “mãos atadas” por não terem tido teorias associadas à prática em sua formação acadêmica (ROSSI).

Esta opinião é também corroborada por Ribeiro (2001), a qual acredita “que a linguística ainda não tem produzido um efeito rápido e eficaz na formação do professor de modo que operacionalize na prática tais conceitos”. Ribeiro (2001, p.154-5) argumenta que os cursos de Letras não dispõem de currículos que dão ênfase aos estudos linguísticos para a prática efetiva destes. Além disso, os programas não contemplam as disciplinas que envolvem a produção textual e a leitura de modo a dar um encaminhamento para a prática dos professores de LM. Portanto, a tendência do professor recém-formado é repetir a metalinguagem da gramática com a qual teve contato durante a sua formação na graduação. Não se está dizendo, nas palavras de

[Digite texto]

Ribeiro, “que o professor não deva conhecer a estrutura, o uso e o funcionamento de uma língua nos seus mais diversos níveis: fonológico, morfológico, semântico, sintático ou pragmático” (p.155), mas deve assimilar essas questões de cunho teórico de maneira crítica. Para os alunos, tais reflexões devem resultar em atividades práticas, envolvendo as mais diversas situações de interação comunicativa. É preciso, portanto, que os professores cheguem à sala de aula com uma reflexão sólida sobre como operacionalizar as propostas apresentadas pela Academia, de tal modo que seu trabalho resulte numa orientação segura e eficaz de como desenvolver, na escola, a competência de uso da língua. Para isso, é importante a prática da reflexão pedagógica, fundamentada em conhecimento teórico. Tanto teoria quanto a prática desta devem estar presentes no trabalho escolar com a língua materna para o bom andamento do ensino/aprendizagem.

Há que se chamar a atenção aqui para outro aspecto que, com razão, incomoda os professores de língua materna. Os professores que lidam com o sexto ano (antiga quinta série, conforme SIESP) do Ensino Fundamental, reclamam do fato de os alunos já chegarem com sérios problemas de leitura e de escrita. A alfabetização é um processo continuado e como tal deve ser acompanhada assim que a criança chega a um estabelecimento de ensino. Isso implica dizer que não se deve atribuir competências linguísticas apenas ao professor que lida com a disciplina de português, mas a todo aquele que se envolver com e durante o processo de alfabetização.

Professores formados em Pedagogia que participam dos Cursos de Formação Continuada (ROSSI) admitem possuírem pouca ou mesmo nenhuma noção de princípios linguísticos para lidar com a alfabetização. A alfabetização ainda é realizada por muitos docentes por meio de cartilhas. Muitos deles afirmam, por exemplo, não saberem como empregar o texto para alfabetizar. Segundo relatos destes professores, é mais seguro alfabetizar, partindo da letra, para chegar à palavra e, só então, ao texto. Na verdade, estes educadores não se dão conta de que, da mesma forma que uma criança adquire a linguagem oral, em média, entre um ano e meio a dois anos, por meio de textos orais (de onde ela retira inicialmente significados mais generalizados e não de palavra por palavra, para depois chegar aos sentidos das palavras isoladas e até mesmo das letras do alfabeto), ela também pode conseguir aprender a escrever por meio de textos escritos. Além disso, muitos admitem também alfabetizar sem, por exemplo, se dar conta da consciência fonético-fonológica e do desenvolvimento cognitivo das crianças logo que elas iniciam o processo rumo à isomorfia (ROSSI). Assim, por exemplo, a criança tende sempre a querer encontrar uma relação entre o som emitido e a sua correspondência na escrita. O professor nem sempre acompanha ou entende isto como um processo cognitivo da criança e acaba por corrigi-la, partindo apenas do alfabeto. Tal feito pode fazer com que a criança venha a escrever, mas não a compreender a relação entre fala e escrita (KATO, 1986). Muitos professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental relatam que conteúdos abordados pela Linguística propostos nos Cursos de Formação Continuada deveriam fazer parte da grade curricular dos Cursos de Pedagogia. Houve um caso em Monte Dourado (PA), por exemplo, em que uma professora ficou, segundo ela, “chocada” por atuar tantos anos na Educação Infantil sem saber aspectos da Fonética/Fonologia, da Psicolinguística e mesmo da Neurolinguística. Tal professora relata que muito poder-se-ia “remediar” em sala de aula se o docente conhecesse um pouco dessas teorias que lidam com as etapas e com o desenvolvimento da aquisição e aprendizagem da

[Digite texto]

linguagem pela criança. Ela relatou, por exemplo, que desconhecia o fato de que a ingestão de alimentos mais sólidos pela criança é de extrema importância para que esta venha a desenvolver a motricidade articulatória. Por mais estranho que isso possa parecer, esse aspecto é ignorado por muitos professores que trabalham com o berçário (ROSSI).

Em síntese, nem todo docente tem a competência, a habilitação necessária para atuar no ensino/aprendizagem da LM. Ao que tudo indica, tal função deveria ser uma atividade exclusiva para um pedagogo com formação linguística ou para um linguista com formação pedagógica. Entende-se que quem pretende ser alfabetizador, por exemplo, deveria *a priori* conhecer a fonologia da língua materna, bem como os seus fundamentos para a prática pedagógica. Isso implica dizer que, além de teorias psicolinguísticas, além de aspectos da fonética e da fonologia, além de conhecimentos da linguística aplicada ao ensino de LM, é preciso que o professor domine também teorias educacionais para uma metodologia de ensino eficaz. Entretanto, os professores formados em Pedagogia admitem não possuírem firmeza nem mesmo em relação às teorias educacionais que estudaram durante toda a sua formação acadêmica (ROSSI).

Isso vem ao encontro da pesquisa realizada por Zagury (2006, p.137-59). Esta autora mostra através de pesquisa de campo, o pouco embasamento em teorias educacionais que esses professores possuem, o que pode torná-los reféns das próprias teorias. Salienta-se, portanto, que nem só de teoria linguística vive a academia e muito menos a prática pedagógica voltada ao ensino/aprendizagem de LM, mas também de teorias educacionais.

Cabe aqui exemplificar com depoimentos de docentes que participam dos Cursos de Formação Continuada (ROSSI), como é o caso, por exemplo, de uma professora de Recife (PE). Essa educadora diz ter sido despedida de um Colégio particular daquela cidade por querer saber como aplicar Vygotsky em sala de aula. Ocorre que a citada Escola havia convocado uma reunião para informar aos professores que, a partir daquele momento, os docentes deveriam usar em suas práticas pedagógicas os fundamentos da teoria vygotskyana. No mesmo momento, como nenhum de seus colegas se pronunciava, a professora em questão, se manifestou, solicitando informações de como então os professores deveriam proceder, se haveria algum treinamento, algum curso, seminário para expor a nova metodologia de ensino. De imediato, os diretores da escola retrucaram, dizendo que seria ela, como pedagoga que era, a ter que lhes mostrar como aplicar a tal metodologia. O resultado foi a rescisão do contrato da professora com a Escola (ROSSI).

Há também relatos de professores que lidam com a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, - os quais a princípio deveriam ser formados em Pedagogia -, que afirmam que as Escolas onde trabalham aplicam uma metodologia educacional fundamentada em determinado autor. No entanto, tal trabalho nem sempre tem prosseguimento quando os alunos dessas Escolas entram para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Nesta etapa do ensino, os professores de Português, - que a princípio deveriam ser formados em Letras -, por vezes não sabem dar continuidade ao trabalho iniciado na Educação Infantil e Séries Iniciais por falta de embasamento teórico e prático na metodologia educacional que se está almejando aplicar (ROSSI).

Entretanto, há relatos positivos de professores, como é o caso de uma docente que diz trabalhar em uma escola particular de Itaqui (RS). O colégio em questão aplica
[Digite texto]

os fundamentos de Piaget e todos que lá trabalham (professores, funcionários administrativos, bem como os de limpeza) frequentemente participam de seminários, palestras, reuniões, entre outras atividades internas, para discutirem o andamento dos trabalhos dentro da proposta metodológica aplicada. Os professores que ingressam na escola, por sua vez, participam de um treinamento interno antes de iniciarem suas atividades em sala de aula (ROSSI).

É aqui oportuno salientar que, dentre as teorias mais contemporâneas de aprendizagem, em especial as cognitivistas, destacam-se a teoria construtivista de Jean Piaget e as teorias sócio-interacionistas de Lev Vygotsky e Henri Wallon devido à pertinência com que suas preocupações epistemológicas, culturais, linguísticas, biológicas e lógico-matemáticas têm sido difundidas e aplicadas para o ambiente educacional, em especial na didática e em alguns dos programas de ensino auxiliado por computador, bem como sua influência no desenvolvimento de novas pesquisas na área da cognição e educação. Nessa perspectiva, a educação na atualidade se caracteriza por um movimento teórico cognitivista oponente à concepção behaviorista, uma vez que os teóricos cognitivos preocupam-se em desvendar a "caixa preta" da mente humana (cf. TEORIAS DA APRENDIZAGEM)¹⁵. Para tanto a educação foi buscar embasamento teórico de autores cujas teorias postulam a cognição humana, como é o caso, por exemplo, do construtivismo de Piaget (1993), do interacionismo de Vygotsky e, mais recentemente, das múltiplas inteligências de Gardner (GARDNER & HATCB, 1989), entre outras teorias.

Dentre as abordagens pedagógicas, atualmente, a sociointeracionista, de acordo com os PCNs, é considerada, por muitos da área da educação, a "mais adequada para explicar como as pessoas aprendem" (BRASIL, 1998, p.55)¹⁶. Os PCNs ressaltam que a abordagem sociointeracionista subjaz às demais, uma vez que "a aprendizagem é de natureza sociointeracional, pois aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional" (BRASIL, 1998, p.57).

Entretanto, independentemente da postura teórica que se determinar como mais relevante para a metodologia de ensino que se queira aplicar, deve-se, antes de mais nada, levar em consideração que, na prática educacional, a característica fundamental

¹⁵ A noção de *representação* é central nestas pesquisas. A *representação* é definida como toda e qualquer construção mental efetuada a um dado momento e em um certo contexto. Portanto, memória, percepção, aprendizagem, resolução de problemas, raciocínio e compreensão, esquemas e arquiteturas mentais são alguns dos principais objetos de investigação da área, cujas aplicações vêm sendo utilizadas na construção de modelos explícitos em formas de programas de computador (softwares), gráficos, arquiteturas ou outras esquematizações do processamento mental, em especial nos sistemas de Inteligência Artificial. Nesta perspectiva, os psicólogos cognitivistas procuram compreender a "mente" e sua capacidade (realização) na percepção, na aprendizagem, no pensamento e no uso da linguagem. Assim, a organização do conhecimento, o processamento de informações, a aquisição de conceitos, os estilos de pensamento, os comportamentos relativos à tomada de decisões e resolução de problemas são alguns dos "processos centrais" dos indivíduos dificilmente observáveis e que são investigados. Disponível na página http://www.dei.unicap.br/~almir/seminarios/2001_2/5mno/infoed/dami_teorias.htm, acesso em 10/05/2012.

¹⁶ Nesse aspecto, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998:55-8) relatam que as percepções modernas de ensino de língua foram influenciadas, principalmente, por três concepções teóricas, quais sejam: a behaviorista, a cognitivista e a sociointeracionista. Tais teorias procuram orientar, cada qual dentro de uma linha particular, os processos de ensino/aprendizagem de determinada língua. Nesse sentido, sucintamente falando e segundo relatam os PCNs, para o behaviorismo a aprendizagem se dá pela memorização através de estímulos/reforço/resposta. Já do ponto de vista cognitivista, a aprendizagem da língua acontece pelo fato de os aprendizes se utilizarem dos conhecimentos já armazenados em suas estruturas cognitivas, sobre o que sabem de sua língua materna ou de outras línguas estrangeiras que já possam ter aprendido. E, por último, a teoria sociointeracionista sustenta que os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um indivíduo e outro participante mais competente (o qual pode ser, por exemplo, o professor em relação ao aluno, ou aluno em relação a um colega da turma) para a resolução de tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparem. Em suma, pode-se dizer que, na abordagem behaviorista, o foco era colocado no professor e no ensino; na visão cognitivista, no aluno e na aprendizagem, e, por sua vez, na sociointeracionista, o foco passa a ser colocado na interação entre o professor e aluno e entre alunos (BRASIL, 1998, p.55).

das teorias cognitivistas se traduz no fato de o ensino ser coletivo e, todavia, da aprendizagem ser individual, visto que as informações passam pela cognição. Para tanto, claro, cada indivíduo deve pensar a respeito das coisas que lhe são informadas.

Na prática, entretanto, conforme se tem previsto nos Cursos de Formação Continuada (ROSSI), o ensino ainda é caracterizado por uma postura com muitos traços behavioristas. A começar pelos planejamentos realizados nas escolas a cada início de ano letivo. Nesse período, conforme declaram os próprios professores, se preenche muito formulário de caráter burocrático-administrativo da escola e pouco se faz com relação à questão ensino/aprendizagem. Por exemplo, se se pensar na esfera cognitivista, um professor de uma série x deveria passar um relatório desta turma para o próximo professor. Os dois deveriam discutir tudo sobre a turma: como foi; quais problemas, quais resultados positivos e negativos; o que foi feito ou não para remediar problemas, o que poderia ter sido feito, etc. Outro ponto é a questão das provas serem sinônimos não de verificação de aprendizagem, mas, sim, de estas serem caracterizadas, na realidade, como o término de um conteúdo para o início de outro independentemente da nota do aluno. O ensino também é ainda muito objetivo (questões objetivas, respostas no final do livro didático, etc.). Ora, para a informação passar pela cognição, como quer a prática voltada para princípios cognitivistas, é preciso que o aluno pense a respeito dos conteúdos fornecidos. Daí a necessidade de se dar mais ênfase a um ensino subjetivo¹⁷. A grande maioria dos professores consultados durante os Cursos de Formação Continuada admitem ainda colocarem em prática uma postura bastante behaviorista (ROSSI).

Há ainda a questão, entre tantas outras, do livro didático. A esse respeito, Coracini (1995) defende que a metodologia empregada no ensino de língua não pode perder seu caráter dinâmico, e isso implica, entre outras coisas, em não ficar atrelado fielmente ao material didático. Esta autora lembra que os materiais didáticos, as metodologias, geralmente são passados aos alunos como indo ao encontro das necessidades de cada um, como uma resposta ao desejo individual de aprender, de dominar a língua que se está aprendendo. Entretanto, o que ocorre, segundo ela, é o inverso: “por um efeito de marketing, cria-se no aluno a necessidade, aparentemente natural, de consumir esse ‘novo’ método” (p.30). Os professores, segundo Coracini (1995), fazem com que o livro didático lhes garanta a autoridade, a confiança e o reconhecimento da sociedade (pais e alunos). Todavia, a autora enfatiza que o uso quase que exclusivo do livro didático como material, conteúdo a ser consumido, e metodologia a ser seguida em sala de aula, serve como algo a camuflar a insegurança do professor. De acordo com Coracini (1995, p.29, 30),

o que torna ainda mais complexo o jogo de ilusões é o fato de que o professor empresta seu corpo, sua voz ao livro didático, de modo a dar impressão ao seu interlocutor de fidelidade total, objetividade e isenção. Objetividade e isenção que parece também pressupor no livro didático. Esquece-se, então, que o que se diz resulta de um processo de interpretação que sempre ocorre a partir da sua formação discursiva.

¹⁷ Ver mais sobre o objetivismo e suas implicações e sobre a abordagem subjetiva na escola em Franco (1990).

Concorda-se com essa posição da autora, todavia, não se está dizendo aqui, e nem Coracini o faz, que o livro didático tenha que ser abolido da sala de aula. O livro didático, dependendo da situação, pode servir de apoio tanto ao professor quanto para o aluno. Entretanto, o professor não deve assumi-lo sem questioná-lo e sem deixar que seus alunos também o façam de acordo com a sua vivência e visão de mundo. Entretanto, os professores dos Cursos de Formação Continuada admitem estarem ainda muito presos ao livro didático e o usam mais como um modo de não se perderem com o conteúdo. O medo maior, segundo esses professores, é terminar o ano letivo sem ter sido trabalhado todo o conteúdo proposto no livro (ROSSI).

Em suma, pode-se notar que, de fato, parece não haver uma articulação de saberes entre a Licenciatura e os Cursos de Pedagogia. De um lado, estão os Cursos de Licenciatura Letras/Linguística com suas teorias e, de outro, as Faculdades de Educação e Cursos de Pedagogia que fazem cursos voltados para as correntes pedagógicas, de história e filosofia da educação, de psicologia educacional entre outros estudos, mas que acabam por girar em torno de si mesmos, uma vez que não transformam essas investigações e estudos em produções que beneficiem diretamente a metodologia das disciplinas de conteúdos (FARIA & ZANCHETTA Jr., 2001)¹⁸. De acordo com Gatti (1992, p.46), “os acadêmicos podem estar encantados no estudo dos processos cognitivos, mas os professores e futuros professores estão sequiosos por saber o que fazer, e como fazer, bem como porque fazer, nos 200 dias letivos, na sua escola, na sua disciplina”. Ou seja, de um lado, tem-se conteúdo disciplinar sem pedagogia e, de outro, muita pedagogia sem aplicação no ensino.

Enfim, enfatiza-se, pois, que a análise e a aplicação das teorias linguísticas ao ensino da língua devem basear-se em princípios pedagógicos e não apenas linguísticos. A linguística não pode, sozinha, renovar o ensino do vernáculo. Pode, isso, sim, dar uma grande parcela de contribuição para essa renovação. O ensino pode beneficiar-se com as informações obtidas pela investigação linguística, com os métodos que orientam essa investigação, mas não com o aparato formal das teorias ou com sua terminologia técnica. Salienta-se que o ensino não deve basear-se exclusivamente numa teoria. As várias teorias se complementam quanto aos fatos analisados. Deve-se, pois, promover um aproveitamento o mais eclético possível dos resultados alcançados pelas investigações teóricas, buscando-se o ponto ideal para o ensino da língua.

O que se espera, diante do exposto, é a necessidade de se criar um vínculo entre os Cursos de Licenciatura em Letras/Linguística e o de Pedagogia de forma que os professores e alunos encontrem uma via prática para suas teorias. Tal tarefa, geralmente, fica praticamente submetida somente aos professores de metodologia aplicada ao ensino. Há que se ter um compartilhar de conhecimentos para que o ensino/aprendizagem tenha um caráter autônomo, conforme se discutirá no próximo bloco.

¹⁸ Disponível na página <http://www.esel.ipleiria.pt/files/f1025.1.pdf>, acesso em 22/05/2012.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvidas de que os professores precisam ser preparados inicialmente, para então poder efetivamente mudar suas práticas. E, ao que tudo indica, essa tarefa é bastante complexa. A dificuldade se dá por vários motivos, começando pela falta de aperfeiçoamento adequado para os docentes, que geralmente fazem treinamentos relâmpagos, os quais, em geral, não têm continuidade, isto é, não é dado suporte institucional aos participantes. Estes voltam para a sala de aula, quase sempre, motivados, querendo aplicar essa ou aquela técnica nova que aprenderam, pôr em prática a teoria adquirida, ler os livros indicados. Mas não passa disso, vem a rotina e tudo começa como era antes: abram o livro na página tal, façam o exercício, procurem no dicionário analisem sintaticamente as orações, o que o autor quis dizer com.

Destaca-se aqui a importância da assimilação crítica dos estudos linguísticos e a necessidade premente de se estabelecer um maior contato do professor de língua materna com as propostas da linguística que, conforme visto, mostra que a leitura da gramática comporta uma outra dimensão: a posição do professor e do aluno como interlocutores. A gramática não pode ser tomada como uma verdade absoluta, pronta, acabada e imutável, antes, porém, seus conceitos precisam ser relativizados, para que alcance o aluno do século XXI. O ensino de gramática deve partir do conhecimento teórico de seu objeto, mostrando a relação entre língua e pensamento para efeito de reflexão e subsídio técnico aos professores, mas no que tange aos alunos, estas reflexões devem resultar em atividades práticas, a fim de que estes possam adquirir uma segurança linguística necessária às diversas situações de interação comunicativa, evitando-se, assim, que a ênfase exagerada da nomenclatura ou exercícios de preenchimento de lacunas sejam a essência desse ensino.

Assim, deve-se contemplar a relação complexa que há entre a língua e o pensamento, enfocando todas as suas formas de realizações na língua e isto pressupõe capacitar o aluno a empregar de maneira adequada a língua em todas as suas formas de manifestação, o que inclui a norma culta tida como a variedade padrão. Um trabalho conjunto entre linguistas, professores, pedagogos, autores de manuais didáticos e autoridades governamentais pode acarretar melhores resultados. A tarefa de selecionar, dentre as informações contidas na(s) gramática(s) científica(s) da língua - há que havê-la(s) -, o que é pedagogicamente relevante deveria ser intentada pelo linguista aplicado e pelo autor de manuais pedagógicos.

O ensino do vernáculo pode e deve beneficiar-se das aquisições da linguística. “A formação continuada é importantíssima. Mas tem um momento inicial em que certas coisas não podem deixar de ser ditas, mostradas e discutidas. E algumas delas não são ditas, infelizmente. Aí, a gente corre atrás do prejuízo” (ABAURRE, *op. cit.*). Assim, para uma real mudança e acerto caberia uma colaboração estreita, em nível universitário, entre o aluno – futuro professor de português -, professores de linguística (em todas as suas áreas oferecidas no curso de licenciatura) e a metodologia de ensino de LM, bem como um vínculo com as teorias educacionais nos cursos de pedagogia, buscando uma compreensão mais elevada do sistema e funcionamento da língua. Afinal de contas, todos trabalham com o mesmo material: a língua. Cabe considerar os pontos convergentes entre a linguística e o ensino da língua para o maior número de conclusões práticas. Cabe, igualmente, o conhecimento das teorias existentes com

base em princípios pedagógicos e não apenas linguísticos para a prática efetiva e um ensino de qualidade de fato.

Diante do exposto, pois, levando em consideração que o ensino sistemático da LM começa desde que a criança entra na escola e tendo em vista a falta de conteúdos teóricos metodológicos da Pedagogia sentida pelos alunos dos Cursos de Licenciatura em Letras/Linguística e, por outro lado, a falta de teoria e prática linguísticas sentida por parte dos alunos dos Cursos de Pedagogia, o presente trabalho vê a necessidade de propor uma integração de conteúdos específicos que envolvam ambos os Cursos. Tal proposta requer uma ação conjunta da Coordenadoria e Departamento do Curso de Licenciatura em Letras/Linguística e Literatura Vernáculas e da Coordenadoria e dos Departamentos de Metodologia de Ensino (MEN) e de Estudos e Fundamentos da Educação (EED) do Curso de Pedagogia.

Nesse sentido, a princípio poder-se-ia realizar um trabalho em conjunto com os alunos do Curso de Letras da disciplina MEN do Português juntamente com os alunos de Pedagogia das disciplinas do MEN voltadas para o ensino da Educação Infantil e Séries Iniciais bem como das disciplinas de prática de ensino previstas pelo EED. Concomitantemente poder-se-ia realizar palestras, minicursos, seminários, de modo a envolver tanto o corpo docente quanto o discente dos referidos Cursos, cuja pauta privilegie a discussão da importância da integração de conteúdos específicos para que os futuros professores de LM tenham uma melhor base acadêmica e, conseqüentemente, uma melhor formação para sua prática em sala de aula.

Outrossim, essa discussão requer também uma ação conjunta das Coordenadorias e Departamentos supracitados rumo à oficialização da implementação de disciplinas nas grades curriculares destes. Ou seja, de um lado procurar-se-ia implantar disciplinas do Curso de Pedagogia para a grade curricular do Curso de Licenciatura Letras e Literatura Vernáculas e de outro a implementação de disciplinas de Linguística para a grade curricular do Curso de Pedagogia.

Em suma, “haverá muito o que mudar, antes que o ensino de Português possa ser o que deve, um processo no qual o professor e os alunos entre si, se enriquecem reciprocamente compartilhando sua experiência vivida de língua (...) mas a mudança virá àqueles que vivem o ensino, não daqueles que especulam sobre ele. De dentro” (ILARI, 1985, p.58).

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. Bernadete. É preciso esquecer a “cultura do erro”. Entrevista disponível http://www.fae.ufmg.br:8081/Ceale/menu_abas/noticias/entrevistas/julho_2005/bernade, acesso em 20/05/2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxism and the Philosophy of language*. New York: Semiar Press, 1973.

_____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 3a ed. São Paulo: Ed. Unesp/HUCITEC, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível na página <http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/portugues.pdf>, acesso em 09/05/2012.

CAGLIARI, Luiz. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1996.

CANALE, M. & SWAIN, M. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied Linguistics, 1, 1-47, 1980.

CONTRERAS, José. *La autonomia del profesorado*. Madri: Ed. Morata, 1997:76-141.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Leitura: decodificação, processo discursivo...? *In.: O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Org. Maria José Rodrigues Faria Coracini. Campinas/SP: Pontes, 1995.

FARACO, Carlos Alberto & CASTRO, Gilberto de. *Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom)*. Disponível na página http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf, acesso em 16/05/2012.

FARIA, Maria Alice de Oliveira & ZANCHETTA JR, Juvenal. Formação de professores no Brasil. *Educação e Comunicação: Revista da Escola Superior de Educação de Leiria*. Leiria, 2001. Disponível na página <http://www.esel.ipleiria.pt/files/f1025.1.pdf>, acesso em 22/05/2006.

FILE II. *Anais do II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras - FILE II*. Universidades Católica e Federal de Pelotas/RS, CD-ROM, 2002.

FLORES, Valdir. Dialogismo e enunciação: elementos para uma epistemologia da linguística. *In.: Linguagem e ensino. Revista do Curso de Mestrado em Letras da Universidade Católica de Pelotas*. Vol. 01, no 01, jan. Pelotas: Educat, 1998:3-32.

[Digite texto]

FORTKAMP, M *et al.* Estratégias de aprendizagem, autonomia e o professor de língua estrangeira. *In.: Anais Do II Fórum Internacional De Ensino De Línguas Estrangeiras (FILE II)*. Universidades Católica e Federal de Pelotas/RS, 2002:CD-ROM.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. *Cadernos de Pesquisa (74)*. Agosto 1990. Fundação Carlos Chagas.

GATTI, b. *A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia*. Educação Brasileira. Brasília, 14(28), 1992.

GUIMARÃES, Eduardo. Os Estudos Sobre Linguagens Uma História das Idéias. Entrevista sobre a história da linguagem disponível na página <http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling14.htm>, acesso em 21/05/2012.

ILARI, R. A. *Linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KATO, M. A. *Estudos em alfabetização*. Campinas, SP: Pontes, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 6a ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MAGALHÃES, Abigail Guedes; CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça; SCAFUTTO, Maria Luiza & MAGALHÃES, Tânia Guedes. *O professor de português: fundamentação teórica e prática pedagógica*. Disponível na página http://www.ichs.ufop.br/Anais-Imemorial%20do%20ICHS/trab/e1_3%20.doc, acesso em 16/05/2012.

MARTINS, Evandro. S. A. Linguística. *In.: AZAMBUJA, J. (org.) O Ensino de língua portuguesa para o 2º grau*. Uberlândia: Editora da UFU, 1996.

MARTINS, Vicente. O papel dos pais na formação leitora dos filhos. Disponível na página http://pd-crianca.com.br/pd_2003/pdzinho_dislexia.htm, acesso em 10/05/2006.
McCARTHY, Thomas. *La Teoría Crítica de Jurgen Habermas*. Madrid: Tecnos, 1987.

MELO, Maria Taís de. Por uma Pedagogia vivencial (texto extraído da obra: *E agora, Professor?* De CARVALHO NETO, C.Z. Laborciência Editora. São Paulo, 1997). *In.: abceducatio: a revista da educação*. Edição de set., no 27. São Paulo: Criart, 2003:16-8.

MOURA, Heronides Maurílio de Melo. A língua popular tem razões que os gramáticos desconhecem. *In.: O direito à fala: a questão do preconceito linguístico*. Florianópolis: Insular, p. 75-82, 2000.

OLIVEIRA, Arlinda Paranhos Leite. A dinâmica da complexidade e a prática educativa. *In.: abceducatio: a revista da educação*. Edição de set., no 27. São Paulo: Criart. 2003a:16-8.

[Digite texto]

_____. Professor e comportamento. *In.: abceducatio: a revista da educação*. Edição de out., no 28. São Paulo: Criart, 2003b:27.

PIAGET, J. INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1993.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. Ensinar ou não gramática na escola – eis a questão. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n.1, p. 141-57, 2001.

RODRIGUES, Hammes Rosângela. A relação entre gênero, enunciados e texto: uma leitura bakhtiniana. *In.: Boletim da ABRALIN*, v.26 – no especial – I, 2001:613-15.

_____. Articulações teórico-conceituais nos PCNS: uma análise crítica. *In.: V Encontro do CELSUL*. Curitiba. Anais a sair, 2002.

ROSSI, Albertina. *Teoria linguísticas e educacionais x formação e prática dos professores de língua materna. Curso de Formação Continuada*. Pesquisa em andamento.

SANCHES, Mário. A escalada rumo às estrelas (Entrevista sobre alimentação natural e saúde). *In.: Living on Light Fórum*. Disponível na página http://livingonlight.org/cgi-bin/YaBB-en/YaBB.pl?board=dados_tecnicos&action=display&num=999901178, acesso em 16/05/2012.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Língua Portuguesa. *In.: Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares*. Florianópolis: COGEN, p. 55-91,1998.

SARTORELLI, S. R. *et al. O estado da arte na produção textual*. UNOPAR Centro de Ciências Humanas Educacional, Londrina, v. 6, n. 1, p. 25-28, jun. 2005.

SIESP – Departamento Técnico Pedagógico. Histórico da alteração do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Disponível na página <http://www.sieesp.org.br/download/9anos.pdf>, acesso em 16/05/2006.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. O conflito de vozes na sala de aula. *In.: O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Org. Maria José Rodrigues Faria Coracini. Campinas/SP: Pontes, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz C. *Gramática e interação*. São Paulo: Cortez,1996.

TEORIAS DA APRENDIZAGEM. Disponível na página http://www.dei.unicap.br/~almir/seminarios/2001.2/5mno/infoed/dami_teorias.htm, acesso em 10/05/2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

[Digite texto]

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

_____ *et al. Linguagem desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

ZAGURY, Tânia. *O professor refém*. Record: Rio de Janeiro, 2006.