

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO INTERDISCIPLINAR

ANA KENNYA FÉLIX RIBEIRO DE SOUZA

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: caminhos para o ensino da língua materna

São Luís

2012

ANA KENNYA FÉLIX RIBEIRO DE SOUZA

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: caminhos para o ensino da língua materna

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade do Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão como exigência para a obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros

São Luís

2012

ANA KENNYA FÉLIX RIBEIRO DE SOUZA

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: caminhos para o ensino da língua materna

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade do Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão como exigência para a obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Aprovado (a): / /

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros (Orientador)

Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Jarbas Couto e Lima

Doutor em Linguística
Universidade Estadual de Campinas

Prof^a. Dr.^a Mônica da Silva Cruz

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa
Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-ARARAQUARA)

Prof^a. Dr.^a Sandra Maria Nascimento Sousa (suplente)

Doutora em Ciências Sociais
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

“Não me importa a palavra, esta corriqueira. Quero é o esplêndido caos de onde emerge a sintaxe, os sítios escuros onde nasce o "de", o "aliás", o "o", o "porém" e o "que", esta incompreensível muleta que me apóia. Quem entender a linguagem entende Deus cujo Filho é Verbo. Morre quem entender. A palavra é disfarce de uma coisa mais grave, surda-muda, foi inventada para ser calada. Em momentos de graça, infrequentíssimos, se poderá apanhá-la: um peixe vivo com a mão. Puro susto e terror.”

(Adélia Prado)

Ao meu amado, Saul Gutman.

AGRADECIMENTOS

Acima de todos, a Deus.

Aos meus filhos, Ana Júlia e Rafael e à minha mãe, Maria do Carmo.

Aos professores Fernando Manzke, João de Deus e Alexandre.

RESUMO

Abordam-se neste trabalho as concepções acerca do ensino de língua materna e os pressupostos teóricos que explicam o surgimento da crença na homogeneidade da língua portuguesa e do preconceito linguístico enraizado nas práticas educacionais de ensino da língua. Para tanto, resgata-se brevemente a sócio-história do português brasileiro e delimitam-se os objetivos do ensino da língua portuguesa na escola, à luz dos documentos oficiais (PCN e Diretrizes Curriculares), criticando algumas práticas arraigadas na cultura escolar. Enfatiza-se a Educação Linguística como objetivo de ampliar a competência comunicativa dos alunos e apresenta-se uma breve análise dos depoimentos dos alunos do Ensino Médio do Instituto Federal do Maranhão, para dar visibilidade às concepções sobre a língua que ainda estão arraigadas na cultura dos alunos, usando alguns elementos da teoria do discurso.

Palavras-chave: Educação Linguística. Língua portuguesa. Português Brasileiro.

ABSTRACT

Address in this paper the conceptions of teaching of mother tongue and the theoretical assumptions that explain the emergence of belief in the homogeneity of Portuguese language and prejudice rooted in the educational practices of language teaching. Therefore, rescues briefly the socio-history of Brazilian Portuguese bounding up the objectives of the teaching of Portuguese in school, in the light of official documents (PCN and Curricular Guidelines), criticizing certain practices embedded in the school culture. Emphasis is placed on the Education Linguistics aimed to broaden the students' communicative competence and presents a brief analysis of the texts of high school students at the Federal Institute of Maranhão, to give visibility to the conceptions of language that are still rooted in the culture of students, using some elements of discourse theory.

Keywords: Educational Linguistics. Portuguese. Brazilian Portuguese.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1	– Representação das diferentes etnias na população brasileira, por período (1538- 1890).....	28
Tabela 2	– Distribuição percentual das etnias não-brancas e etnias brancas na população brasileira, por período – Brasil, 1538-1890	29
Tabela 3	– Situação do analfabetismo no Brasil, em número de habitantes em idade escolar, 1890 – 1920	30
Quadro 1	– Educação Linguística	56
Tabela 4	– Análise das variedades linguísticas em três continua	67
Quadro 2	– Gêneros previstos para a prática da compreensão de textos	78
Quadro 3	– Gêneros previstos para a prática de produção de textos	79
Figura 1	– Mapa dos campi do Instituto Federal do Maranhão	83

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	UM BREVE OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA LÍNGUA: do latim vulgar ao galego-português.....	24
2.1	Da “nhaengatu” ao português “brasileiro”	25
3	A RELAÇÃO LÍNGUA E SOCIEDADE: a dimensão política do ensino da língua materna.....	40
3.1	O que é ensinar português?	44
3.2	Objetivos do ensino da língua materna na escola, segundo os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais.....	49
4	PILARES DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA	56
4.1	PRÁTICA DA REFLEXÃO LINGUÍSTICA: a gramática contextualizada	57
4.2	Estudo da variação linguística: a aceitação da diferença apenas como diferença.....	64
4.3	Desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.....	69
4.4	Estudo dos gêneros textuais: a língua em funcionamento	74
4.5	Formação do professor: uma necessária reflexão.....	79
5	OUVINDO AS VOZES DOS ALUNOS DO IFMA – CAMPUS MARACANÃ SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA	82
5.1	Caracterização da escola-campo	82
5.2	Os discursos dos alunos.....	84
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIAS.....	101
	ANEXOS	105

1 INTRODUÇÃO

*“A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.
A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?
Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o Amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, equipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.
Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.
O português são dois; o outro, mistério.”*

(Carlos Drummond de Andrade)

Em 1988, quando ingressei na faculdade de Comunicação Social, na Universidade Federal do Maranhão, também iniciei minha carreira como professora de Língua Portuguesa, em escolas particulares de São Luís. O magistério, como todos sabem, era terreno sem lei, aberto a qualquer um que quisesse “dar umas aulinhas” para compor o orçamento familiar, enquanto não completasse a graduação. Assim, engenheiros ministravam aulas de matemática, acadêmicos de medicina ensinavam biologia e estudantes de jornalismo – como eu – se aventuravam pela língua portuguesa.

A inserção na mídia de São Luís e a falta da formação específica para o ensino da língua, que nos anos seguintes foi me inquietando e me levou a cursos de Especialização em Metodologia do Ensino e em Língua Portuguesa (todos na UFMA), me faziam encarar a minha disciplina de forma mais interdisciplinar que a maioria dos professores com quem trabalhava. Eu levava para a sala de aula a língua que circulava nos jornais, nas revistas e nos

textos do dia a dia: o outdoor, a carta de amor, o bilhete para o amigo, o trecho da novela, o verbete do dicionário, a peça publicitária, a aula de história, enfim. A língua vibrante do camelô, as trocas fonéticas e a sintaxe distorcida das canções populares visitavam minhas aulas e estabeleciam para meus alunos diálogos com uma norma padrão que até então era pura abstração para as cabecinhas não experimentadas nas leituras mais difíceis.

A língua portuguesa desde sempre para mim não coube nas gramáticas nem nos livros didáticos. Nem era possível lê-la na folha de papel, porque, para além da escrita, havia os implícitos do texto, que só era possível desvendar quando se ia além da gramática normativa e se penetrava no “Amazonas” da linguagem. Assim, o Jornalismo e a Educação estiveram em permanente simbiose na minha atividade profissional, uma vez que de 1988 ao dia de hoje dividi-me entre as aulas de português e a atividade como jornalista.

Minha formação de jornalista me permitiu atuar como revisora na Assembleia Legislativa e estar em contato com textos oriundos da prática parlamentar dos deputados, sendo eu a responsável pela preparação desses discursos para o Diário Oficial do Estado. Muito cedo percebi o quanto o manejo com a língua é também o manejo com uma forma específica de poder. Daí porque minha vida profissional me levou a voltar à faculdade e cursar Letras, o que também me garantiu a atividade como professora do Instituto Federal do Maranhão.

Quando da minha aprovação no concurso do IFMA, atuava como professora em escolas particulares que atendiam à chamada elite de São Luís. Tomei posse e assumi a função no município de Zé Doca, num campus que congregava moradores da zona rural do município e regiões vizinhas. Em 2009, transferida para São Luís, também passei a trabalhar com alunos da zona rural, no Campus Maracanã.

O ensino da língua portuguesa é algo que desafia o professor a assumir uma postura diante da sociedade. Escolher pressupostos teórico-metodológicos é também fazer a escolha por um projeto de sociedade, pois as concepções de linguagem se consubstanciam em práticas profissionais que revelam formas diferenciadas de reflexividade sobre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Antunes (2003, p.39) afirma que nada do que se realiza na

sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos lingüísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide.

Desde a definição de objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem.

Foucault (2010), na aula inaugural proferida em 2 de dezembro de 1970, no Collège de France, observa que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso (o conceito foucaultiano de discurso será trabalhado a seguir), segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Bem sei que é muito abstrato separar, como acabo de fazer, os rituais da palavra, as sociedades do discurso, os grupos doutrinários e as apropriações sociais. A maior parte do tempo, eles se ligam uns aos outros e constituem espécies de grandes edifícios que garantem a distribuição dos sujeitos que falam nos diferentes tipos de discursos e a apropriação dos discursos por certas categorias de sujeitos. Digamos, em uma palavra que são esses os grandes procedimentos de sujeição do discurso. (FOUCAULT, 2010, p.44)

Na mesma palestra, ainda indaga:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2010, p.44)

Nesse contexto, desenvolvo minha prática no Campus Maracanã-São Luís, do Instituto Federal do Maranhão, junto a alunos do ensino médio profissionalizante, sem perder de vista a perspectiva foucaultiana de que verdadeiras ordens discursivas regulam as sociedades quanto ao deve ser dito

ou interditado e também a convicção de que as narrativas e os textos que circulam socialmente não somente falam das coisas, mas, sobretudo, as inventam, instituem-nas.

Aproximando-me do pensamento de Foucault (1996, p.8), entendemos que as práticas sociais engendram domínios do saber que fazem aparecer novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem emergir novas formas de sujeito. Trata-se, portanto, de compreender que um sujeito se constitui inexoravelmente preso à história e, mais ainda, o próprio sujeito é uma invenção historicamente constituída.

Em síntese, ao me deparar com classes historicamente marginalizadas, mas que agora rompem a barreira da exclusão e conseguem chegar ao ensino médio, trazendo para a sala de aula a sua fala, marcada pelo distanciamento da variedade de prestígio, o português padrão, é inevitável refletir sobre que concepção de língua sobre a qual se assenta minha prática e que caminhos metodológicos escolher como professora de língua portuguesa.

Quanto ao ensino da língua, há um consenso entre diversos autores, entre eles, Geraldi (1997), Travaglia (2005), Koch (2003), Marcuschi (2008) de que existem pelo menos três formas de conceber a língua: como expressão (tradução exata, representação) do pensamento; como instrumento de comunicação (como estrutura) ou como interação e também de que a escolha por uma dessas concepções determina a forma de ensinar a língua materna, escolher os objetivos e métodos de ensino.

Ao conceber a língua como mera expressão do pensamento, como acreditavam os gregos, os filósofos da linguagem previam formas abstratas de organização e classificação, as quais, obedecidas, garantiriam a perfeita expressão do pensamento. A gramática seria, pois, parte da lógica, a expressão da racionalidade, estando sujeita a regras universais. Dessa maneira, explica-se a prevalência de uma concepção normativa em matéria de língua, pois se há normas gerais de organização e classificação, bastaria ao usuário aprendê-las para falar e escrever bem. Daí as bases de um ensino centrado na Gramática Normativa e em exercícios metalinguísticos desvinculados da produção e recepção de textos orais e escritos pelos educandos, mas que serviriam à tarefa de classificação das palavras e

organização frasal.

Para Koch (2003), à concepção de língua como representação do pensamento corresponde à de “um sujeito psicológico, individual, ou seja, dono de sua vontade e de suas ações”. Assim, esse sujeito constrói uma representação mental, a ser “captada” pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada. No entanto, esclarece:

Este ego não se acha isolado em seu mundo, mas é, sim, um sujeito essencialmente histórico e social na medida em que se constrói em sociedade e com isto adquire a habilidade de interagir. Daí decorre a noção de um sujeito social, interativo, mas que detém o domínio das suas ações. (KOCH, 2003, p. 13-14)

Nessa primeira perspectiva, portanto, a língua é compreendida como homogênea e estática, uma vez que desconsidera o contexto de produção dos enunciados, os quais se materializam em gênero textuais/discursivos, com finalidades e usos sociais.

Para Geraldi (1997, p. 41), a linguagem como expressão do pensamento encontra suporte na visão preconceituosa de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam. Ainda, para Travaglia (1998, p. 22), “para essa concepção, o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, está constituído não depende em nada de quem se fala, em que situação se fala, como, quando e para quem se fala”

Decorre dessa concepção um ensino que também desconsidera os contextos nos quais a língua é usada, ao mesmo tempo em que prevê seu uso único e uniforme, privilegiando, o padrão (escrito) utilizado pelos falantes cultos da zona urbana. Dessa maneira, a Gramática Normativa assume seu lugar de centralidade nas aulas de português. E ao excluir das salas de aula os usos orais e os usos considerados fora do “padrão”, desconsideram-se também os seus usuários.

Fazendo uma alusão irônica à Gramática Normativa¹, disciplina que sem nenhuma dúvida ocupa lugar de prestígio nas escolas e recebe atenção

¹ Marcos Bagno faz uma distinção entre Gramática Tradicional e Gramática Normativa: “...a Gramática Tradicional é a “alma” de um “corpo” chamado gramática normativa. A GT é o “espírito”, a “mentalidade”, a “doutrina” (a ideologia) que dá alento, vigor e *ex-istentia* ao “ser”, ao “objeto”, à “coisa material” que podemos adquirir, manusear e submeter aos nossos sentidos, chamada *gramática normativa*”.

inequívoca nas aulas de Português, o linguista Marcos Bagno, no livro “Dramática da Língua Portuguesa” defende que essa concepção abstrata de língua conduz a uma modalidade de ensino centrada na Gramática Normativa e privilegia como padrão próximo o português dos falantes cultos de Portugal, ao passo que reforça os preconceitos lingüísticos contra os que não são usuários dessa modalidade.

Para Bagno (2001), esse abismo entre o que o senso comum chama de língua portuguesa e o que realmente é falado e escrito no Brasil repousa sobre questões da nossa auto-estima de povo colonizado, e é “dramático” justamente porque são concepções distorcidas, sem base científica, embora encontrem respaldo na mídia, naquilo que ele chama de “comandos paragramaticais”, termo cunhado por Marcos Bagno, aludindo às já tradicionais colunas de tira-dúvidas lingüísticas em revistas e jornais, assinadas por aqueles que se autodenominam “defensores da língua portuguesa” e veiculam uma espécie de “purismo lingüístico”, no dizer de Bagno (2001, p.67):

Os comandos paragramaticais são, em sua forma “clássica”, livros destinados ao público em geral, escritos pelos autoproclamados “defensores da língua portuguesa”, que investem contra os “erros comuns”, a “invasão de estrangeirismos”, a “ruína do idioma de Camões”, a “pobreza da língua da atual geração” e outros supostos “males” igualmente graves.

Em quase todas as falas, fica claro que o que se fez até o presente em matéria de ensino da língua materna simplesmente fracassou e que hoje se vive uma “crise” : de um lado os que se colocam na trincheira contra o ensino da chamada gramática tradicional, os quais apelam para a incongruência entre a língua que se fala e a língua que se estuda na escola. Para esses, o ensino da gramática impõe uma norma que é recusada pela maioria dos falantes de língua portuguesa. Assim, não haveria sentido nas noções de “certo” e “errado” em matéria de língua; de outro, os que advogam que é preciso voltar aos rudimentos de um ensino mais normativo, como foi no passado.

A segunda concepção de língua é aquela que a vê como mero instrumento de comunicação. Segundo Travaglia (2005, p. 22), seguindo essa ótica, “a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos

que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor [...]”. Como decorrência dessa forma de conceber a língua, para se efetivar a comunicação, bastaria aos envolvidos no processo de comunicação a “decodificação” da mensagem.

Já para Marcuschi (2008, p. 59), quando vista como uma entidade abstrata, em suas propriedades estruturais autônomas, desleixando-se os aspectos discursivos, sociais e históricos, “há certa dificuldade de observar o funcionamento do texto, que não é uma unidade do sistema, pois, como se verá, o texto situa-se no uso do sistema”. Os estudos nessa linha não ultrapassam o limite da frase, nem se ocupam do uso da língua.

Tratada, assim, a língua é tida como um sistema homogêneo, composto de vários níveis hierarquicamente distribuídos. Nesta perspectiva, costuma-se distinguir níveis de análise formal. Em geral, os estudos lingüísticos nesta dedicam-se aos seguintes níveis estruturais:

- _fonológico (cuja unidade é o fonema)
- _morfológico (cuja unidade é o morfema)
- _sintático (cuja unidade é o sintagma ou a oração)
- _semântico (cuja unidade é o sema ou o conceito ou a proposição)

Quanto à perspectiva que concebe a língua como instrumento de comunicação, Marcuschi (2008) também adverte que essa concepção a desvincula de dois dos seus aspectos mais importantes: o cognitivo e o social e trata a língua como um objeto transparente, que não oferece nenhum problema de manuseio.

A terceira concepção de língua corresponde à visão da língua como interação, como um fenômeno sócio-histórico. Segundo Marcuschi (2008, p. 60), essa posição

[...] contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo. Não ignora a forma sistemática nem deixa de observar a regularidade sistemática. Assim, essa visão deveria receber uma série de esclarecimentos para poder tornar-se produtiva.

Esse entendimento, da língua como interação, corresponde, segundo Koch (2003, p. 17) à noção de sujeito como entidade psicossocial, acentuando o seu caráter ativo nos processos interativos:

Na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/ construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialógicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma, há lugar no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Dessa maneira, o estudo da frase, fora do contexto de uso, dá lugar ao estudo do texto, do discurso e do gênero textual. Esta concepção de linguagem é também a que está proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais postulam que “não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social [...]” (BRASIL, 2000, p. 5). Os PCN exigem uma reorientação das práticas de ensino da Língua Portuguesa, no sentido de focar no uso, na linguagem como interação, que permite aos usuários significarem o mundo por meio da linguagem, de acordo com as suas necessidades e as exigências do contexto em que está inserido.

Segundo Koch (2003, p. 17), ao adotar esta última concepção – de língua, de sujeito, de texto – a compreensão deixa de ser entendida como simples “captação” de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo.

Diante, então, do desafio de ministrar aulas de português a comunidades de Zé Doca e mais tarde a alunos oriundos da zona rural, já em São Luís, deparei-me com a realidade do ensino do português no contexto da heterogeneidade dialetal brasileira e da concepção vigente entre alunos e professores de que haveria uma unidade lingüística no país e que os usuários

das classes populares seriam “deficientes culturais”²

O Instituto Federal do Maranhão, antiga Escola Técnica, vem historicamente atendendo a alunos das classes populares. Destinadas inicialmente a atender aos filhos de trabalhadores, as escolas técnicas federais hoje possuem um alcance muito maior, atendendo a classes diferenciadas; no entanto, especialmente o campus São Luís- Maracanã, que têm vocação predominantemente agropecuária e agroindustrial, ainda favorece uma clientela advinda principalmente da zona rural, segundo confirmam os dados dos questionários socioeconômicos aplicados aos ingressos na escola³.

Transformada em Instituto Federal do Maranhão, a escola oferece no Campus Maracanã os cursos Técnico em Agroindústria, Técnico em Agropecuária e Tecnologia de Alimentos, nas modalidades integrado (ensino médio integrado ao curso profissionalizante) e subsequente (para alunos que já terminaram o ensino médio e desejam uma formação profissional), além da Educação de Jovens e Adultos.

É certo que grande parte do alunado do IFMA Maracanã precisou se deslocar das suas comunidades de origem e estabelecer, na capital, novas relações e isso exigiu posicionarem-se como sujeitos diante da situação de confronto na distinção nós/ eles. O impacto dessas mudanças é sentido em todos os níveis na vida do indivíduo, mas se materializa principalmente nas variedades linguísticas que aparecem em sala de aula.

Nesse contexto de diversidade (étnica, social, religiosa) em que língua está no centro dessas mudanças, emerge na minha atuação como professora a necessidade de explorar os aspectos concernentes ao processo de ensino e da aprendizagem da língua materna, objeto e sentido da minha profissão.

Essa realidade e a tarefa de “ensinar português” a falantes nativos, que já se expressam em português, pressupõe de imediato colocar-se como um professor/educador/sujeito, que ocupa uma posição sócio-histórica e

² Magda Soares, no livro *Linguagem e Escola*, no intuito de compreender o problema do ensino de língua materna aos alunos pertencentes às camadas populares, discute a ideologia da “deficiência lingüística”, contestando esse conceito com base no arcabouço teórico da Sociolinguística, que comprova a existência de variáveis lingüísticas, mas nega a inferioridade de uma variável em relação a outra.

³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf, Acesso em: 30 out. 2012.

compreende a educação e a língua de maneira não neutra. Implica resgatar os aspectos sócio-históricos do português brasileiro, que remetem ao Brasil colonial, quando do confronto da língua de Portugal com as línguas indígenas e as africanas.

Chego, portanto, a duas noções fecundas para compreender os pressupostos nos quais situo, precisamente no Campus Maracanã, do Instituto Federal do Maranhão, a questão do ensino e da aprendizagem da língua, a saber, a concepção de língua subjacente à prática da aula de português no Campus Maracanã e o desafio da “Educação Linguística”⁴, usando a denominação proposta pelos autores que a seguir serão apresentados .

É certo que assumo o risco da superficialidade, ao analisar aspectos tão diversos e abrangentes que irremediavelmente tangem o ensino da língua materna, porém esta me pareceu uma escolha mais coerente do que a redução da investigação a um aspecto específico. Dito de outro modo, embora o cerne da pesquisa se desenvolva em torno das questões teórico-metodológicas que envolvem as práticas educativas dos professores de português, não há como desconsiderar a história que subjaz a essa concepção ou mesmo os vieses da formação dos profissionais de Letras. Assim, mesmo que insipientes, alguns itens foram incluídos, a fim de disponibilizar vários nexos à reflexão proposta.

O problema da pesquisa focaliza a concepção abstrata de língua subjacente ao ensino da língua materna e o preconceito lingüístico reforçado por tal concepção.

Como hipóteses norteadoras desta pesquisa, pressupomos:

- 1) que a suposta “crise” no uso da língua, evidenciada pelo distanciamento da língua falada pelos alunos do Ensino Médio do Instituto Federal do Maranhão - Campus Maracanã e a língua portuguesa padrão é resultado de uma concepção abstrata de língua ainda vigente entre os sujeitos envolvidos no ensino e aprendizagem da língua;

⁴ Luiz Carlos Travaglia (2003) define Educação Linguística como o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar esses recursos de maneira adequada para produzir textos que serão usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir o efeito de sentido pretendido.

- 2) que a escolha por uma concepção abstrata de língua determina os caminhos teórico-metodológicos do ensino da língua materna ainda centrado na Gramática Tradicional ;
- 3) que a competência comunicativa demandada pela sociedade só pode ser alcançada mediante a prática de uma Educação Linguística.

A pesquisa está assim apresentada: na primeira parte, para compreender os implícitos daquilo que se tem chamado de “crise” no uso da língua portuguesa, fizemos uma abordagem que resgata a sócio-história brasileira e o ensino da língua portuguesa, a fim de demonstrar que a polarização sociolinguística, que caracteriza o português brasileiro atual, tem suas origens em nossa História.

Pretendemos mostrar que desde que se tornou a língua oficial do país, em 1757, foi instituído o mito da unidade lingüística brasileira e as bases de um ensino aristocratizante, que tende a ignorar a multiplicidade de línguas, etnias e culturas aqui presentes e que reforça o preconceito lingüístico e social existente no País.

Após esse recorte, ressaltamos as implicações que essa suposta crise tem no ensino-aprendizagem da língua. Para tanto, delimitamos os objetivos do ensino da língua portuguesa na escola, à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, na terceira e quarta partes, analisamos alguns aspectos teóricos para a ação pedagógica do professor de língua materna nas salas de aula de ensino fundamental e médio.

Finalmente, procedemos a uma breve análise dos textos⁵ dos alunos do Ensino Médio (3ª série) do Instituto Federal do Maranhão - Campus Maracanã, utilizando alguns elementos da teoria do discurso, buscando apenas destacar as passagens do material que melhor se relacionam com o tema do trabalho, qual seja, o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa.

⁵ Tomam-se neste trabalho texto e discurso como sinônimos, seguindo uma tendência atual, referida por Marcuschi (2005: p. 81), pois “se trata de frisar mais a relação entre ambos e considerá-los como aspectos complementares da atividade enunciativa.

Escolhemos dar visibilidade ao discurso⁶ dos alunos, entendendo que este se constitui em enunciados, os quais, compreendemos, com base no que nos diz Foucault (1986, p. 112) , tem margens povoadas de outros enunciados. Desse modo, inferimos⁷ nas produções dos alunos outras vozes que interferem nas suas e formam uma trama complexa de significados.

Para realizar a leitura, seguimos a orientação foucaultiana de que é preciso recusar a busca do sentido último das práticas e deter-se no nível das palavras ditas, ou seja, é preciso trabalhar com o próprio discurso, para que ele transpareça na sua complexidade. Aceitar que não há verdades ocultas, mas sim, enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento.

A conceituação de discurso como prática social, que está explícita em *A Arqueologia do Saber*, torna-se bem clara em *A Ordem do discurso*, onde defende que o discurso sempre produziria, como o poder, inúmeros saberes:

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1986, p.56).

Esclarece ainda que o discurso é a atividade de um locutor numa situação determinada, que envolve o conjunto de enunciados por ele produzidos e os de seu interlocutor, e ainda o conteúdo de sua enunciação. A enunciação é o ato de produção de um enunciado; enquanto o enunciado é a manifestação linguística da enunciação. O texto constitui a unidade, a manifestação lingüística do discurso.

⁶ O conceito de discurso tem a acepção constante em Maingueneau (1998, p. 83), *Termos-chave da Análise do Discurso*, como “um modo de apreensão da linguagem [...] a atividade de sujeitos inscritos em contextos determinados”. Nesse emprego, assegura Maingueneau, “discurso não é susceptível de plural: dizemos ‘o discurso’, ‘o domínio do discurso’ etc. Por supor a articulação da linguagem sobre parâmetros de ordem não lingüística, o discurso não pode ser objeto de uma abordagem puramente lingüística.

⁷ Segundo Maingueneau (1998, p. 83), inferências são as proposições implícitas que o co-enunciador pode tirar de um enunciado apoiando-se nesse mesmo enunciado ou em informações tiradas do contexto. As inferências correspondem aos implícitos semânticos e pragmáticos.

A definição de discurso, proposta por Foucault (1986, p.135) em *A Arqueologia do Saber*, postula que os enunciados estão apoiados, é claro, em um conjunto de signos, mas caracterizam-se por terem um referente; um sujeito; por não existirem isolados e por se apresentarem de forma concreta nas enunciações. Descrever um enunciado, portanto, é dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar.

[...] [não há] enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências. (FOUCAULT, 1986, p.114)

Partindo, pois, desse conceito de enunciado, optou-se por ouvir o que dizem os alunos, tratando os seus discursos no jogo das relações em que estão imersos, entendendo que existem em condições históricas, em que o discursivo e o não discursivo aparecem. É certo que nossa limitação como pesquisadora iniciante deixa lacunas e brechas visíveis nessa análise, que podem e devem ser preenchidas num estudo posterior.

É, portanto, pelas vozes dos alunos que nos defrontaremos com as vozes dos professores, dos meios de comunicação e das inúmeras vozes que se instalam nos discursos dos estudantes como forma de saber e poder.

De acordo com a literatura sobre metodologia da pesquisa em ciências sociais, caracterizamos a pesquisa como qualitativa, uma vez que visa à interpretação dos fenômenos sem lançar mão de métodos estatísticos. A natureza do problema é que determina a escolha do método, portanto, para investigar o problema do ensino e da aprendizagem da língua materna no Campus Maracanã, do Instituto Federal do Maranhão recorreu-se à farta bibliografia sobre o tema e à observação dos discursos dos educandos, especialmente dos textos produzidos em sala de aula, nas aulas de língua portuguesa, no período de fevereiro a novembro de 2012, nas salas de aula do Ensino Médio (turmas do 3º ano).

Uma investigação qualitativa exige um olhar para os sujeitos nela envolvidos, pressupondo que eles fazem parte de uma totalidade, um contexto sociocultural. Eis a razão pela qual escolhemos a observação participante como técnica de coleta de dados, com o auxílio das entrevistas interativas com alunos e com professores de língua materna do IFMA – Campus Maracaná.

Foi pela aproximação com os trabalhos de Lapassade que se fez a definição pela observação participante, visualizando concretamente o uso da etnografia na compreensão do sujeito social na vivência em comunidade e na experiência escolar. Segundo Lapassade (2001) existem três tipos de Observação Participante: a periférica, em que o observador tem certo grau de implicação no grupo, sem que tenha bloqueada a sua capacidade de análise.; a participação ativa, adotada por grande número de pesquisadores, pois permite que participem de todas as atividades, mantendo uma certa distanciamento. No terceiro tipo, Observação participante total, indicado em contexto de pesquisa-ação.

Na condição de professora de língua portuguesa do Instituto Federal do Maranhão (Campus Maracaná), universo escolhido para a pesquisa, a observação participante como método de coleta de dados apresentou-se como uma possibilidade viável. Para Cruz Neto apud Minayo (2002) apresenta-se como uma das possibilidades quando se busca o contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, a fim de obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos, e quando se busca estabelecer uma relação face a face com os observados, ao analisar as culturas em seus contextos. Desse modo, como suporte para a exploração pretendida nesta pesquisa, serviram-me de instrumentos os textos produzidos em contextos diversos, gêneros discursivos que circulam em múltiplos contextos no processo educativo.

Quanto aos fins da pesquisa, acreditamos que o cientista, enquanto ser inevitavelmente político, tem na atividade científica seu espaço de atuação. No dizer de Demo (1992, p.25), “o homem é um ser político, quer queira, quer não queira. Não pode ser neutro. Pode no máximo ser ‘neutralizado’, seja no sentido de uma estratégia de distanciamento, como forma de controle da ideologia”

2 UM BREVE OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA LÍNGUA: do latim vulgar ao galego-português

Na célebre História da Língua Portuguesa, Serafim da Silva Neto lembra que as línguas são resultado de complexa evolução histórica e em qualquer fase em que se observe uma língua, é preciso ter em mente suas fases anteriores. Embora, segundo o mestre, só o repouso seja perceptível, as línguas estão em permanente mudança e, exemplifica, mesmo a língua que uma criança aprende não é a mesma da pessoa que lhe ensinou. Embora imperceptíveis, essas mudanças vão-se acumulando aos poucos.

Especificamente sobre a língua portuguesa, esta proveio do latim vulgar que os romanos introduziram na Lusitânia, região situada ao ocidente da Península Ibérica. O português, pode-se afirmar, é o próprio latim modificado e sua origem remonta a diversos acontecimentos na Península, após a fixação dos romanos ali. Antes, porém, obscurecem-se os fatos ali havidos. Algumas investigações arqueológicas e lingüísticas sugerem que ali habitaram primitivamente dois povos: um cântaro-pirenaico e outro mediterrâneo, dos quais surgiram respectivamente o basco e o ibero. (COUTINHO, 1976)

Com a romanização da Península Ibérica, o latim vulgarizou-se, mas não o latim erudito, das obras literárias, e sim, o *vulgar*, *sermo vulgaris*, *plebeius* ou *rusticus*. Transplantado para a Hispânia, modificou-se na boca dos habitantes da terra. Segundo Coutinho (1976, p. 21), a princípio, existia apenas o latim, que, estilizado, divide-se em dois: o clássico (*sermo urbanus*) e o vulgar (*sermo vulgaris*). Este falado por pertencentes às classes inferiores da sociedade romana, os soldados, marinheiros, agricultores etc.; aquele cuja imagem é configurada nas obras dos escritores latinos, a língua escrita, caracterizada pelo apuro gramatical, estilização e elegância.

O latim vulgar encerrava diversos arcaísmos e termos banidos da tradição literária, além de empréstimos advindos das conquistas romanas. Essas transformações que o latim sofreu em cada região resultaram no aparecimento dos romances e, posteriormente, das diversas línguas neolatinas.

Não se pode dizer com precisão a época exata do aparecimento dos romances ou do desaparecimento do latim vulgar. Fatores como a diversidade de meio, a extensão territorial e a topografia irregular dos domínios romanos contribuíram para as transformações dos romances. Além desses, causas históricas, etnológicas e políticas.

No séc. V, os bárbaros, de origem germânica, invadiram a Península e, embora vencedores, não tiveram dificuldades em admitir a civilização romana e com ela o latim, já consideravelmente alterado. No séc. VIII, surgem os árabes e, não obstante terem imposto sua língua como oficial, os povos dominados continuaram a falar os romances, ou seja, o latim vulgar.

Durante a dominação muçulmana, os cristãos organizavam Cruzadas para libertar o território ibérico. Bem sucedidas, essas Cruzadas deram origem aos reinos de Aragão, Castela e Leão. Entre os fidalgos que combateram os árabes, destaca-se a figura de D. Henrique, conde de Borgonha. Prestou tantos serviços à causa da coroa que D. Afonso VI deu-lhe em casamento a sua filha natural e outorgou-lhe o Condado Portucalense, território desmembrado da Galiza.

Do romance falado na parte setentrional e central da Hispânia, território ocupado pelos celtas e suevos e que mais tarde transformado em feudo tornou-se independente, é que surgiu o dialeto galaico-português.

Dada a independência política de Portugal, resultou o que já era esperado: a diferenciação entre o galego e o português.

Coutinho (1976) relata que com a expansão marítima, a língua portuguesa alcança as ilhas do Atlântico, as costas da Ásia e África e finalmente chega à Terra de Santa Cruz (nome primitivo dado ao Brasil). O filólogo ressalta o longo poder de resistência que a língua tem demonstrado ao longo de cinco séculos.

2.1 Da “*nhaengatu*” ao português “brasileiro”

Mattos e Silva (2004), ao tentar reconstruir uma sócio-história do português brasileiro, lamenta que ainda haja muito por detalhar do encontro “politicamente assimétrico” entre a língua portuguesa com as línguas

autóctones e as diversas línguas aqui chegadas, primeiro as africanas e depois as dos imigrantes, que tornaram esta área americana multilíngüe e complexa. A autora reconhece que a vasta bibliografia sobre a língua portuguesa, em geral, focaliza o português, sua transplantação, difusão e implantação no espaço americano, tomando apenas como contraponto as demais línguas e seus falantes como falantes não nativos do português.

A linguista explica que, apesar da reconhecida contribuição de Serafim da Silva Neto, Silva Elia e Gladstone Chaves de Melo no sentido de compreender as diferenças entre o português europeu e as interações lingüísticas que resultaram no português do Brasil e nas suas variantes lingüísticas regionais e sociais, perseguiu-se nessas obras o português do Brasil como uma realidade homogeneizável, como se dotado de uma notável unidade, acentuando apenas algumas contribuições no vocabulário e insignificantes diferenças fonéticas. Na base de tal ideal estaria, afirma ela, uma ideologia que busca enobrecer o português do Brasil. E confirma essa intenção, citando trecho de Silva Neto (1960, p. 21):

Por causa, precisamente, desta falta de prestígio é que a *linguagem adulterada dos negros e índios* [grifo meu] não se impôs senão transitoriamente: todos os que puderam adquirir uma cultura escolar e que, por esse motivo, possuíam o prestígio da literatura e da tradução, reagiram contra ela.

Mattos e Silva (2004, p.12) ressalta que muito há ainda por fazer, para que se tenha uma história do diversificado português do Brasil, com os entrecruzamentos das línguas dos índios, dos negros e dos povos que para cá vieram, que conjugue fatores sócio-históricos, demográficos, lingüísticos do passado e do presente. Nas últimas décadas são inúmeras e expressivas as pesquisas científicas que têm demonstrado a heterogeneidade do português do Brasil⁸, mas há um consenso entre os pesquisadores sobre o pioneirismo de Serafim da Silva Neto no sentido de construir uma história externa da língua portuguesa o Brasil. Mattos e Silva (2004) atribui à autoridade do grande mestre da época e a prevalência de estudos sícrônicos o fato de ter se operado

⁸ A mais importante dessas pesquisas é o PROJETO NURC, que desde a década de 70 vem documentando e analisando a linguagem efetivamente usada por *falantes cultos* de cinco capitais brasileiras. O conceito de falantes cultos obedece nesses empreendimentos a critérios de escolaridade: define-se falante culto o indivíduo com curso superior completo.

certo silêncio com relação à tese lusitanófila de Serafim, que defendeu em seus trabalhos “a vitória” da língua portuguesa sobre as línguas indígenas e crioulas.

Segundo informa a linguista, foi Antonio Houaiss, em *O português do Brasil*, de 1985, que tratou de enquadrar o português no Brasil no contexto multilíngue e multidialetal da sociedade brasileira, dando-nos as pistas de como enfrentar a questão da diversidade linguística existente no país, desde as suas origens:

Já é muito rica a bibliografia sobre o português (ou o brasileiro) falado (e escrito) no Brasil. Entretanto, não preenchemos ainda os requisitos da pesquisa e conhecimento com que se possa elaborar uma história do português no Brasil _ na dupla face com que se costuma fazer tal história: a externa, em que se articulam fatos de ocupação territorial, fatos de sucessivas distribuições demográfico-linguísticas dos ocupantes e fatos de prevalências e desaparecimentos das línguas ; e a interna, em que, tomando o fenômeno lingüístico do português para cá trazido, se examina a evolução que cada componente lingüístico e cada estrutura aqui teve, de modo que haja uma “explicação” mais ou menos segura das causas das diversidades horizontais e verticais aqui havidas, em cotejo com semelhantes fenômenos em Portugal, ao longo dos séculos XVI a XX, tomando como termo de referência o estado da língua no século XVI, estado inicial comum aos territórios de Portugal e Brasil. (HOUAISS, 1985, p.31-32)

E ainda sugere que será preciso uma conjunção de métodos para explicar o português brasileiro, que supõe quatro vias:

1. a do levantamento exaustivo de depoimentos diretos e indiretos sobre todos os processos languageiros havidos a partir (e mesmo antes para os indígenas e negros) dos inícios da colonização, levantamentos já em curso assistemático desde os historiadores dos meados do século XIX para cá;
2. o mapeamento confiável da dialectologia brasileira;
3. o incremento da dialectologia vertical em tantos quantos possíveis grandes centros e focos rurais antigos, a fim de se ver a influência entre o rural e o urbano na transmissão adquirida e induzida;
4. a penetração da língua escrita no Brasil, das origens aos nossos dias, não numa leitura estética... mas essencialmente linguística a no século XVI, estado inicial comum aos territórios de Portugal e Brasil. (HOUAISS, 1985, 127- 128)

Mattos e Silva (2004) esclarece que para a caracterização da situação sincrônica (de heterogeneidade) do português no Brasil é preciso considerar dois fatores extralingüísticos: a demografia histórica brasileira e a precária escolarização do país, do século XVI ao XIX.

Usando dados da dissertação de mestrado de Alberto Mussa (ver tabelas a seguir), a professora informa que até 1890 a taxa populacional dos europeus e de seus descendentes no Brasil somava 30%, contra 70% de etnias indígenas e africanas. Esse fator demográfico indica que a massa da população brasileira adquiriu o português europeu, numa situação descrita como “aquisição imperfeita”, ou seja, como uma segunda língua. Essa situação bilíngue se processou na oralidade plenamente, sem a pressão normativa da escolarização e sem o suporte regulador da língua escrita. Seriam esses os fatores responsáveis pela reestruturação do português europeu e pela configuração do português brasileiro.

Os dados da tabela a seguir nos permitem confirmar o que defende Mattos e Silva, quando diz que embora demografia não possa de forma isolada responder pelos destinos linguísticos de uma região, ela poderá nos fornecer pistas para compreender, no caso específico do português no Brasil, a heterogeneidade aqui discutida.

Tabela 1 - Representação das diferentes etnias na população brasileira, por período (1538- 1890)

Etnias	1538-1600	1601-1700	1701-1800	1801-1850	1851-1890
Africanos	20%	30%	20%	12%	2%
Negros brasileiros	-	20%	21%	19%	13%
Mulatos	-	10%	19%	34%	42%
Brancos brasileiros	—	5%	10%	17%	24%
Europeus	30%	25%	22%	14%	17%
Índios integrados	50%	10%	8%	4%	2%

Fonte: MUSSA, 1999, p.163 apud MATTOS; SILVA, 2001, p.29.

O que se pode observar na tabela 1 é que do século XVI ao XIX, a maioria da população brasileira se constituiu de não-brancos, isto é, de pessoas cuja língua familiar não era a portuguesa. Só na metade do século

XVIII é que o português brasileiro começou a vigorar como língua oficial do Brasil, superando a língua geral da costa do Brasil, de base tupi.

É certo, então, que os brasileiros que aqui viviam (do século XVI ao XIX) deviam falar a língua instituída como “língua geral” pelos jesuítas (fruto das gramáticas elaboradas) e, em último lugar, a língua portuguesa. Nos dois primeiros séculos da colonização brasileira, os habitantes assumiam o plurilingüismo e o português era falado apenas por uma pequena parcela da população brasileira.

Tabela 2 - Distribuição percentual das etnias não-brancas e etnias brancas na população brasileira, por período – Brasil, 1538-1890

Período etnias	não-brancas	etnia branca
1538-1600	70%	30%
1601-1700	70%	30%
1701-1800	68%	32%
1801-1850	69%	31%
1851-1890	59%	41%

Fonte: LOBO, 1996, p.16.

Segundo explica a professora Rosa Virgínia, as demografias históricas são sempre aproximativas e não há exatidão, como nos censos da atualidade. A autora ressalta a importância da contribuição de Serafim da Silva Neto, filólogo-linguista, que atuou entre os anos de 1940-1960, empreendendo um trabalho de reconstrução do passado da língua portuguesa no Brasil, delineando os fatores condicionantes da formação do português brasileiro, ao destacar o contato da língua do colonizador com as demais línguas que ele denominou de aloglotas, ou seja, as línguas dos negros trazidos pelo tráfico entre 1549 e 1850 e as línguas indígenas.

Silva Neto (2004), a partir das suas reflexões com base no censo do Pe. José de Anchieta, conclui pela vitória do português europeu sobre as outras línguas. Nas últimas décadas do século XVI, o levantamento de Anchieta aponta estimava 32.000 índios e negros, entre uma população de aproximadamente 57000 habitantes. Mattos e Silva (2004, p.124) chama a atenção para o ponto de vista eurocêntrico do autor, o qual explica essa vitória pela “superioridade cultural do colonizador”. A expressão deixa clara a posição ideológica do autor e não deixa de ser um indício da posição preconceituosa que vem sendo defendida, de forma explícita ou não, por educadores ligados ao ensino da língua.

Além da questão demográfica, outro fator que concorre para a configuração do português do Brasil é a situação da escolarização (ou da falta dela) no Brasil colonial ou pós-colonial, que tem claras implicações no domínio absoluto do português brasileiro sobre o português europeu. Segundo Houaiss (1985), havia apenas 0,5% da população de letrados no Brasil até o fim do século XVIII e apenas 16,8% da população entre 6 e 15 anos frequentavam escola, segundo dados do primeiro censo oficial do Brasil.

Segundo Ribeiro (1999), apud Mattos e Silva (2004, p.131) o Brasil chegou à segunda década do século XX com apenas 20% da população brasileira com o nível secundário de escolaridade e em 1990 apenas 10% da população atingiam o nível superior, conforme podemos observar na Tabela 3.

Tabela 3 – Situação do analfabetismo no Brasil, em número de habitantes em idade escolar, 1890 – 1920.

ESPECIFICAÇÃO	1890	1900	1920
sabem ler e escrever	2.120.559	4.448.681	7.493.357
não sabem ler e escrever	12.213.356	12.939.753	23.142.248
% de analfabetos	85	75	75
	14.333.915 17.	388.434	30.635.605

Fonte: Mattos e Silva (2004, p.131)

O quadro histórico apresentado alicerça com clareza o abismo entre um pequeno grupo letrado e grande massa de analfabetos, o que explica numa perspectiva histórica a situação de polarização linguística que caracteriza nossa realidade ainda no presente século.

Os dados permitem considerar, como o faz a professora Rosa Virgínia, que a tese da unidade do português do Brasil, defendida por Serafim da Silva Neto não se sustenta, porque, muito embora haja de fato a possibilidade de intercomunicação em todo o território brasileiro, essa possibilidade recobre uma “polarização” linguística de caráter social. E quanto à configuração do português brasileiro, esta se deve, sem dúvida, à precária escolarização dos brasileiros ao longo desses cinco séculos, que não permitiu o ensino e aprendizagem eficaz da norma padrão, ou, melhor dizendo, do padrão de norma estabelecido.

Como se pode observar, a princípio, ao contrário do que se costuma imaginar, os portugueses é que aprenderam a língua dos índios. Na própria Carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal, o escrivão da frota de Cabral informa que dois dos degredados ficariam no Brasil para aprender a língua dos índios. Entretanto, ao longo dos quinhentos anos do trajeto de encontros e desencontros entre as línguas no Brasil, é certo que houve um percurso de destruição ininterrupta das línguas e da cultura indígena. Apesar disso, sobrevivem hoje, contabiliza Mattos e Silva, cerca de 180 línguas indígenas e cerca de 220 mil índios, contra aproximadamente 1500 no século XV, como admite A. (HOUAISS, 1985, p. 100)

O filólogo Coutinho (1976) também relata que os primeiros cruzamentos que se deram no território brasileiro eram na maioria das vezes entre brancos e índias, que, responsáveis pelo cuidado das crianças, repassavam-lhe a sua língua natural. Os portugueses, envolvidos no desbravamento da nova terra, quase sempre guiados por um índio, não tinham como ensinar a sua língua para as crianças e em geral aprendiam a língua geral para fazer os contatos com os nativos.

Época houve em que se observou até uma certa predileção para com o tupi, sobretudo nas famílias paulistas, conforme o testemunho de Vieira “É certo que a família dos portugueses e índios de São Paulo

estão ligadas hoje umas com as outras que as mulheres e os filhos se criam mística e domesticamente, e a língua que nas ditas famílias se fala é a dos índios e portugueses à vão os meninos aprender à escola..” (COUTINHO, 1976, p. 322)

Nas escolas jesuíticas também vigorava o ensino plurilíngüe, simultaneamente do português e da língua geral, com a qual se travavam os contatos com os índios e se efetivava a catequese.

O mito da unidade lingüística do português do Brasil remonta ao trabalho catequético dos jesuítas. De início, Pe. José de Anchieta, ao elaborar a *Gramática da língua mais usada no Brasil*, de 1595, contribui, mesmo que involuntariamente, para o declínio da diversidade lingüística então existente. (MATTOS e SILVA, 2004)

Contraditoriamente, foram os mesmos jesuítas que estimularam o uso de línguas indígenas, em desproveito da língua do colonizador. Ocorre que para lidar com a diversidade lingüística aqui existente e empreender o trabalho catequético, os jesuítas empregaram toda a sua erudição para a compilação de fatos lingüísticos nessas gramáticas, que se tornaram aos poucos a melhor forma de comunicação com aqueles a quem precisavam “salvar”, como bem antes já advertia o escrivão Pero Vaz de Caminha. Tudo indica que várias gramáticas foram escritas e testadas, antes de serem publicadas, só depois de haverem comprovado sua eficácia.

Em 1538, inicia-se o tráfico de negros para o Brasil e em 1583 o Censo de Anchieta já indica a existência de 24.750 brancos, 14.100 negros, 18.500 índios, segundo Mussa (1991) apud Mattos e Silva (2004, p.17), situação demográfica que explica os destinos linguísticos do país. A autora ressalta a crescente presença de negros brasileiros em relação aos africanos, dos mulatos e também dos brancos brasileiros, em relação aos portugueses, africanos e índios, a partir do século XVII.

Nas palavras de Mussa (1991, p.1446) apud Mattos e Silva (2004):

[...] o percentual de falantes bantu foi sempre superior, e quase sempre maciçamente, em todo o período do tráfico. Isso nos possibilita entender de forma bastante clara por que são precisamente os itens lexicais de origem bantu os que registram com maior grau de integração morfológica e em maior número de campos semânticos no português do Brasil... a posição relativamente proeminente do grupo *benwe-kwa* (não bantu) nos últimos séculos

também implica o grande número de itens lexicais emprestados por essas línguas, embora não integrados e particularmente restritos aos campos semânticos ligados à atividade ritual

Embora diversas situações sócio-linguísticas e variados graus de contato tenham havido, há consenso quanto ao fato de ser quase impossível que *uma* só língua africana tenha sido mais praticada no país, em função da seleção negativa que era operada quando da chegada dos negros ao Brasil, a fim de evitar motins. Massificado o tráfico de negros, no século XIX, a seleção negativa deixou de ser feita, criando a salada linguística que desencadeou as influências africanas no português do Brasil.

A Língua Portuguesa só se tornou oficial no Brasil em maio de 1757, por determinação do Marquês de Pombal. O decreto pombalino dá início a uma nova política lingüística e cultural no Brasil, ao instituir um ordenamento jurídico e administrativo que torna obrigatório o uso do português, fato este que definiu definitivamente os destinos lingüísticos do país. (HOUAISS, 1985)

É certo que outros fatores, como o crescimento da população mestiça e a interiorização das populações indígenas, associados à política pombalina (que banuiu a língua geral das escolas e criou uma rede de ensino leiga) contribuíram para eleger a partir desse momento histórico o português como língua dominante, pelo menos em termos legais, uma vez que as mesclas já estavam consolidadas e também porque uma opção lingüística não se muda por decreto. (MATTOS e SILVA, 1991)

A expulsão dos jesuítas, a vinda da família real para o Rio de Janeiro, em 1808, o surgimento de uma elite intelectual, o desenvolvimento das cidades, tudo isso favoreceu a crença no monolinguismo da nação brasileira, idéia que se arrasta até hoje naqueles que acreditam que o português é a única língua falada no país e que se impôs sobre as línguas indígenas e africanas.

No livro *Preconceito Linguístico*, Marcos Bagno afirma que o mito da unidade da língua portuguesa falada no Brasil é um dos mais sérios que compõem a mitologia do preconceito linguístico no país. E assinala que mesmo intelectuais de renome se deixam enganar por ele. Como exemplo, aponta Darcy Ribeiro, que em seu último estudo sobre o povo brasileiro escreveu:

É de assinalar que, apesar de feitos pela fusão de matrizes tão diferenciadas, os brasileiros são, hoje, um dos povos mais homogêneos linguisticamente e culturalmente e também um dos mais integrados socialmente da Terra. Falam uma mesma língua, sem dialetos. (Folha de São Paulo, 5/2/95).

Bagno (2000, p. 16) lembra que embora o português seja a língua mais falada pela maioria da população brasileira, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, devido não só às diferenças regionais, mas também pelas diferenças sociais que explicam o abismo linguístico entre as variedades padrão e não padrão.

Bagno adverte que não se pode subestimar os problemas de comunicação advindos dessa diversidade, pois, ao ignorá-los, não se buscam caminhos para resolvê-los. Cita Stella Maris Bortoni-Ricardo, que produziu o artigo “Problemas de comunicação interdialeto” sobre a linguagem dos falantes da periferia de Brasília e afirma:

A ideia de que somos um país privilegiado, pois do ponto de vista linguístico tudo nos une e nada nos separa, parece-me, contudo, ser apenas mais um dos grandes mitos arraigados em nossa cultura. Um mito, por sinal, de consequências danosas, pois na medida em que não se reconhecem os problemas de comunicação entre falantes de diferentes variedades da língua, nada se faz também para resolvê-los. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.45)

A autora também alerta para que não se confunda homogeneidade com monolinguismo. O fato de a língua portuguesa ser falada pela imensa maioria da população não significa que ela seja um bloco coeso e homogêneo. Ademais, existem diversas comunidades no Brasil que ainda se comunicam em sua língua de origem, a exemplo de inúmeras comunidades indígenas.

Felizmente, a variedade linguística já é reconhecida nos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados pelo Ministério da Educação e do Desporto (1998, p.15):

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades.

Muitos avanços teóricos já podem ser sentidos nos documentos oficiais, que não só reconhecem as variedades linguísticas e a heterogeneidade do português do Brasil como também incentivam o combate a toda e qualquer forma de preconceito linguístico:

[...] há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades lingüísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma 'certa' de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso 'consertar' a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produzir uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico. (BAGNO, 2005, p.27)

Bagno (2005) também enumera outros mitos, amplamente difundidos na mídia e que sedimentam o preconceito linguístico que está naturalizado na fala de muitos brasileiros, incluindo aqueles que se encontram em posição de destaque intelectual, como os gramáticos: o de que o brasileiro não sabe português e de que a língua portuguesa seria uma língua difícil.

Bagno (2005) desvela essa mitologia, qualificando essas falas como uma grande bobagem, na medida em que desconsidera o fato de que falamos “português” apenas por uma razão de ordem histórica. Do ponto de vista linguístico, assegura o linguista, falamos o “brasileiro”, pois a língua usada no Brasil tem regras de funcionamento próprias e, na fala, tais diferenças oferecem dificuldades significativas de compreensão.

À defesa de que o português é uma língua difícil, Bagno (2005) reage, advertindo que qualquer criança de três ou quatro anos já sabe sua língua, isto é, é capaz de se comunicar na língua do seu convívio. O que ela não conhece são as irregularidades da sua língua, as sofisticações que só a leitura pode lhe dar. A questão que se apresenta como problemática é que o estudo da língua ainda continua se concentrando nas regras que caracterizam o português falado em Portugal e não no “uso real, vivo e verdadeiro da língua

portuguesa do Brasil”, com suas regras específicas de sintaxe, morfologia etc.

A crença na suposta dificuldade da língua, segundo Bagno, só aumenta o fosso que separa os “que sabem” dos que “não sabem”, reforçando as relações de poder implícitas nesse mito. A esses mitos, o linguista adiciona o fato de se acreditar que exista um lugar onde se fala “o melhor português” (diga-se de passagem, no Maranhão), quando essa ideia se difunde apenas por um uso específico de um pronome ainda usado em Portugal (o “tu” com a desinência verbal “ste”: tu “foste”); também a tendência de orientar o ensino da língua de acordo com o padrão escrito, embora cada modalidade tenha suas especificidades; a crença arraigada na cultura dos pais e professores de que “saber gramática” garante o domínio do padrão culto da língua e a competência para escrever.

A “reforma da língua portuguesa”, em 2008, amplamente explorada pelos meios de comunicação, obviamente com os enfoques tradicionais que já se esperavam da mídia, atualizou a discussão sobre a homogeneidade da língua portuguesa nas nações que dela se utilizam. Uma oportunidade ímpar de discutir a diversidade linguística, que foi desperdiçada por uma abordagem legalista e que nem de longe tocou as diferenças fundamentais entre a “língua portuguesa” e o “brasileiro”.

Segundo Mattos e Silva (2004) a língua portuguesa, embora oficial, não é a língua nacional, uma vez que existem pelo menos 150 línguas indígenas brasileiras e inúmeras comunidades de imigrantes que se comunicam em suas línguas de origem. Diante dessa pluralidade, é natural que os gramáticos, em geral, que pensam em homogeneização lingüística falem em “crise” da língua portuguesa e atribuam à escola a função preponderante de “guardião” da norma de prestígio, aquela que caracteriza um segmento elitizado da sociedade.

A escola teria esse papel coercitivo e regulador, cabendo a ela dizer “o certo” e o “errado” em matéria de língua. Nesse sentido é instaurada a chamada crise na escola, que teria a função de ensinar o “certo” (gramatical) e banir do seu espaço o “errado” (forma considerada não gramatical), quando ao mesmo tempo abriga em seu espaço vozes diferenciadas que se fazem ouvir e que não obedecem aos rigores da norma “padrão”: as vozes das classes

marginalizadas. Ao contrário, por vezes, essas vozes lhe impõem mudanças, o que, afinal, deveria ser encarado com marca de qualquer língua: a sua capacidade de ajustar-se às necessidades de expressão dos seus usuários.

Como esclarece Mattos e Silva (2004, p. 65), “a realidade está se impondo à revelia da ideologia” e chegam às universidades e às escolas segmentos da sociedade não mais restritos aos filhos das oligarquias dominantes, que se fazem ouvir e não podem mais ser ignorados.

Isso desafia a escola a resolver o problema do ensino da língua portuguesa, sem desconsiderar o nosso plurilinguismo, como também nossa plurietnia e nosso pluriculturalismo. Em outras palavras, é preciso abrir os olhos para o fato de que o português que a escola insiste em ensinar muitas vezes soa aos ouvidos do brasileiro como uma língua estrangeira.

Novamente recorremos a Bagno (2004), um linguista que tem empreendido uma luta pelo reconhecimento de que a língua brasileira há muito se afastou da língua portuguesa (a que aqui chegou e a que é falada em Portugal e em outros países). O que propõe não é a substituição da norma padrão, anacrônica, por outra, mais atualizada, pois, segundo ele, essa troca em pouco tempo se tornaria obsoleta, haja vista que os processos de mudança das línguas são incessantes e ininterruptos.

Para Bagno (2002), o papel do lingüista é descrever os fenômenos lingüísticos em suas múltiplas manifestações e oferecer hipóteses e teorias consistentes para explicar-lhes e, a partir dessas descrições e explicações, que os educadores possam empreender uma prática pedagógica que leve em conta a pluralidade lingüística e não só as variedades de prestígio social.

A sala de aula passaria a ser um laboratório vivo de pesquisas do idioma em sua multiplicidade de formas e uso, tal como pode se observar pela interpenetração dessas modalidades nas comunicações via internet, com o trânsito intenso dos brasileiros dentro do país e pelo uso cada vez mais restrito da norma padrão pelos escritores e jornalistas.

O autor demonstra como os “erros” contidos nos meios de comunicação e na literatura contemporânea há muito já se transformaram, de fato, em regras da gramática do português brasileiro urbano culto e comprova com inúmeros exemplos do distanciamento entre o que se fala e o que se

prescreve em matéria de língua no Brasil (uso do *onde*, sem referência a lugar concreto, pronomes oblíquos proclíticos, “desvios” na regência do verbo preferir etc.).

Poderíamos acrescentar à lista de Bagno (2002) inúmeras outras especificidades da língua falada no Brasil (a neutralização dos pronomes este/esse; o uso da indeterminação sem o pronome se), de usos particulares de algumas regiões, de construções que são possíveis aqui, mas impensáveis em Portugal e certamente podemos imaginar o quanto poderá ser frutífera uma aula que investigue com os alunos toda essa riqueza.

Sem que a escola abandone esse olhar meramente normativo sobre a língua e assuma a tarefa superior de ensinar o aluno a perceber as diferenças, sem estigmatizá-las, será difícil ajudar o aluno a se apropriar de uma norma a que não consiga atribuir significado.

Em artigo em que os autores discutem a necessidade de atender às demandas sociais por uma educação lingüística e definem as áreas de reflexão e atuação mais importantes para a implementação dessa política de educação lingüística no Brasil, Bagno e Rangel (2001, p.39) destacam as obras teóricas que já existem sobre o português brasileiro, mas lamentam a falta de reconhecimento que essas obras recebem.

O reconhecimento das especificidades do português brasileiro, aliado ao esforço por escrevê-las com instrumental científico adequado, a partir de metodologia criteriosa de coleta de dados, tem levado à constituição de grandes acervos de língua falada e escrita, que vêm servindo de base para a produção de obras teóricas, gramáticas descritivas e dicionários de uso [...] No ensino de língua praticado nas escolas, porém, as especificidades do português brasileiro são pouco ou mal reconhecidas e, no mais das vezes, quando mencionadas, se destinam a condenar os supostos “erros” cometidos pelos brasileiros ao falar/escrever.

Os linguistas chamam a atenção para o desafio de produção de uma gramática não normativa, que incorpore os usos já consagrados no português do Brasil:

É inadmissível que tantas formas lingüísticas características do português brasileiro – presentes inclusive e há muito tempo na língua escrita mais monitorada e na produção literária – continuem sendo tratadas como “erros a serem evitados” pelos compêndios

gramaticais, pelos livros didáticos e pelo ensino de modo geral. Da mesma forma, uma descrição cientificamente válida de nossas variedades regionais e, particularmente, das constantes do português dito popular, em análise contrastiva com as variedades ditas cultas [...]. (BAGNO; RANGEL, 2001, p.39)

O que os lingüistas ponderam é que se os “erros” são comuns a toda os falantes já não se constituem “erros”, mas regras do português do Brasil, os quais, ao invés de serem rechaçados e rotulados como inadequados, devem ser objeto de estudo por parte de professores e alunos.

3 A RELAÇÃO LÍNGUA E SOCIEDADE: a dimensão política do ensino da língua materna

As teorias educacionais críticas reconhecem que não há educação neutra e a escola é, em qualquer sociedade, o espelho da política e da ideologia dominantes. Por conseguinte, se uma sociedade evolui, o sistema educacional também evolui com ela. Dessa forma, ao formular um projeto educacional tem-se em mente um tipo específico de homem e de mulher que se deseja formar para um tipo de sociedade, concreta e ideologicamente definida.

Pedagogia e política, portanto, estão inevitavelmente ligados, pois, no dizer de Gutierrez (1988, p. 25)

[...] manter o controle da escola é assegurar a transmissão ideológica, na medida em que graças ao caráter persuasivo, insistente e repetitivo da comunicação educativa, torna-se possível a interiorização de idéias e modos de agir e pensar. Desde os professores até o desenvolvimento curricular, desde a seleção de livros de texto até as metodologias utilizadas, toda a prática pedagógica, enfim, está impregnada e saturada da ideologia dominante.

É imprescindível que professores tenham a consciência de que a sua opção por uma ou outra teoria ou metodologia supõe uma tomada de posição diante da realidade social e política do contexto em que trabalham. Particularmente os professores que ministram aulas às camadas mais empobrecidas da sociedade precisam ter esclarecidas as relações entre linguagem, educação e classe social, pois até mesmo a omissão diante desse esclarecimento já representa uma opção política. Segundo Gutierrez (1988, p. 22), “a escola faz política não só pelo que diz, mas também pelo que cala; não só pelo que faz, mas também pelo que não faz”.

Também a professora Magda Soares, no Livro *Linguagem e Escola*: uma perspectiva social, publicado ainda na década de 80, alerta para as relações entre linguagem e escola, a fim de fornecer subsídios para a compreensão dos problemas educacionais e sociais enfrentados pelas camadas populares brasileiras.

A obra, fundamentada nas teorias de Labov e Bernstein⁹, articula as teorias sociolinguísticas, de modo que se possa compreender que há uma inexorável ligação entre linguagem, escola e sociedade e, desse modo, também uma implicação direta para as atividades de ensino, particularmente de educadores comprometidos com a transformação social.

Partindo de dados que comprovam o fracasso da escola no sentido de socializar os conteúdos históricos que dão acesso aos bens sociais valorizados pela sociedade, Magda Soares conclui que as altas taxas de repetência e evasão escolar comprovam que as classes populares chegam à escola, mas não permanecem ou não obtêm êxito na aprendizagem (o que, creio, diante das políticas hoje oficiais de inclusão, como o Bolsa Família, estão mais próximas da realidade do Brasil), porque a escola é antes “contra o povo que para o povo.”

O fracasso escolar é explicado pela professora por duas ideologias que permeiam o cenário educacional: uma é a “ideologia do dom” e outra a da “carência cultural”. De um lado, a crença de que uns nascem com o “dom” inato para aprender; de outro, os outros teriam uma “deficiência cultural”, advinda da situação socioeconômica em que estão inseridos.

Se isso é verdade para as demais disciplinas, tanto mais para as questões de linguagem. Magda Soares defende que em lugar de uma suposta “deficiência lingüística”, que não deixa de ser um rótulo preconceituoso, que encobre as diferenças culturais de segmentos socialmente divergentes, o que existe é um preconceito social, travestido de preconceito linguístico.

Exemplo claro disso é a tentativa de classificar as manifestações culturais como “superiores” ou “inferiores”. Do mesmo modo, não faz sentido a classificação do “certo” ou “errado” com relação às formas lingüísticas utilizadas por um ou outro segmento da sociedade. Nesse sentido é que o pensamento de Magda Soares corrobora a nossa defesa de que ao optar por uma concepção de língua se está também assumindo um papel diante da

⁹ Bagno (2002, p. 94) informa que os trabalhos de Labov tiveram tremenda influência para a compreensão das variedades linguísticas. Em artigo publicado em 1969, Labov argumentava contra a tendência a condenar as crianças como ilógicas por falam uma variedade não-padrão do inglês. Polêmico, o artigo contestava as teses da “deficiência cultural e lingüística” das classes menos favorecidas. Na mesma obra (p. 115) também refere a contribuição de Bernstein (1971, 1975, 1987) para a sociolinguística, na medida em que teoriza sobre os modos como a linguagem transmite, mantém e modifica a ordem social.

sociedade, no sentido de fazer da ação educativa também uma ação política:

[...] é fundamental que a escola e os professores compreendam que ensinar *por meio da língua* e, principalmente, *ensinar a língua* são tarefas não só técnicas, mas também *políticas*. Quando teorias sobre as relações entre linguagem e classe social são escolhidas para fundamentar e prática pedagógica, a opção que se está fazendo não é apenas uma opção *técnica*, em busca de uma competência que lute contra o fracasso na escola, que, na verdade, é o fracasso da escola, mas é, sobretudo, uma opção *política*, que expressa o compromisso contra as determinações e as desigualdades sociais.

As relações entre linguagem e classe social são, portanto, particularmente importantes para o ensino de língua materna, para a definição de objetivos de ensino, para a seleção e organização dos conteúdos e procedimentos e na definição de critérios de avaliação e aprendizagem.

A escola, nesse sentido, terá esse papel de, pelo que faz ou pelo que não faz, colaborar com o projeto de perpetuação das desigualdades sociais ou fornecer instrumentos para que as classes populares lutem por um espaço. Se a escola seleciona objetivos e conteúdos de acordo com os padrões culturais e linguísticos da elite, por entender que são eles os únicos legítimos, está também excluindo os usuários daquele que é considerado um não-padrão.

A professora Magda Soares denuncia, portanto, a falha da escola brasileira no sentido de fazer com que os alunos possam internalizar a cultura-padrão. Sobre isso, nós acrescentamos, no sentido de fazer com que os alunos possam refletir sobre os processos que levaram a essa padronização.

Defendendo a construção de uma escola transformadora, comprometida com a luta por uma sociedade menos desigual na distribuição dos bens culturais, Magda Soares deixa claro que as questões que envolvem o ensino, particularmente o ensino da língua materna, estão imbricadas com as questões socioeconômicas. Para ela, o ideal seria uma sociedade livre de preconceitos, precisamente os preconceitos linguísticos. Para tanto, seria indispensável inserir na escola os conteúdos relativos à realidade cultural dos alunos e a reflexão sobre os conteúdos dos livros didáticos, que incluem como legítimos apenas os conteúdos culturais eleitos como padrão.

É esse o ponto que pensamos ser imprescindível iluminar diante dos nossos olhos: ser professor exige uma postura ética e o sonho com outro projeto de sociedade. As relações entre língua e sociedade estão, portanto, no centro do debate sobre o ensino de língua portuguesa e pressupõe um profissional disposto a enfrentar o desafio de retirar a máscara da neutralidade com que se revestem as práticas educativas. A propósito, sentencia Soares (1986, p. 77):

A importância das relações entre linguagem e classe social não tem sido reconhecida na área de Língua Portuguesa, no Brasil [...]. É que o ensino de língua materna, entre nós, vincula-se a uma pedagogia conservadora, que vê a escola como uma instituição independente das condições sociais e econômicas, espaço de neutralidade, de que estariam ausentes os antagonismos e as contradições de uma sociedade dividida em classes.

Segundo a autora, ao eleger a língua das classes dominantes como o dialeto *de prestígio*, como a língua que usa e quer ver usada, a escola (e todos nela envolvidos) põe-se a serviço dessa sociedade dividida em classes. A consequência imediata disso é a aceitação da ideologia da “deficiência lingüística” das camadas populares.

A defesa da norma padrão clássica do português está amparada numa visão aristocrática que tenta impor como padrão aquilo que é utilizado por um grupo seletivo de privilegiados. No caso do português do Brasil, o apego à tradição dificulta o conhecimento da língua como efetivamente é empregada pelos brasileiros, ao prescrever usos mais próximos da realidade lingüística falada e escrita antigamente em Portugal. (SOARES, 1986)

Sobre esse assunto, Candau (2002, p. 70), defende a proposta de educação que leve em conta a pluralidade de culturas, de valores, de tempos e de ritmos, mas ressalta que esta não se deve limitar apenas em introduzir na prática educativa novos conteúdos e materiais didáticos. Ela também deve levar a uma análise da linguagem dos (das) professores (as), dos exemplos utilizados, das relações sociais entre os (as) alunos (as), dos preconceitos, do racismo e do sexismo, enfim, dos discursos que legitimam as discriminações ou que as refutam.

Implica também reconhecer que, embora oficial, a língua portuguesa não é a única língua falada no Brasil e muito menos de forma homogênea. Implica considerar os segmentos sociais que fazem uso de outra norma, que tem lógica própria. Ao fazer esse resgate, caem por terra as antigas noções de língua de cultura, norma padrão ou de prestígio, ou seja, de uso de uma variedade superior, em relação às outras, dando lugar à certeza de que falamos outra língua: o português do Brasil ou o *brasileiro*, como defende (BAGNO, 2005).

O estudo da língua, parte desse projeto pedagógico, serviria ao indivíduo como ferramenta para contemplar a nossa diversidade étnica, racial, de gênero, social, econômica, manifesta nos discursos produzidos nas atividades sociais e, desse modo, determinante da mescla cultural que constitui o homem e a mulher brasileira. Nessa perspectiva, o ensino da língua portuguesa transporia os limites da análise estrutural, abrindo espaço para a reflexão sobre as contribuições das diferentes culturas para a formação da sociedade brasileira, inclusive no aspecto linguístico.

A inserção no currículo desses conteúdos reflexivos sobre os processos de produção das diferenças que não são apenas linguísticas, mas também de gênero, étnicas e raciais, e se revelam na língua e por meio da língua - portanto, concretamente - só pode acontecer diante de um projeto educacional que pretenda formar um ser humano diferenciado, que privilegie conhecimentos que não são mensuráveis nem quantificáveis, mas que possam tocar sua dimensão sensível.

Cumpra, portanto, destacar essa dimensão política do ensino da língua materna, como pressuposto da definição de objetivos de ensino e da concretização do nosso projeto de sociedade.

3.1 O que é ensinar português?

Essa pergunta foi também feita por Marcuschi (2008), a fim de suscitar a reflexão sobre a visão que se tem do objeto do nosso ensino, no caso, a língua. Batista apud Marcuschi (2008, p.34) chama a atenção para as mudanças nas concepções de ensino e de aprendizagem desse objeto, que se

expressam nas próprias nomenclaturas que tem recebido a disciplina ao longo dos anos:

É a alteração do ponto de vista sobre esses e outros fenômenos que pode, em parte, explicar as mudanças que vem sofrendo o ensino de Português ao longo de sua história, e que se expressam, na alteração de seu nome: Gramática Nacional, Língua Pátria ou Idioma Nacional, Comunicação e Expressão, Português. É também na alteração desses pontos de vista _ ou, particularmente, a competição entre eles _ que pode explicar, em certa medida, as polêmicas e as verdadeiras lutas que com frequência se travam para a definição de seu objeto e objetivos: a gramática? a leitura e a escrita? a língua oral? o processo de enunciação de textos orais e escritos? o domínio de uma variedade linguística prestigiada socialmente? Dependendo das respostas que forem dadas a essas questões, diferentes práticas ensinarão diferentes objetos, com diferentes objetivos. Todas essas práticas, no entanto, poderão ser identificadas pela mesma designação: Português. Faz sentido perguntar, então o que, ao se ensinar essa disciplina, é ensinado.

Bagno (2002), no artigo “A Inevitável Travessia: da Prescrição Gramatical à Educação Lingüística” afirma que as teorias lingüísticas mudaram, de certa forma, o modo de encarar o ensino da língua materna na educação fundamental e no ensino médio, provocando inclusive a revisão e reformulação das gramáticas normativas, mas no âmbito da sala de aula, poucas foram as contribuições no sentido de deslocar o foco do estudo da linguagem dos “exames da língua em si” para a observação da língua enquanto fenômeno social.

Segundo o linguista, as novas propostas de investigação acerca do fenômeno lingüístico, que já se encontram nos documentos oficiais do Ministério da Educação e nas diretrizes elaboradas em nível estadual nas diversas regiões do país, enfrentam resistência dos professores que se formaram há mais de vinte anos, acostumados a encarar a língua como um fenômeno homogêneo e a focalizar a sentença (gramática da frase) como campo de análise. Do outro lado, os professores que se formam atualmente não conseguem consubstanciar a teoria aprendida numa prática pedagógica efetiva, o que se soma ao embate com um sistema educacional obsoleto, que transfere para o professor de português a tarefa de “ensinar português” segundo a concepção dos professores do passado.

Os professores têm hoje diante de si, como observa Bagno (2004) duas opções ao ensinar a língua materna: *ensinar português* ou *estudar o brasileiro*. Opondo essas duas opções, o linguista refaz a pergunta em outros termos: *ensinar gramática* ou *estudar a língua*?

Na visão de Bagno (2004), ensinar português teria a ver com uma prática pedagógica tradicional, com a imposição de uma série de regras que não correspondem a nenhuma variedade linguística, tentar convencer o aluno de que tudo o que diverge da gramática normativa é “erro” e precisa ser banido ou simplesmente não é português. Ensinar português, segundo define, é apregoar a incompetência linguística de milhões de brasileiros, que “*não sabem*” a língua e eleger como “boa, certa e bonita” a língua falada em Portugal.

Por outro lado, estudar o brasileiro é ter, na visão de Bagno (2004, p. 10) uma visão mais sintonizada com o pensamento científico contemporâneo e compreender que a Gramática Tradicional, embora já tenha dado a sua contribuição para o estudo da língua, já é *uma página virada da História*, sendo preciso ir além dela, confrontando o que é com o que os gramáticos acham que deveria ser. Portanto, estudar o brasileiro é não se contentar com o que vem pronto e empreender em sala de aula pesquisas dos usos falados e escritos aqui no Brasil e reconhecer que a língua é um vasto campo científico.

Ensinar português implica, portanto, reconhecer a natureza comunicativa dos seres humanos e a preferência absoluta pelo uso da língua nos processos de comunicação entre os homens, para então oferecer ao estudante uma “Educação Linguística”, a qual, segundo Travaglia (2003, p. 26) constitui:

O conjunto de atividades de ensino/ aprendizagem, formais e informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos de sua língua e ser capaz de usar esses recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido(s) pretendido(s).

Educação lingüística será, portanto, o desenvolvimento da capacidade humana de comunicar-se através da língua. Como toda ação educativa, a educação lingüística se dá informalmente, nos grupos sociais dos

quais o indivíduo faz parte e, de modo mais formal e sistemático, na escola, primordialmente nas aulas de língua portuguesa. Tem, segundo Bagno (2002 p. 18), como principais elementos constitutivos.

- (i) O desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, falar e escutar;
- (ii) O conhecimento e reconhecimento da realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valor;
- (iii) A constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação.

Cagliari (2002) também apresenta objetivos do ensino de português com foco na língua em função:

O objetivo mais geral do ensino do português para todas as séries da escola é mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português; quais os usos que tem, e como os alunos devem fazer para *estenderem* [grifo nosso] ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida.

Dessa forma, ao professor de português “ensinar a matéria” assumiria o sentido de potencializar, ampliar uma competência que o aluno já traz para a escola: a capacidade de comunicação.

É preciso aqui fazer uma diferenciação entre competência linguística de competência comunicativa. Competência informa Bortoni-Ricardo (2004, p. 71-72), fundamentado na teoria de Chomsky, “consiste no conhecimento que o falante tem de um conjunto de regras que lhe permite produzir e compreender um número infinito de sentenças”, reconhecendo aquelas que são bem formadas, de acordo com o sistema de regras da língua. A linguista ressalta que todas as sentenças formuladas pelos falantes de uma língua são bem formadas, porque de acordo com as regras básicas de uma variedade de sua língua.

Como explica Bortoni-Ricardo (2004, p. 72) a respeito da competência comunicativa dos falantes nativos do português:

Todo falante nativo de português, independentemente de sua posição no contínuo de urbanização e independentemente também do grau de monitoração estilística na produção de uma tarefa comunicativa, produz sentenças bem formadas, que estão de acordo com as regras do sistema da língua que esse falante internalizou.

E ainda diferencia competência linguística da competência comunicativa, que aquela que “permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias”. Esclarece, ainda, que:

Quando faz bom uso da língua, o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso de normas de adequação definidas em sua cultura. São essas normas que lhe dizem quando e como monitorar seu estilo. Em situações que exijam mais formalidade, porque está diante de um interlocutor desconhecido ou que mereça grande consideração. (BORTONIRICARDO, 2004, p. 73)

Ao chegarem à escola, portanto, os alunos já são usuários competentes da língua. Infelizmente, na prática, faz-se *tábula rasa* desse saber do aluno e institui-se uma prática de ensino reducionista, que desconsidera esse saber em proveito de uma norma que se sobrepõe à linguagem do aluno.

Ao admitir que não se pode ensinar aquilo que o aluno já sabe, no caso, a língua materna, é necessário ponderar, é claro, que ao afirmar que o aluno “já sabe” a sua língua, pode-se chegar ao equívoco de acreditar que não há o que lhe ensinar. A esse pensamento, Cagliari (2002) refuta, considerando que há muita coisa nova e interessante a se fazer com respeito ao ensino da língua materna, pois, segundo ele, não é totalmente verdade que o aluno já saiba português. “Ele sabe algumas coisas e não sabe outras”, ressalta.

Contudo, tornou-se também lugar comum admitir que a escola não tem conseguido desenvolver essa competência comunicativa, uma vez que as aulas de linguagem foram contaminadas por práticas inócuas, às quais FARACO (1975) denominou de “pragas” e, generosamente, reuniu numa lista de sete: leitura não compreensiva; textos “chatos”; redações-tortura; gramática-confusão; conteúdos programáticos inúteis; estratégias inadequadas; literatura-biografia.

Segundo Faraco (1975), são essas atividades rotineiras em sala de aula e nocivas ao aprendizado da língua a essência de um ensino tradicional, comprovadamente ineficiente, e ao qual só podemos nos opor, à luz da Lingüística.

Conseguindo banir da sala de aula essas “pragas” de que fala FARACO, que, de resto, constituem a negação do que seja ensinar português, resta, pois, definir como alcançar os objetivos do ensino da língua, a que os professores devem estar voltados - eis o foco do próximo item.

3.2 Objetivos do ensino da língua materna na escola, segundo os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais

Muitos avanços teóricos podem ser observados no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa. Nele já se reconhece que os níveis de leitura e de escrita que até pouco tempo satisfaziam as demandas sociais hoje não o fazem e ressalta que essa exigência tende a ser crescente. Alerta ainda que a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, necessita atender a essa demanda, o que implica uma revisão substantiva das suas práticas de ensino. Assim, fortemente influenciados pelas teorias lingüísticas, o documento formula, como objetivos gerais do ensino de língua portuguesa, os que transcreveremos a seguir:

Para o Ensino Fundamental:

Ao longo dos oito anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. (BRASIL, 1999, p.1)

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa -PCN, uma das competências que o aluno deve ter ao concluir o ensino Médio é “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos aos seus contextos, mediante a natureza, função e organização das manifestações, de acordo com as condições de

produção e recepção”. Porém, questionamo-nos por que muitos alunos terminam o ensino médio e até mesmo ingressam na universidade sem dominar as regras da gramática da língua. (BRASIL, 2000, p. 8)

O Art. 5º das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), o qual define que as escolas devem organizar seu currículo por áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias põe ainda mais em relevo a importância das linguagens para a construção de conhecimentos e competências.

No caso específico da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, competências relacionadas à produção de significados, que regulam as estruturas mentais, emocionais e perceptivas do homem e o tornam capaz de mobilizar recursos cognitivos (conhecimentos e habilidades), valores e atitudes para a compreensão dos significados das diferentes linguagens que circulam na esfera social, para a aquisição de conhecimentos, para a constituição de identidade e para o exercício da cidadania

De acordo com as DCNEM, dentre essas competências, podemos citar:

[...] compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens [...] para constituição de significados, expressão, comunicação e informação; analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, [...] de acordo com as condições de produção e recepção; e aplicar as tecnologias da comunicação e da informação [...] nos contextos relevantes para sua vida (do educando). (BRASIL, 1999, p. 111).

Dessa forma, os conhecimentos que devem ser construídos na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias dizem respeito às linguagens ligadas às práticas sociais e usadas nas interações sociais. Compreendendo a língua como constituinte de identidades e da dinâmica social, como mecanismo de acesso aos saberes historicamente construídos que, nas sociedades letradas, são repassados predominantemente pela escrita, à escola caberá ampliar as atividades verbais dos alunos, nas e para as interações sociais, por meio do desenvolvimento da capacidade de expressão oral e escrita e da reflexão sobre os usos sociais da língua.

Cabe, finalmente, ressaltar que os PCN estabelecem que

O desenvolvimento de competência lingüística do aluno [...] não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua em situações subjetivas e/ ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores, a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade lingüística e dos inúmeros discursos concorrentes. (BRASIL, 1999, p. 114)

Quanto aos conteúdos relativos a esse nível de ensino, estão, segundo os PCN, assim divididos:

- a) prática de escuta de textos orais/ leitura de textos escritos;
- b) prática de produção de textos orais/ escritos;
- c) prática de análise lingüística.

O texto dos PCN impressiona, portanto, pela atualidade quanto às questões que fomentam o debate científico acerca do ensino da língua, inclusive assumindo uma posição clara quanto a uma concepção sócio-interacionista de língua e chamando a atenção para o compromisso dos educadores com o combate ao preconceito linguístico:

[...] há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades lingüísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma 'certa' de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso 'consertar' a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico. (BRASIL, 1998, p.11)

Numa análise da aplicação dos PCN no ensino de língua portuguesa, a professora Leonor Werneck dos Santos, em artigo intitulado “O ensino de Língua Portuguesa e os PCN” ressalta alguns aspectos que

considera “novidades”: o primeiro deles, a inclusão dos textos orais entre os conteúdos a serem privilegiados na aula de língua

Dizemos novidade, porque não é comum os livros didáticos e os professores enfatizarem a oralidade em sala de aula. MASCUSCHI (1997) já alertava para isso, ao analisar diversos manuais didáticos e não encontrar em nenhum qualquer referência a textos orais. Segundo os PCN, é a pluralidade de textos, orais ou escritos, literários ou não, que fará o aluno perceber como estrutura sua língua.

Outro ponto que destaca diz respeito à produção de textos pelos próprios alunos e às práticas de escrita e reescrita dos textos, como pontos de partida para a reflexão e ensino dos conteúdos gramaticais.

Como bem resume Santos (2006 p. 176):

Portanto, os conteúdos partem dos textos, sempre valorizando e destacando diferenças e semelhanças, fazendo com que o aluno discuta o que vê/ lê para conseguir se sentir usuário da língua e participante do processo de aprendizagem. Em resumo, tem-se o princípio uso→ reflexão→ uso.

O que podemos perceber de imediato, segundo acentua a professora Leonor Werneck dos Santos, é que algumas mudanças, para melhor, são sinalizadas para o ensino nos PCN. Entretanto, uma das críticas de que é alvo refere-se à necessidade de profissionais aptos a aplicarem as propostas em sala de aula, uma vez que muitos sequer conhecem o texto dos PCN ou não receberam formação linguística adequada para implementar as novidades.

Outras críticas recaem sobre as condições históricas de trabalho dos professores, que lidam com salas de aula superlotadas, salários defasados, enfim. Mas a professora pondera que mesmo em muitas instituições onde as condições de trabalho são mais favoráveis aos professores, o ensino da língua materna continua tradicional, o que sem dúvida confirma outros aspectos, mais ligados à formação do professor e sua fundamentação teórica para combater os equívocos que têm sido cometidos no ensino de língua materna.

Ainda a respeito dos PCN, Leonor Werneck reconhece que duas críticas merecem especial atenção: a mescla de linhas teóricas, cujos

pressupostos, quase sempre desconhecidos por grande parte dos professores dão margens a conclusões apressadas acerca das orientações.

Por exemplo, é frequente, entre professores de língua portuguesa desatualizados, como classifica a professora, a idéia de que valorizar a variação lingüística significa aceitar tudo que o aluno produz, considerar tudo certo e deixar o aluno no mesmo ponto em que estava antes de entrar na escola. Outro exemplo, bastante comum, podemos encontrar no trabalho do texto, em exercícios de interpretação, aceitando qualquer coisa que o aluno escreva porque é necessário “aceitar qualquer leitura”. Por mais que pareçam absurdas, essas interpretações existem e dificultam a discussão sobre as idéias dos PCN. (BRASIL, 1997, p.177).

A última crítica apontada pela professora Leonor diz respeito à linguagem e à estrutura do documento, que, na sua opinião, não são tão claros e objetivos como deveriam. Entretanto, mesmo considerando os problemas existentes, a professora defende que os PCN podem se constituir um ponto de partida para a reflexão sobre um modo diferente e- diríamos- mais eficaz de ensinar português.

No livro *Aula de Português: encontros e desencontros*, a linguista Irandé Antunes (2003, p. 22) também reconhece que “as teorias subjacentes ao documento já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social”, deixando em segundo plano o estudo dos conteúdos gramaticais. O ensino, segundo os PCN, deve acontecer, tendo como ponto de partida a língua em uso, em forma de textos, produzidos nas atividades diárias, e não em textos artificiais, reproduzidos de contextos totalmente desvinculados da realidade do aluno.

Irandé Antunes também ressalta as orientações do SAEB¹⁰ e o trabalho do PNLD, os quais têm, segundo a linguista, oferecido subsídios para um olhar reflexivo sobre as práticas de ensino da língua portuguesa, nos moldes tradicionais, centrado na sequência tradicional das classes de palavras e nos estudos da análise sintática de frases. Aponta quatro campos em que é possível fazer constatações menos positivas sobre o ensino da língua

¹⁰ SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica e PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

portuguesa, em que continuam acontecendo sérios equívocos, apesar dos avanços teóricos dos documentos oficiais, quais sejam (PCN, 1997, p. 26):

- a) **o trabalho com a oralidade:** a omissão de textos orais na escola e a permissividade linguística com que são encarados os textos orais; a ausência da análise mais apurada da conversação; a falta de oportunização de atividades que permitam desenvolver a habilidade de falar em público, em registros mais formais;
- b) **o trabalho com a escrita:** um processo de aquisição da escrita que ignora a interferência do aprendiz no sentido de testar as hipóteses de representação gráfica da língua; a prática inicial de uma escrita mecânica, centrada na habilidade motora e na ortografia; e mais tarde, a prática de uma escrita artificial, descontextualizada, voltada para a formação de frases e sem critérios de progressão ou ainda a prática de escrita de textos sem função, sem intenção e sem planejamento, destituída de qualquer valor interacional.
- c) **o trabalho com a leitura:** uma atividade de leitura como mera decodificação, sem o “encontro com ninguém do outro lado do texto”; uma leitura sem interesse, porque totalmente desvinculada dos usos que se faz da leitura atualmente, simplesmente para cobrar exercícios literais de recuperação de elementos do texto, incapaz de suscitar a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura
- d) **o trabalho com a gramática:** o ensino de uma gramática descontextualizada, distante dos usos reais da língua falada ou escrita pelos brasileiros; o ensino de uma gramática fragmentada, de frases isoladas; uma gramática de irrelevância, que privilegia pontos sem nenhuma importância para a competência comunicativa dos alunos; uma gramática de excentricidades, porque apoiada em pontos de vista refinados, que estão nos compêndios gramaticais, mas que não resistem à observação real dos fatos da língua; uma gramática de nomenclaturas; uma gramática inflexível, como se as línguas tivessem se petrificado e

não estivessem ainda sujeitas a mudanças; uma gramática predominantemente prescritiva, preocupada apenas em demarcar o “certo” e o “errado” em termos absolutamente dicotômicos, desprezando o olhar da língua pelo prisma do texto e que não tem como apoio o uso da língua em textos reais, isto é, em manifestações textuais da comunicação funcional.

No livro que se intitula não aleatoriamente *Aula de Português*, a linguista propõe que, diante do diagnóstico do trabalho que tem sido feito com a língua nas salas de aula, se faça uma reorientação ou “mudança de foco” do núcleo do seu estudo para os *usos sociais da língua* e sentencia:

Essa língua é a “*língua em função*” (cf. Schmidt, 1978), a língua que somente acontece entre duas ou mais pessoas, com alguma finalidade, num contexto específico e sob a forma de um texto mais ou menos longo, mais ou menos formal, desse ou daquele gênero. Assumindo os termos dessa concepção e de suas implicações pedagógicas, a escola *poderá afastar-se da perspectiva nomeadora e classificatória* (centrada no reconhecimento das unidades e de suas nomenclaturas), com seus intermináveis e intrincados exercícios de análise morfológica e sintática com que prioritariamente se tem ocupado (e com os quais ninguém pode interessar-se pela leitura, pela escrita ou por qualquer questão que diga respeito ao uso da linguagem” (ANTUNES, 2003, p. 109)

Assim, a professora recomenda que aula de português para as séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio deva focalizar, como já preveem os PCN, a ampliação da capacidade de falar, ouvir, ler e escrever textos em língua portuguesa, contemplando a dimensão interacional da linguagem. São esses também os objetivos da “Educação Linguística”, aqui proposta.

4 PILARES DA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA

Usando uma metáfora, que associa a “Educação Linguística” a uma árvore, Bagno (2002) a conceitua como fruto dos “motores” do ensino-aprendizagem, os quais se constituem a copa da árvore: estudo da variação lingüística, prática da reflexão lingüística, desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e estudo dos gêneros textuais, todos ancorados e enraizados na sólida formação do professor, que deve, tanto quanto possível, ter amplo domínio dos conceitos das disciplinas que fundamentam sua prática, como: Sociolingüística, Análise do Discurso, Pragmática, Semântica, Psicolingüística, Sintaxe, Morfologia, Fonética etc.

Quadro 1 – Educação Linguística.¹¹

EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA	
MOTORES DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLA	Prática da reflexão lingüística Estudo da variação lingüística Desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita Estudo dos Gêneros Textuais
FORMAÇÃO DO PROFESSOR	Sociolingüística Análise do Discurso Pragmática Semântica Psicolingüística Sintaxe Morfologia Fonética_ Fonologia Lingüística Histórica Filosofia da Linguagem etc.

Fonte, Autora, 2012.

¹¹ Quadro elaborado pela pesquisadora, com base na sistematização proposta por Bagno (2002).

Ainda usando a sistematização proposta por Bagno (2002), pensamos ser de relevância analisar cada um desses “motores” do ensino-aprendizagem:

- a) prática da reflexão lingüística;
- b) estudo da variação lingüística;
- c) desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita;
- d) estudo dos gêneros textuais.

4.1 Prática da reflexão lingüística: a gramática contextualizada

*“Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me”.*

Quase sempre quando ouvimos alguém dizer que não sabe português essa pessoa se refere às regras da gramática da língua. Na verdade, há mesmo uma grande confusão entre língua e gramática, efetuada não só por leigos, mas também por pessoas *de cultura*, por razões que passam pelo desconhecimento do fenômeno linguístico ou por puro preconceito. É importante, portanto, compreender o que é gramática para depois definirmos o lugar que ela deve ocupar nas aulas de português.

Assim, quando se fala em gramática, pode-se estar falando, como ensina Antunes (2007, p. 25), de cinco coisas diferentes:

- a) das regras que definem o funcionamento de uma língua, como em: “a gramática do português”, nessa acepção a gramática corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua, a qual tem sido chamada de “gramática internalizada”
- b) das regras que definem o funcionamento de determinada norma, como em: “a gramática da norma culta”, por exemplo;
- c) de uma perspectiva de estudo, como em: “a gramática gerativa”, a gramática estruturalista”, a “gramática funcionalista”; ou de uma tendência histórica de abordagem, como em: “a gramática tradicional”, por exemplo;
- d) de uma disciplina escolar, como em: “aulas de gramática”;
- e) de um livro, como em: “a Gramática de Celso Cunha”.

Na primeira acepção, como um conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua, gramática diz respeito aos padrões de formação da língua, em termos morfológicos, sintáticos, enfim. Esses padrões é que orientam a constituição das palavras, as flexões, a organização das frases etc. Por isso não existe língua sem gramática; assim também, não há gramática sem língua. Qualquer pessoa que fale uma língua, neste sentido, conhece sua gramática. Quando uma criança diz, por exemplo, “isso não cabeu aqui”, ela o faz precisamente porque aprendeu as regras da gramática da sua língua, inclusive regras complexas de flexão! Foi o verbo que fugiu à regra, e não a criança.

Na segunda acepção, como um conjunto de normas que regulam o uso da norma culta, a gramática contempla as prescrições do que deve ou não ser dito, e isso acontece por razões que não são puramente linguísticas, mas passam por crivos ideológicos. Neste sentido, falamos da Gramática Normativa.

Na terceira acepção, como perspectiva científica ou método de investigação do fenômeno linguístico, pode-se falar de gramática estruturalista, gramática gerativa. Compreende um corpo de teorias que se coaduna com as visões de mundo de determinado período da História.

Na quarta acepção, como uma matéria específica do ensino escolar, o termo gramática encontra certamente seu maior uso e é onde mais se encontram impropriedades, a ponto de as “aulas de gramática” ocuparem um espaço específico da grade de português, como se fosse possível aprender língua sem aprender sua gramática ou, pior, como se fosse imprescindível saber gramática para aprender a língua.

Na quinta e última acepção, o termo gramática designa um livro, um compêndio descritivo-normativo sobre a língua. As gramáticas podem focalizar a língua de forma descritiva, apenas apresentando as suas regras de funcionamento ou ainda prescrever usos considerados aceitáveis, corretos. Podem ver a língua como um sistema, descontextualizado, ou ainda como interação, nos seus usos. Por mais que pareçam, não há neutralidade na gramática e, como lembra Antunes (2007, p. 33-34), são produtos humanos, sujeitos a erros e imprecisões, não havendo razões para reverenciá-las ou

acreditar que nelas exista alguma verdade absoluta.

Língua e gramática, portanto, não são a mesma coisa. A gramática é apenas é um componente de uma língua, entre outros de igual importância. Como sistematiza Antunes (2007, p. 40-41), a língua comporta:

1. um léxico- que inclui o conjunto de palavras ou, em termos mais coerentes, o vocabulário de uma língua;
2. uma gramática- que inclui as regras para se construir palavras e sentenças da língua;
3. a composição de textos- que inclui recursos de textualização;
4. uma situação de interação- que inclui normas sociais de atuação.

Esse equívoco de confundir língua com gramática chega às salas de aula, onde a maior parte do tempo das aulas de português é dedicada aos exercícios de análise sintática e reconhecimento das classes gramaticais, como comprovam já inúmeras pesquisas na área de ensino. Bagno (2005) cita pesquisa realizada por Neves (1990, p. 11), entre professores da rede estadual de ensino de São Paulo, que constatou que 62,67 por cento das atividades propostas pelos professores de português consistem em reconhecimento de classes gramaticais e funções sintáticas.

Sobre esse assunto, sintetiza Antunes (2007, p.44): língua e gramática não se equivalem e, por isso, o ensino de línguas não pode constituir-se *apenas* de lições de gramática [grifo meu] e ainda propõe que o ensino da língua deve se estender a:

- ✓ primeiro, questões relativas a seu léxico;
- ✓ segundo, questões relativas à sua realização em textos;
- ✓ terceiro, questões relativas às condições sociais da produção e da circulação desses textos.

Bagno (2004) faz um resgate da Gramática Tradicional, lembrando que seu surgimento remonta à tradição grega de estudos da linguagem, concentrada, exclusivamente, na língua literária, iniciada por volta do ano III AC. Nessa época, a língua grega falada, segundo o autor, já se afastava do padrão utilizado pelos poetas e escritores. Nesse sentido, os estudiosos da linguagem visavam descrever as regras da língua, a fim de preservar os usos corretos.

Ao descrever as regras da língua escrita, precisamente a língua da tradição literária escrita, os gramáticos deixaram de fora da gramática tradicional os usos falados. Como a maioria das línguas são muito mais faladas do que escritas, em função da quantidade de pessoas, que, a despeito de se comunicarem numa língua, não sabem escrever, a Gramática Tradicional elege um objeto de interesse que é apenas um pequeno setor dentro do universo da língua: a língua escrita literária.

O linguista ressalta que não haveria problema se a gramática permanecesse no campo específico de atuação da língua escrita literária, mas essa especificidade foi pouco a pouco sendo abandonada, dando lugar a um uso prescritivo, sendo assim usada como um código de leis, para separar usos corretos dos incorretos, em que pese suas contradições internas e a ambivalência de muitos dos seus conceitos.

Quando as primeiras gramáticas das línguas vulgares foram escritas, durante os séculos XIV e XV, os gramáticos tentaram encontrar nelas as mesmas categorias gramaticais descritas pelos gramáticos gregos e romanos. Essa tentativa de “ajustar” a língua se repete até hoje, na visão de Bagno (2002), quando se tenta aplicar ao português do Brasil o mesmo aparato teórico-descritivo do português do Portugal. E aconteceu quando os europeus tentaram descrever as línguas indígenas com os mesmos casos e classes gramaticais do latim ou das línguas européias. Diante de tudo isso, Bagno (2005, p. 19) defende que seja elaborada uma outra gramática: a gramática do português brasileiro.

Bagno (2002) defende que deve haver na escola um espaço-tempo para a reflexão lingüística, que não se trata de investigação/teorização, baseada na Gramática Normativa, mas sim, de uma pesquisa lingüística que deve ser feita a partir de determinada fase do percurso escolar, quando os alunos já tiverem alcançado um grau de letramento¹² que lhes permita empreender tal investigação.

¹² Segundo Soares (1999), letramento é “estado ou condição de quem não só sabe ler, mas exerce as práticas de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”.

O lingüista propõe que o ensino da língua leve o aluno a um grau de letramento cada vez mais elevado, entendendo letramento como o exercício da prática social da leitura e da escrita. Aí faz sentido o estudo dessas práticas através dos gêneros textuais (assunto a ser abordado em tópico posterior), dada a sua natureza sociocomunicativa. Destaca também o letramento digital, visto que na tela do computador circulam inúmeras modalidades de textos, hipertextos etc.

A prática da reflexão lingüística, ou gramática contextualizada, como aparece na vasta literatura sobre o assunto, tem sido percebida de forma equivocada por muitos professores, que pensam se tratar apenas de uma nova terminologia para uma prática antiga de análise gramatical de frases e textos isolados.

É, portanto, Geraldi (1997, p.74) que esclarece:

[...] o uso da expressão 'prática de análise lingüística' não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise lingüística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc.

Para o referido autor, a análise lingüística focaliza a reescrita do texto do aluno, para que este atente para os mecanismos lingüísticos de construção dos sentidos do texto, embora ele não exclua a possibilidade de uma sistematização de aspectos da língua, evidentemente privilegiando a compreensão do fenômeno e não a memorização de terminologias. Para lançar luz sobre essa orientação, pensamos ser interessante citar a verdadeira obsessão de alguns professores para que o aluno consiga identificar e classificar os conectivos coordenativos e subordinativos, sem que o aluno consiga perceber as implicações de uma escolha ou outra para os sentidos do texto.

A prática de reflexão lingüística deve ocorrer no interior das práticas de leitura e produção textual, não utilizando o texto como pretexto (para ensinar gramática), mas promovendo uma reflexão sobre os mecanismos de produção de sentidos. Por isso, a reescrita dos textos ganha tanto sentido nas aulas de

português, porque já está comprovado que o estudo dos tópicos da gramática escolar não garante que o aluno possa se apropriar deles na produção de textos, ampliando, efetivamente, os instrumentos expressivos de que dispõe para produzir textos adequados às finalidades e às especificidades da situação interlocutiva. É importante reinvestir os conceitos estudados em atividades mais complexas" (PCN, 1998, p.79-80).

Diante disso, resta, portanto, a pergunta: que gramática se deve ensinar nas aulas de português? Travaglia (2002, p.108), considerando a natureza interativa da linguagem e o objetivo do ensino da língua materna de desenvolver a competência comunicativa do aluno, levando em conta ainda que, para atingi-lo, é necessária alguma forma de reflexão, propõe que o ensino da gramática seja voltado para a gramática de uso, para a gramática reflexiva, com o auxílio de um pouco de gramática normativa e teórica¹³. E ressalta que tendo sempre em mente a questão da interação numa situação específica de comunicação e ainda o que faz de uma seqüência lingüística um texto que é exatamente a possibilidade de estabelecer um efeito de sentido, uma unidade de sentido para o texto como um todo.

A orientação de Travaglia (2002, p. 235) permite concluir que não é possível nem aconselhável abandonar a gramática no ensino de qualquer língua, mesmo porque ela "é na verdade o estudo e o trabalho com a variedade dos recursos lingüísticos colocados à disposição do produtor e receptor de textos para a construção de sentidos."

É interessante perceber, para evitar um entendimento equivocado das orientações de Bagno (2004, p. 58) que o linguista não deixa dúvidas quanto ao fato de que apelar para um ensino que não privilegia a gramática normativa não significa abandonar o ensino da norma-padrão. À pergunta "Afinal, o que ensinar na escola?", responde, de forma direta e concisa: "devemos ensinar a norma padrão".

¹³ Travaglia (2002) diferencia quatro tipos de gramática:

- a) a gramática de uso- ligada à gramática internalizada do falante;
- b) a gramática reflexiva- surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismo de uma língua que o falante já domina inconscientemente.
- c) a gramática teórica- sistematização teórica a respeito da língua, utilizando-se de metalinguagem apropriada à luz da ciência lingüística;
- d) a gramática normativa- prescreve normas de uso culto, padrão da língua.

[...] só se pode ensinar algo que o aluno ainda não conhece, cabe à escola ensinar a norma padrão, que não é a língua materna de ninguém, nem sequer é língua, nem dialeto, nem variedade [...]. Ensinar o padrão se justifica pelo fato dele ter valores que não podem ser negados_ em sua estreita associação com a escrita, ele é o repositório dos conhecimentos acumulados ao longo da história. Esses conhecimentos, assim armazenados, constituiriam a cultura mais valorizada e prestigiada, de que todos os falantes devem se apoderar para se integrar de pleno direito na produção/ condução/ transformação da sociedade de que fazem parte.

E completa:

Mas ensinar a norma-padrão é algo que independe das aulas de gramática tradicionais, da decoreba de nomenclatura técnica, da memorização de conceitos incompletos ou facilmente desmentíveis (“substantivo é a palavra que dá nome aos seres”, “o pronome substitui o nome” etc), do aprendizado inútil de coisas totalmente irrelevantes. Para ser um bom usuário dos recursos da língua ,o aluno tem de ser posto em contato permanente e intenso com textos falados e escritos de onde ele possa depreender esses recursos. (BAGNO, 2004, p.59)

Poderia se perguntar o que defende, pois, Bagno? Na verdade, o que o linguista propõe é um ensino crítico da norma-padrão, desvelando para os alunos a heterogeneidade da língua realmente usada, favorecendo aos alunos o contato com o maior número possível de manifestações linguísticas, concretizadas nos mais diversos gêneros textuais e nas variedades de línguas existentes. Ele próprio identifica sua proposta de ensino com a de Soares (1986, p. 78):

Um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, *não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais.* Um ensino de língua materna que pretenda caminhar na direção desse objetivo tem de partir da compreensão das condições sociais e econômicas que explicam o prestígio atribuído a uma variedade linguística em detrimento de outras, tem de levar o aluno a perceber o lugar que ocupa o seu dialeto na estrutura das relações sociais, econômicas e linguísticas, e a compreender as razões por que esse dialeto é socialmente estigmatizado; tem de apresentar as razões para levar o aluno a aprender um dialeto que não é o do seu grupo social e propor-lhe um bidialetismo não para sua adaptação, mas para a transformação de suas condições de marginalidade.

Faraco (2008, p. 170) faz um recorte dessa “pedagogia do bidialetalismo” proposto por Magda Soares, na década de 80, considerando que os estudos lingüísticos já avançaram para além dessa reflexão sobre a necessidade de o falante adquirir, não somente as características lexicogramaticais das variedades cultas), mas uma “visão do *continuum* que permite melhor apreender a distribuição social das variedades (e, acima de tudo, dinâmica que rege a intensa inter-relação entre elas) e o ponto em que há estigmatização das formas”

O ensino da gramática precisa, pois, estar centrado na ampliação da competência comunicativa do aluno, de forma que ele possa dispor do maior número possível de recursos para produzir e compreender textos, orais e escritos, nas diferentes situações de interação, de forma adequada aos seus propósitos comunicativos. É nesse sentido, de formar um aluno poliglota em sua própria língua, que se torna pertinente também o estudo das variações lingüísticas como um dos “motores” da Educação Linguística.

4.2 Estudo da variação linguística: a aceitação da diferença apenas como diferença

Um ponto de vista clássico entre os linguistas é que não existe um padrão absoluto de correção, mas apenas padrões relativos às circunstâncias. Segundo Faraco (2008, p. 168), esse postulado continua envolto em muita confusão, uma vez que faz transparecer, a um analista superficial, uma espécie de permissividade linguística, um “vale-tudo” na língua.

O que, de fato, acontece, como explica Faraco (2008, p.168), é que os falantes “variam sistemática (e não aleatoriamente) sua expressão e tomam como baliza não um padrão absoluto de correção, mas critérios de adequação às circunstâncias.”

O linguista delimita a questão da análise empírica da variação, explicando que esta se articula com o reconhecimento da nossa realidade linguística marcadamente heterogênea e do próprio falante como um ser, ele mesmo, multiestilístico. Desse modo, exige a percepção da língua também como heterogênea e a aceitação de normas divergentes da chamada norma

culta. O ensino dessas variedades está, pois, conectado com as práticas socioculturais

Bagno (2007) esclarece que para compreender as variações linguísticas é preciso também entender que a tradição escrita, a história literária e o sistema educacional têm forte influência para a visão de uma língua homogênea, materializado numa norma-padrão que precisaria, como tantos outros patrimônios, ser preservado da extinção. Pondera, entretanto, que assim como aquelas instituições, a língua também é uma construção social, “intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e reconstrução”, como os seus usuários. Desse modo, a mudança e a variação é que são o “estado natural” das línguas e ocorre em todos os níveis da língua: variação fonético-fonológica; morfológica, sintática, semântica, lexical, estilístico-pragmática

A variação, no entanto, como ensina Bagno (2007, p. 43) não é aleatória, mas ordenada e sistemática, como o é a língua, de modo geral. É regulada por fatores de origem geográfica, socioeconômica, graus de escolarização, idade, sexo, mercado de trabalho, redes sociais. Ocorre entre comunidades de grupos diferentes e na fala de um mesmo indivíduo, o qual, como já falamos, é multiestilístico, uma vez que cada falante monitora seu comportamento verbal de acordo com a situação e com seu grau de letramento, isto é, do grau de inserção do indivíduo na cultura da leitura e da escrita.

Bagno (2007, p.46- 47) classifica assim a variação linguística:

1. variação diatópica- aquela que se verifica na comparação entre os modos de falar de lugares diferentes, como as grandes regiões, os estados e as zonas rural e urbana, as áreas socialmente demarcadas nas grandes cidades etc. O adjetivo DIATÓPICO provém do grego DIA- que significa “através de”, e de TÓPOS, “lugar”.
2. Variação diastrática- é a que se verifica na comparação entre os modos de falar das diferentes classes sociais. O adjetivo provém de DIA- e do latim STRATUM= “camada, estrato”.
3. Variação diamésica- é a que se verifica na comparação entre a língua falada e a língua a escrita. Na análise dessa variação é fundamental o conceito de gênero textual. O adjetivo provém de DIA- e do grego MÉSOS, MEIO, no sentido de “meio de comunicação”.
4. Variação diafásica- é a variação estilística que vimos mais acima, isto é, o uso diferenciado que cada indivíduo faz da língua de acordo com o grau de monitoramento que ele confere ao seu comportamento verbal. O adjetivo provém de DIA- e do grego PHÁSIS, “expressão,

modo de falar”.

5. Variação diacrônica- é aquela que se verifica na comparação entre diferentes etapas da história de uma língua. As línguas mudam com o tempo [...] e o estudo das diferentes etapas da mudanças é o grande interesse para os lingüistas. O adjetivo provém de DIA- e do grego KHRÓNOS, “tempo”.

Segundo a Sociolinguística, toda língua é um feixe de variedades : regionais (dialetos), sociais (socioletos), generacionais (cronoletos) e até um mesmo indivíduo pode variar seu modo de falar de acordo com suas preferências ou exigências da situação (idioleto)

Bagno (2002) afirma que do ponto de vista sociológico e antropológico, a doutrina do “erro” serve para avaliações negativas ou positivas de determinadas classes e à manutenção da supremacia daquelas que se dizem portadoras do “falar correto”. Citando Gnerre (1994), afirma: “uma língua ou variedade de língua vale o que valem seus falantes”. Em outras palavras, não há como dissociar a variedade linguística utilizada do lugar social de quem a utiliza. Dessa forma, o falar “correto” é sempre um valor relativo à posição social do falante.

O que deve fazer a escola com respeito às variedades linguísticas? Cabe à escola, segundo Cagliari (2002, p. 82):

respeitar os dialetos, entendê-los e até mesmo ensinar como essas variedades da língua funcionam comparando-as entre si; entre eles deve estar incluído o próprio dialeto de prestígio, em condições de igualdade lingüística. A escola também deve mostrar aos alunos que a sociedade atribui valores sociais diferentes aos diferentes modos de falar a língua e que esses valores, embora se baseiem em preconceitos e falsas interpretações do certo e do errado lingüístico, têm conseqüências econômicas, políticas e sociais muito sérias para as pessoas.

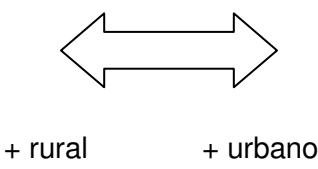
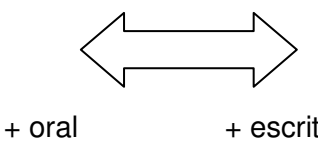
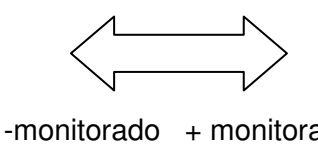
Além do estímulo ao letramento, da prática da reflexão linguística, o professor deve apresentar aos alunos os valores sociais atribuídos a cada variedade linguística, com vistas a explicar, explicitar e combater o preconceito lingüístico. Cumprindo a tarefa de esclarecer aos alunos que as línguas sofrem modificações com o tempo, determinadas pelos usos por diferentes grupos e que essas mudanças não se constituem de maneira nenhuma deterioração da língua, ou empobrecimento, mas fazem parte da história do idioma, a escola estará ajudando o aluno não apenas a compreender um fato lingüístico, mas,

principalmente, a respeitar as diferenças, sem que elas representem inferioridade ou superioridade em relação aos outros.

E para os professores que não sabem o que fazer diante do inquietante confronto com os alunos reais que chegam à escola dizendo “nós vai”, Bagno (2007, p. 55) cita a sociolinguista Stella Maria Bortoni-Ricardo, que propôs em 1997 um modelo de análise das variedades linguísticas, nas interações verbais, enfatizando as ocorridas em sala de aula. Segundo ela, toda interação verbal pode ser analisada com base em três *continua*:

1. o continuum rural-urbano;
2. o continuum oralidade-letramento;
3. o continuum de monitoração estilística.

Tabela 4 - Análise das variedades linguísticas em três continua.

Continuum	Elemento visado	Fatores contemplados
	falante	Antecedentes socioecológicos • zona de nascimento e residência na infância • mobilidade geográfica • rede de relações sociais • área de residência ao longo da vida, etc.
	Situação ou evento	• atividades de oralidade • atividades de letramento
	Processo de interação	ATENÇÃO E PLANEJAMENTO • acomodação do falante ao seu interlocutor • apoio contextual na produção dos enunciados • complexidade cognitiva envolvida na produção linguística • familiaridade do falante com a tarefa comunicativa, etc

Fonte: Bortoni-Ricardo (1997) apud Bagno (2005, p.169)

O continuum rural-urbano diz respeito aos antecedentes sociais e culturais do falante, ou seja, ao fato de ter o indivíduo nascido e vivido em ambientes mais rurais ou mais urbanos. Entre esses dois pólos, Stella Bortoni também classifica um espaço intermediário, a que denominou de *rurbano*, compreendendo aqueles indivíduos que já saíram da zona rural, mas que não se integraram completamente à zona urbana, como é o caso das periferias das metrópoles, que abrigam contingentes enormes de pessoas que continuam de alguma forma ligados à cultura rural, embora vivendo nas cidades. “Esses falantes se posicionam no contínuo rural-urbano próximos ao pólo rural não dispõem de recursos comunicativos usados na viabilização de estilos monitorados na variedade urbana letrada”. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 67)

O continuum oralidade-letramento refere-se à proximidade ou distanciamento da atividade verbal do falante em relação às práticas orais ou das práticas letradas, ou seja, apoiadas na leitura e na escrita.

O continuum de monitoramento estilístico nos indica o grau de monitoramento que o falante realiza ao falar, para que o estilo obedeça à norma-padrão.

O quadro foi elaborado pela linguista como uma ferramenta a ser utilizada por professores de língua materna, diante dos “erros de português”, ou seja, das variedades que fatalmente encontrará nas salas de aula que não obedecerão à norma-padrão:

É nesse momento em que o aluno usa flagrantemente uma regra não padrão e o professor intervém, fornecendo a variante-padrão, que as duas variedades se justapõem em sala de aula. Como proceder nesses momentos? É uma dúvida sempre presente entre os professores. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 37)

Diante das variedades que aparecem em sala de aula, Bortoni-Ricardo (2004, p. 42) observa que ocorrem sempre duas posturas: de um lado, os que consideram o “erro” uma deficiência do aluno e de outro, os que o consideram apenas diferenças entre as duas variedades. A professora destaca a importância dos estudos linguísticos no sentido de mostrar que é pedagogicamente incorreto usar os erros dos alunos para humilhá-los, mas que é necessária uma atuação pedagógica culturalmente sensível aos saberes dos

alunos, por parte do professor, no sentido de fazer intervenções, diante da realização pelos alunos de regras não-padrão, mesmo em eventos de oralidade, identificando a diferença e conscientizando os alunos sobre ela.

No livro *Educação em Língua Materna*, a linguista faz uma análise das regras graduais produtivas do português brasileiro, que são transpostos para a fala e para a escrita dos alunos em forma de “erros” de português. A professora fornece subsídios teóricos para a análise desses erros junto aos alunos, propondo uma forma não estigmatizada de compreender aquilo que no senso comum é taxado de “erro”.

4.3 Desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita

“A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura”, postula Cagliari (2002, p. 148), alertando para o fato de que a maioria dos problemas que os alunos enfrentam na vida escolar decorre da falta dessa habilidade. Embora tal afirmação não seja nenhuma novidade, é também certo que as estratégias usadas tradicionalmente nas escolas não têm sido eficazes no sentido de formar um leitor competente, mas tão somente visam à devolução ao professor do que diz o texto didático.

Kleiman (1984), diante da possibilidade de leitura pela criança e da necessidade de postular processos interativos dinâmicos e criativos através dos quais o leitor recrie o texto, observa a necessidade de usar o que denominou de estratégias metacognitivas e cognitivas prévias à leitura e à produção do texto.

A autora faz uma crítica ao ensino tal como ele se dá hoje, sustentado em leituras autorizadas, que desemboca na exigência de mera reprodução das vozes de outros leitores, mais experientes ou mais poderosos do que o aluno. As estratégias de leitura, juntamente com o desenvolvimento de habilidades lingüísticas, consistem em operações regulares para abordar o texto.

Neste mesmo trabalho, Kleiman (1984) questiona a familiaridade com um texto específico, o didático, apresentando evidências de que a exposição repetida aos textos didáticos leva o escolar à formação de um

esquema estereotipado deste tipo de texto, que condiciona os processos envolvidos de compreensão, ou seja, a partir de instruções pedagógicas simplistas de leitura do texto didático, a criança buscará a “saída mais fácil” da memorização sem compreensão daquilo que leu. Daí, o insucesso generalizado das crianças nas tarefas de reconstrução dos sentidos do texto.

Geraldi (1997), ao abordar as práticas de leitura na escola, constata que a leitura de textos na escola não recebe a devida atenção, pois a maior parte das aulas de língua portuguesa é dedicada aos exercícios metalinguísticos. Desta forma, na sala de aula, institui-se uma atividade lingüística artificial (simulações de leitura e produção textual), marcada por uma divisão previsível dos papéis de locutor e interlocutor. Em outras palavras, o professor é quase sempre o locutor e o aluno, o interlocutor e, quando há possibilidade de troca desses papéis, o aluno é estimulado a reproduzir a fala do professor.

O linguista esclarece ainda que ler não é decifrar nem decodificar, mas atribuir sentido, aceitar ou recusar as idéias presentes ou subjacentes ao texto, em outras palavras, participar com o autor de um ato de interlocução. Por isso mesmo é que se pode falar de possíveis leituras de um mesmo texto e de maturidade durante a leitura.

A questão que Geraldi (1997) propõe é como combinar essa concepção de leitura com atividades de sala de aula, sem cair na simulação de leituras? O autor responde, enumerando as diversas relações que podem ser estabelecidas com os textos: a busca de informações; o estudo do texto, para depreender sua tese, argumentos e conclusões, bem como a coerência entre esses elementos; a leitura como pretexto para a introdução de conteúdos e proposição de atividades; a leitura como fruição do texto, a leitura sem pretensões, o ler por ler.

Em resumo, Geraldi (1997) propõe trazer para a sala de aula o prazer de ler, respeitando o caminho do leitor (sua condição de iniciante, por exemplo), o circuito dos livros (a indicação dos livros por colegas) e a multiplicidade de leituras possíveis.

No artigo “Estratégias de leitura e compreensão do texto no ensino fundamental e médio”, Serra e Oller (2003) alertam que a leitura pressupõe um

conjunto de microprocessos que ajudam a compreensão significativa do texto. Daí a necessidade de trabalhar as estratégias de leitura na escola, de forma constante e permanente.

Ao citar e descrever as principais estratégias que ocorrem antes, durante e depois da leitura, Serra e Oller (2003) buscam propiciar ao professor e aluno condições de estabelecer o que ensinar e o que aprender em função das exigências tanto do texto como da atividade relacionada a esse texto. Os autores ressaltam, ainda, que o ensino de estratégias precisa ser realizado em um contexto (de conflitos, de necessidades, de dúvidas) significativo para os alunos e deve estar em consonância com os objetivos que guiam a leitura do texto.

A leitura ou a interação entre o leitor e o conteúdo do texto dependem da intenção com que se lê e das estratégias que se ativam ao longo da leitura, ou seja, um conjunto daqueles microprocessos de que falam os autores, que ajudam na compreensão significativa da nossa leitura, exigindo a definição de objetivos que podem ser alterados ao longo da leitura e da sua redefinição, caso necessário. Assim, a aprendizagem dessas estratégias se faz imprescindível para a compreensão e aprendizagem dos textos. Não se supõe, é claro, que se trate de meras “técnicas” de leitura, mas do desenvolvimento de habilidades de solucionar conflitos que possam se interpor durante o ato de ler.

Há que se considerar que o uso de estratégias só assume sentido nos contextos reais de sala de aula, o que pressupõe ter presentes fatores como a pertinência dos conteúdos conceituais que se trabalham em relação às atividades propostas, a significação, sentido, clareza dos objetivos, finalidades e características linguísticas dos textos que são objeto de trabalho em relação ao contexto linguístico em que se realizam.

Desta forma, ao desenvolver o uso autônomo das estratégias de leitura, pode-se permitir ao aluno uma leitura significativa do texto, de modo a conectar os novos conhecimentos aos que já detinha previamente e promovendo a auto-regulação da leitura por parte dos leitores inexperientes.

Um ponto que salta aos olhos com respeito à orientação sobre o ensino de estratégias de leitura, é que Serra e Oller (2003) defendem as estratégias possam ser desenvolvidas atreladas aos conteúdos específicos de

cada disciplina e que devam ser ensinadas (o que parece óbvio), mas como também acentua Solé (1998), não “aparecem” espontaneamente, sem que sejam ensinadas:

Serra e Oller (2003, p.15) enumeram algumas dessas estratégias:

- ✓ identificar sinais gráficos com fluidez;
- ✓ reler, avançar ou utilizar elementos de compreensão léxica;
- ✓ avaliar a consistência interna do texto (coerência);
- ✓ distinguir as informações essenciais das secundárias;
- ✓ construir o significado global;
- ✓ fazer inferências;
- ✓ identificar as estruturas referentes às diferentes gêneros;
- ✓ desenvolver a atenção concentrada;
- ✓ identificar objetivos de leitura;
- ✓ ativar os conhecimentos prévios pertinentes/ reformular as idéias iniciais;
- ✓ recapitular/ revisar o que se leu;

É importante ressaltar que o ensino de tais estratégias ganha sentido no contexto da sala de aula, variando conforme os momentos do processo de ensino/aprendizagem dependem da continuidade do seu ensino e deve ser compromisso de todas as áreas, não só das disciplinas lingüísticas.

Assim como o ensino da leitura, o ensino da escrita também tem sofrido críticas há bastante tempo, sem, contudo, promover as mudanças necessárias para a formação de produtores competentes de textos. O que ainda se observa nas escolas são as atividades artificiais de escrita, as “redações” escolares, cujos temas são em geral deslocados da realidade e do interesse dos alunos, feitas apenas para atender a uma atividade requerida pelo professor.

Na verdade, como denuncia Ramos (1997), na prática de produção de textos escolares, “o interesse não está centrado no que o interlocutor tem a dizer, mas na maneira como ele o diz”. E, como avalia Ilari (1997, p. 76), justamente “a proporção espantosa de erros nas redações de nossos alunos deve levar a uma revisão do ensino da gramática”.

A avaliação de Ilari (1997) nos faz voltar a um ponto crucial: a supervalorização da gramática normativa e a argumentação de que é preciso “dominar a gramática” (terminologias normativas) para falar e escrever bem. Trata-se, segundo Bagno (2002) de um mito e revela, segundo ele, a inversão

da realidade: só quem já tem um domínio eficiente, competente e criativo da fala, da leitura e da escrita é que tem possibilidade de refletir sistemática, científica e tecnicamente sobre os fenômenos lingüísticos. Assim, sugere que nas séries fundamentais se busque primeiramente desenvolver o letramento, como já mencionamos, para só depois se empreender um esforço de análise lingüística¹⁴.

Sobre isso, Geraldi (1994, p.137) reitera:

Para produzir um texto, em qualquer modalidade, é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz seja um jogador no jogo;
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Confirmando o pensamento de Bagno (2002), Cagliari (2002) e Val (1998), diz que produzir texto na escola deveria inserir-se num processo de interlocução, o que significa assumir-se como locutor, tendo algum motivo, algum objetivo, para escrever alguma coisa a um interlocutor, numa determinada situação de interação verbal.

Bagno (2002), equiparando em importância os textos orais aos textos escritos, mostra que é fundamental a recepção e produção de textos “autênticos”, que circulam socialmente, e não textos criados como pretextos para análise pelos professores. Isso implica um estudo cada vez mais pormenorizado dos gêneros textuais e das condições sociais, históricas, situacionais e culturais em que foram produzidos.

¹⁴ Bagno (2002) diz ainda que o ensino da língua é feito através de uma série de reduções: reduz-se a língua à gramática; ainda por cima apenas à gramática normativa, não às regras de funcionamento interno da língua, mas aquela que se resume à nomenclatura tradicional, desprezando o que está contido no rico universo lingüístico e fechando os olhos para as falhas, incoerências e contradições nos conceitos da gramática normativa.

4.4 Estudo dos gêneros textuais: a língua em funcionamento

As diversas práticas e atividades se organizam por contextos, ou, melhor dizendo, por esferas sociais de atividades de linguagem ou de comunicação. Na sociedade, há uma multiplicidade de esferas de atividades: políticas, jornalísticas, governamentais, sindicais, empresariais, artísticas, publicitárias, literárias, musicais, religiosas e muitas outras.

Assim, os textos e as linguagens que circulam nessas diferentes esferas são adequados a esses contextos ou situações e não são, portanto, os mesmos. Os formulários, ofícios, memorandos são textos específicos da esfera burocrática e não se assemelham aos textos de uma carta de amor, por exemplo. Por outro lado, dois requerimentos, um de histórico e outro de abono de faltas, embora com objetivos diferentes, guardam muitas semelhanças entre si. Isso se dá porque ambos pertencem ao mesmo gênero do discurso.

Os gêneros são, portanto, maneiras específicas de ser dos textos de determinada esfera de atividade e essas maneiras de ser envolvem os formatos do texto, ou seja, sua forma de composição, aquilo que se pode dizer neles, seus temas e o tipo de linguagem, o estilo que podemos utilizar. Os gêneros discursivos, pois, apresentam extrema heterogeneidade e incluem desde os diálogos do cotidiano até as exposições científicas e textos ligados à arte.

Marcuschi (2008, p. 149) esclarece que o estudo dos gêneros tem se tornado um empreendimento cada vez mais multidisciplinar, porque envolve “uma análise da do texto e do discurso, uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral”.

Bakhtin (2003, p.262) afirma que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do

enunciado e são igualmente determinados pelas especificidades de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

Nas escolas, precisamente nas aulas de português, o estudo do texto quase sempre se volta para as tipologias textuais, divididas entre narrativas, descritivas ou dissertativas, quase sempre dissociadas das práticas sociais a que estão ligadas. Nas práticas discursivas, podemos identificar um conjunto de gêneros textuais, como, por exemplo, rotinas comunicativas institucionalizadas, a exemplo os inseridos dentro das atividades religiosas, jornalísticas, etc.

Cumpre, a priori, esclarecer as diferenças entre tipos e gêneros textuais. Tipos textuais se definem pela natureza lingüística da sua composição, abrangendo restritas categorias como narração, argumentação, descrição, etc. Gênero textual, por outro lado, diz respeito às inúmeras modalidades de textos, agrupados por suas características sócio-comunicativas, funcionais, de conteúdo e composição.

Embora não se possa precisar quais e quantos são os gêneros textuais, dada a sua natureza sócio-histórica, a apropriação desses gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, apreensão dos significados sociais e inserção nas atividades de comunicação social. Os gêneros também não se definem pelas estruturas formais com que se apresentam, mas possuem a capacidade de hibridizar-se, mesclando elementos de diferentes configurações.

A tarefa e o desafio do professor de linguagem, e de todos os outros professores que o são através de atividades de linguagem, é construir no aluno a percepção de que a língua é um fenômeno social, mediante o qual se dá a integração entre os sujeitos, porquanto a comunicação se dá, necessariamente, através de gêneros e tipos textuais.

Ao professor cabe também proporcionar ao aluno contato com diferentes gêneros textuais, a fim que este perceba que por vezes os gêneros se “hibridizam” em relação às suas formas e usos. Constituem-se modelos comunicativos, que servem por vezes para gerar uma expectativa no

interlocutor e prepará-lo para o que será colocado, abrindo caminhos para a compreensão. Assim, os gêneros fundam-se nos objetivos dos falantes e na natureza do assunto a ser tratado, enquanto os tipos, fundam-se em critérios internos (lingüísticos e formais).

Sobre os gêneros estarem inseridos nas práticas de linguagem, de acordo com Rojo (2012, p.16-17):

toda prática de linguagem se dá numa situação (de comunicação, de enunciação, de produção ou circulação) que é própria de uma determinada esfera social, em um dado tempo e espaço históricos. Esta esfera neste tempo/espaço admite determinados participantes (com relações específicas), temas e modalidades de linguagem e de mídia, e não outros. Estes participantes articulam seus enunciados em gêneros específicos dessa esfera e as propriedades composicionais e estilísticas desses enunciados em gêneros (forma composicional, formas lingüísticas) serão dependentes das relações entre estes participantes. Em especial, das apreciações de valor que estes façam sobre o tema e sobre seus interlocutores.

Conforme Bakhtin (2004) é na interação verbal que os sujeitos atribuem sentidos aos signos lingüísticos, e estes materializados na enunciação, também constituem uma manifestação ideológica e social.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 127).

Rodrigues (2005, p. 153) ressalta que ideias do filósofo têm impulsionado ainda hoje as discussões teóricas e o desenvolvimento pedagógico na área do ensino de línguas, ainda que o foco da atenção do Círculo de Bakhtin¹⁵ não seja esse.

A língua materna — sua composição vocabular e sua estrutura gramatical — não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas [enunciados concretos] que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações [enunciados] e justamente com essas formas. As formas

¹⁵ Círculo de Bakhtin denomina o grupo de intelectuais que se reunia periodicamente entre 1919 a 1974, dentre os quais Bakhtin, Voloshinov e Medvedev.

da língua e as formas típicas dos enunciados, i. e., os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas) (BAKHTIN, 2003, p. 282-283)

Na citação, o filósofo já expressa evidente crítica ao ensino da língua como sistema abstrato, emprestando força à constatação do aprender pelo uso, pela experiência. Assim sendo, Bakhtin fornece subsídios para a produção de um ensino de língua fundado em práticas efetivas de linguagem.

Porque os gêneros também se prestam ao controle social e ao exercício do poder (MARCUSCHI, 2005, p. 151) tem fundamento o trabalho pedagógico com os gêneros textuais em sala de aula:

Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. Toda e qualquer atividade discursiva se dá em algum gênero que não é decidido *ad hoc*, como já lembrava Bakhtin ([1953]1979) em seu célebre ensaio sobre os gêneros do discurso. Daí também a imensa pluralidade de gêneros e seu caráter essencialmente sócio-histórico.

Assim, porque nos encontramos envolvidos numa “máquina sociodiscursiva”, como define MARCUSCHI, e porque quando queremos exercer qualquer tipo de influência, usamos o discurso, é preciso que compreendamos o funcionamento do instrumento mais poderoso dessa máquina.

Marcuschi (2008, p. 209) faz a crítica da presença dos gêneros nos PCN, primeiramente pela imprecisão das orientações sobre sua utilização em sala de aula, as distinções vagas entre oralidade e escrita, a sugestão preferencial de gêneros previstos para a compreensão, em detrimento dos sugeridos para a produção de textos e, por fim, a escolha de gêneros de menor utilização nas situações comunicativas cotidianas. O linguista considera reducionistas as orientações, uma vez que elege gêneros a serem trabalhados, quando melhor seria apontar estratégias de utilização.

Quadro 2 - Gêneros previstos para a prática da compreensão de textos.

LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
Literários	Cordel Texto dramático	Literários	conto novela romance crônica poema texto dramático
De imprensa	Comentário Rediofônico Entrevista Debate Depoimento	De imprensa	notícia editorial artigo reportagem carta do leitor entrevista
De divulgação científica	Exposição Seminários Debate Palestra	De divulgação científica	verbete enciclopédico (nota/ artigo) relatório de experiências Didático (textos, enunciados de questões)
Publicidade	Propaganda	Publicidade	Propaganda

Fonte: Marcuschi (2008)

Marcuschi (2008) pondera que o maior número de gêneros sugeridos para a compreensão, se comparado ao sugerido para a escrita, reflete, em parte, a situação atual em que os alunos escrevem pouco .

Quadro 3 - Gêneros previstos para a prática de produção de textos.

Linguagem oral		Linguagem escrita	
Literários		Literários	Conto Poema
De imprensa	Entrevista Debate Depoimento	De imprensa	Notícia Editorial Carta do leitor Entrevista
De divulgação científica	Exposição Seminário Debate	De divulgação científica	Relatório de experiências esquema do resumo de artigos ou verbetes de dicionários

Fonte: Marcuschi (2008)

No ensino, portanto, tais considerações acerca dos gêneros devem ser levadas em conta, a fim que os alunos sejam capazes de produzir e analisar textos os mais diversos, inseridos nas mais diferentes situações comunicativas do dia a dia, incluindo aquelas concernentes à comunicação virtual, via internet. Embora já se observem nos livros didáticos a “presença” de tais textos, uma análise mais atenta permite observar que eles estão apenas como ornamento do livro, sem nenhuma (ou apenas superficial) preocupação analítica. Sugere-se, portanto, que o trabalho com gêneros pode dar conta do ensino da língua como parte do processo de interpretação _ e por que não dizer? _ “construção” do mundo, de forma mais crítica.

4.5 Formação do professor para uma Educação Linguística: uma reflexão necessária

Como já mencionamos, as mudanças sinalizadas para o ensino de língua portuguesa nos documentos oficiais e nos estudos lingüísticos aplicados

à educação exigem um professor com uma formação consistente, a fim de que a transição de um ensino tradicional para um ensino mais produtivo possa transcorrer sobre bases sólidas. Do contrário, a ineficácia do tradicionalismo pode dar lugar a outras práticas ainda mais equivocadas, como o desprezo total de qualquer norma, a aceitação de que o aluno “já sabe” tudo sobre a sua língua e que nada precisa ser-lhe ensinado etc.

O próprio texto dos PCN de Língua Portuguesa, ao afirmar que “não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem”, abre espaço para a interpretação extremada de que tudo o que a gramática normativa traz não faz mais sentido nos dias atuais. O que não é, em absoluto, verdade.

Para se trabalhar o texto, por exemplo, como propõem os PCN, o próprio professor de Língua Portuguesa “deve ter ampla visão de como se dá o processo de produção de textos, tanto do ponto de vista da redação propriamente dito quanto do da leitura” (PERROTI, 2001, p.175).

O ensino superior privado mudou a configuração das licenciaturas, permitindo a entrada na universidade de todos aqueles que se interessam por exercer o magistério, mas por outro lado também de alunos que não têm condições de acompanhar as discussões acerca da língua propostas pelos professores. Nesse sentido, a formação desse professor deve garantir as competências necessárias para fazer o que os documentos propõem.

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras inserem entre as competências a serem desenvolvidas nos cursos de formação de professores de língua, as seguintes:

- a) Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- b) Utilização dos recursos da informática;
- c) Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- d) Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

O que se observa nos cursos de Letras, em geral, confirma a crítica que faz Bagno (2002), o qual afirma que há uma enorme diferença entre o que professor estuda na faculdade e aquilo que deve ensinar na escola e enfatiza a necessidade de que o futuro professor de língua portuguesa conheça a gramática tradicional, as teorias linguísticas e as metodologias de pesquisa, que devem formar o instrumental para que ele analise os fenômenos que irá encontrar na sua atuação profissional.

Para o linguista, há que se definir um ensino de língua na escola que ao invés de tentar formar professores de português (o que é feito na universidade) ou escritores e poetas (que não se formam em instituição alguma), objetive de fato

[...] formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e transformação dessa sociedade- é oferecer a eles uma verdadeira educação lingüística” (BAGNO, 2002, p.80).

Cumprindo esse papel, os cursos de Letras estarão contribuindo, no entender do linguista, para a “Educação Linguística”, que é capaz de mudar a sociedade, para melhor.

5 OUVINDO AS VOZES DOS ALUNOS DO IFMA – CAMPUS MARACANÃ SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

“[...] é através dos enunciados, concretos e únicos, que a língua ‘...penetra na vida’...(...) e, é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”

5.1 Caracterização da escola-campo

Este capítulo traz a análise empírica do objeto desta pesquisa sobre o ensino da língua materna no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), através dos sujeitos envolvidos neste processo (alunos, professores e corpo pedagógico).

Como já referi na introdução, a natureza da pesquisa conduz a uma abordagem qualitativa, sobrepondo-se esta aos dados quantitativos. É certo que a aproximação entre observador e observados também proporciona a percepção da complexidade dos fenômenos presentes na realidade estudada.

Segundo relato no sítio do IFMA¹⁶, no dia 23 de setembro de 1909, por meio do Decreto n.º 7.566 - assinado pelo então presidente Nilo Peçanha - foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos estados, incluindo a capital do Maranhão, São Luís. A Escola foi criada com o intuito de proporcionar às classes economicamente desfavorecidas uma educação voltada para o trabalho, sendo instalada na capital maranhense no dia 16 de janeiro de 1910.

Em 1937, a Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão passou a se chamar Liceu Industrial de São Luís, localizada no bairro do Diamante. Um ano antes, em 1936, foi iniciada a construção do prédio que hoje abriga o Campus São Luís - Monte Castelo do Instituto Federal do Maranhão.

¹⁶ <http://www.ifma.edu.br/index.php/instituto/historico>, acesso em: 09/12/2012, 22:18h.

A pesquisa de campo foi realizada no Campus Maracanã do Instituto Federal do Maranhão (antiga Escola Agrotécnica), entre alunos egressos do 3º ano do Ensino Médio (Integrado ao curso técnico em Agropecuária). Foram aplicados os seguintes instrumentos de pesquisa: entrevistas (escritas) com os alunos, através de perguntas abertas.

Os questionários aplicados aos alunos representam 20% do total de alunos regularmente matriculados. Além desse método de coletas de dados, realizou-se durante dois anos (novembro de 2010 a novembro de 2012) a observação participante, considerando a minha atuação como professora de língua portuguesa do campus, diante da possibilidade de colher entre os textos produzidos pelos alunos do 3º ano do Campus Maracanã enunciados que de forma explícita ou não referem a sua compreensão sobre a aprendizagem da língua materna.

5.2 As vozes dos sujeitos

Procedeu-se à análise dos textos produzidos pelos alunos num contexto institucional, onde adquirem sentido próprio. A maior parte trata-se de produções textuais dos alunos, as quais, embora tenham sido requeridas, deixando claro o objetivo de servirem como depoimentos a serem utilizados na pesquisa, sem, portanto, a obrigatoriedade de entrega, não deixam de se encaixar em um contexto de certa artificialidade, pois foram requeridos pela professora de língua portuguesa e isso gerou nos alunos certo receio (e aumentou o grau de monitoramento), o que foi minimizado, quando se garantiu o anonimato dos depoimentos. Apesar disso, alguns preferiram identificar seus textos. No entanto, a opção pelo texto escrito se deveu à inibição já demonstrada pelos alunos em entrevistas gravadas.

Outro ponto que merece ser relatado é que os alunos demonstram muita resistência quando se requer que falem acerca de qualquer tema. Minha hipótese é que, embora as conversas paralelas à aula sejam uma constante e invariavelmente constituam tema de encontros pedagógicos sobre indisciplina, a expressão oral não é incentivada na escola. Ao contrário, o silêncio é sempre requerido, como condição para o desenvolvimento das atividades de ensino e

de aprendizagem.

Na realização da análise, foram destacados os enunciados que remetem ao tema da aprendizagem da língua portuguesa, buscando-se conhecer como os alunos percebem a disciplina e a si próprios em relação à aprendizagem da língua materna.

O objetivo é confrontar o discurso com o referencial teórico apresentado na primeira parte do trabalho. A análise procurou dar ênfase aos aspectos semânticos, com vistas a desvelar as concepções de língua e as práticas docentes, implícita e explicitamente vigentes no ensino da língua materna.

A análise teve início pela identificação dos temas e pela observação dos prováveis indícios de interrelacionamento entre eles. Foram a seguir assinaladas na análise do texto os significados de alguns vocábulos, a presença de determinados argumentos e a forma como foram articulados no texto, e ainda a presença de figuras de linguagem, retórica ou pensamento.

Somente utilizou-se para a análise uma parte do material registrado. Julgou-se que a análise de todas as produções tornaria o trabalho muito extenso e exaustivo para a leitura, por isso, não se procedeu à análise semântica de todos os textos.

A escolha das turmas do 3º ano deu-se em função de já terem os alunos passado pelos três anos do Ensino Médio, o que na verdade possibilitaria averiguar se os objetivos de ensino propostos para a língua portuguesa foram ou não atingidos ou, pelo menos, compreendidos pelos alunos.

A princípio, tínhamos em mente também entrevistar os professores de língua portuguesa da escola, que somam apenas três, incluindo-me na equipe, mas reconheci alguns entraves a essa intenção: em primeiro lugar, o fato de que os professores conhecem a natureza da minha pesquisa e também já são familiares à minha compreensão do ensino da língua, portanto, respondem de forma tendenciosa às perguntas, confirmando compreensões que na prática da sala de aula são evidentemente negadas. Outro ponto é que o discurso dos alunos permite entrever o discurso dos professores numa relação de evidente intertextualidade, como a define Koch (2007, p. 17):

Intertextualidade *stricto sensu* [...] ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores. Isto é, em se tratando de intertextualidade *stricto sensu* é necessário que o texto remeta a outros textos ou fragmentos de textos efetivamente produzidos, com os quais estabelece algum tipo de relação.

Nessa perspectiva, empreendemos a análise dos textos dos alunos, na tentativa de apreender significados por vezes implícitos, por meio das marcas linguísticas explícitas no texto. Uma primeira observação se refere ao fato de que os alunos parecem condicionados às tipologias comumente requeridas pelos professores. Foram entregues roteiros para a produção dos depoimentos, mas apenas um estudante (estudante B) escreveu o texto em um gênero textual diferente daqueles comumente pedidos em sala de aula. Ele o fez em forma de relato. Observe-se que os textos usam na maioria os verbos no presente do indicativo, o que implica certo envolvimento por parte do aluno, uma vez que esse tempo é pertencente ao mundo comentado, próprio de textos opinativos. Como são alunos da 3ª série, de quem são requeridos textos argumentativos, com vistas aos exames vestibulares, os alunos parecem estar condicionados a essa forma de composição, sendo o seu estilo pessoal evidentemente suplantado pelo formato próprio da tipologia requerida. (KOCH, 1999, p. 37)

Uma segunda observação refere-se ao grau de monitoramento observado em todos os textos, que culmina em certos casos de hipercorreção, a qual conceitua Bortoni-Ricardo (2004, p. 28) como um fenômeno que decorre de uma hipótese errada que o falante realiza no sentido de adequar-se à norma-padrão. O solecismo de colocação pronominal, presente no discurso do aluno **A**, quando diz “*se acumulando-se de regras*”, com o pronome proclítico e enclítico ao mesmo tempo pode ter ocorrido por várias razões, entre elas, o de fazer crer o domínio da norma-padrão. O fenômeno da hipercorreção tem profundo enraizamento social, pois, como explica Bourdieu (2008, p. 39) acerca da hipercorreção:

A hipercorreção pequeno-burguesa, que encontra seus modelos e instrumentos de correção junto aos mais consagrados árbitros do uso legítimo, acadêmicos, gramáticos, professores, se define na relação subjetiva e objetiva com a ‘vulgaridade’ popular e a ‘distinção’ burguesa.

A hipercorreção reflete, portanto, a insegurança linguística do falante e sua necessidade de fazer parecer “sofisticada” a sua linguagem ou, como diria Bourdieu (2008, p. 39):

[...] os dominados submetem, num esforço desesperado para alcançar a correção, consciente ou inconscientemente, os aspectos estigmatizados de sua pronúncia, de seu léxico (com todas as formas de eufemismo) e de sua sintaxe, ou então, na confusão que os faz, “ficarem sem ação”, tornando-os incapazes de “encontrar suas palavras”, como se fossem de repente expropriados da sua própria língua”

Estudante A

“A Língua Portuguesa é uma derivação vinda de outras línguas e é denominada a língua mais difícil.... (...) o problema é que ela é explorada de uma maneira bruta que acaba, por sua vez, se acumulando-se de regras que são desnecessárias e muitas vezes o dominador da língua faz pouco uso. A dificuldade não está no modo de falar, mas no modo como as gramáticas atuais usam do idioma para domínio. Falar todos aprendem facilmente, porque são culturados desde pequenos a exprimi-la, porém, para discorrê-la sob forma de palavras escritas, torna-se tão complexa ao ponto de ficar difícil. De fato, seria provável estudar o básico, aquilo que é utilizado popularmente, ou seja, a “língua do povo”. Claro que aproveitá-la de um modo certo, porque ninguém quer saber o que diz a gramática normatizada, mas sim, explorá-la, porque ela é um instrumento importante para a comunicação e interação entre as pessoas. Portanto, as pessoas querem usufruir dela como forma de comunicar-se com o outro”

Percebe-se, no discurso do estudante A, a presença de um dos mitos a que se referiu Marcos Bagno: a idéia corrente de que a língua portuguesa seja a língua mais difícil, ou que seja complicada para aprender. A argumenta ainda que essa dificuldade se dá pelo acúmulo de regras, as quais considera desnecessárias, o que sugere de imediato que percebe o distanciamento entre a gramática normativa, ensinada na escola, e a gramática de uso. A também diferencia a fala da escrita, concedendo a esta um lugar de destaque. O que confirma o lugar de desprestígio destinado à oralidade, nas

aulas de português. **A** ainda advoga que seria interessante “*estudar o básico, aquilo que é utilizado popularmente*”, deixando claro que reconhece a necessidade de aprender conteúdos gramaticais para saber “o certo”, sem no entanto enfatizar as terminologias gramaticais.

Os vocábulos dos blocos 1 - difícil/bruta/complexa e 2 - domínio/regras corroboram a concepção de que a língua “certa”, que obedece às regras da Gramática Normativa, figura como algo externo e complexo, que de certa forma serve à dominação. É interessante ressaltar que a língua é identificada no discurso do aluno com a Gramática Normativa, prova de que a redução da qual nos fala Bagno (2002, p. 26) está fortemente arraigada no imaginário dos alunos:

Essa concepção tradicional, como veremos mais adiante, opera com uma sucessão de reduções: primeiro, reduz “língua” a “norma (cult)””; em seguida, reduz essa “norma culta” a “gramática”_ mais precisamente a gramática da frase isolada, que despreza o texto em sua totalidade, as articulações –relações de cada frase com as demais, e o contexto extralingüístico em que o texto (falado ou escrito) ocorre_ gramática entendida como uma série de regras de funcionamento mecânico que devem ser à risca para dar um resultado perfeito e admissível. Essa concepção abstrata e reducionista de língua>norma>gramática é tão antiga que já se tornou parte integrante das crenças e superstições que circulam na sociedade.

Estudante **B**

“Minha chegada a escola foi uma coisa muito complicada, me adaptar a outra forma de vida, estudar o dia todo, sem contar na linguagem que no começo foi difícil me adaptar, meus amigos de sala de aula achavam engraçado o jeito com que eu falava, aí foi que eu percebi que tinha que me adaptar à linguagem deles. Hoje posso me considerar um verdadeiro ludovicense, afinal, são três anos de uma forma de vida diferente da do interior. Não me arrependo de ter feito tudo o que fiz pra tá aqui hoje. Afinal, toda aventura relacionada a aprendizado e melhoramento pessoal é válido. Pra minha família eu já falo como “esses” e coisa e tal, mais eu nem ligo, acho que é normal assim como qualquer outro lugar você acaba se acostumando com a linguagem do povo daquela região”.

B corrobora, em seu depoimento, o que muitos outros, em entrevistas livres, também referiram com respeito às dificuldades de adaptação à escola. O Campus Maracanã, outrora Escola Agrotécnica, mantém ainda alunos internos, oriundos dos municípios maranhenses. Esses alunos que hoje representam parcela significativa dos alunos do campus sofrem todo tipo de preconceito na instituição, incluindo o preconceito lingüístico, como destaca: *“meus amigos de sala de aula achavam engraçado o jeito com que eu falava, aí foi que eu percebi que tinha que me adaptar à linguagem deles”*. É interessante destacar que **B** não se dá conta de que é alvo de preconceito; pelo contrário, vê como natural a necessidade de se adaptar à linguagem dos colegas e considera essa adaptação como *“melhoramento”* pessoal.

Sobre isso, também aludimos ao que pondera Bagno (2001, p.38):

Assim, num país como o Brasil, que embora tenha a décima economia mais rica do mundo também tem o mais alto índice de concentração de renda e de injustiça social, não é de se admirar que os milhões de brasileiros que falam variedades lingüísticas consideradas não-padrão sofram todo tipo de acusação preconceituosa como “não saber português”, “falar tudo estropiado”, “falar língua de índio”, “falar uma língua sem gramática”, ou mesmo ter algum tipo de “inferioridade mental”. Essa, aliás, é uma situação que, em graus variados, pode se encontrar em muitas sociedades, inclusive nas sociedades efetivamente democráticas (o que não é o nosso caso). E que situação é essa? É a dos grupos dominantes de uma sociedade, dos grupos detentores dos bens políticos, econômicos e culturais que acreditam que são também os detentores de uma língua mais correta, mais bonita e mais cultivada. Isso se verifica em praticamente todo lugar, como as palavras de James Milroy, referindo-se à Inglaterra, deixam bem claro. E no Brasil não é diferente: as pessoas excluídas do poder político e do poder aquisitivo também são excluídas do ‘poder falar’.

A coerção social sofrida pelo aluno que pode fazer crer a aceitação passiva de uma outra variedade lingüística, certamente não representa senão a aquisição dessa variedade, mas não a utilização generalizada e a reprodução autônoma da língua “legítima”. Na verdade, o processo de aquisição é lento e passa por códigos que não passam apenas pela linguagem, mas também por aspectos aparentemente insignificantes das situações (olhares, gestos de desaprovação), pois o poder de sugestão exercido através das coisas e das pessoas é a condição de eficácia de todas as espécies de poder simbólico capazes de se exercerem em seguida sobre um *habitus* predisposto a senti-las. (BOURDIEU, 2008, p. 39).

Estudante C

“Porque é tão difícil aprender português? É um pouco difícil, mas nada que uma boa leitura não resolva, pois quem acha português difícil não ler e nem se aprofunda na leitura. Português é uma matéria um pouco chata, mas bem integrada no nosso dia-a-dia. O português so é bem fácil para quem ler e tem vontade de conhecer o mundo através dos livros. Eu particularmente não gosto muito de português não, mas gosto de ler muito. Esta matéria nos dá um conhecimento muito grande ao conversar ou até mesmo se dirigir ao prefeito, governador etc...”

A pergunta que constava do roteiro sugerido para o depoimento era: É fácil aprender português? É interessante observar de imediato que o aluno inverteu a pergunta, pressupondo a dificuldade do aprendizado da língua. Como que trouxesse à superfície do seu discurso outros discursos anteriores ao seu, **A** parece ativar uma memória discursiva, cuja construção, definida em MAINGUENEAU (1998: P. 96), se dá progressivamente, através de cadeias de remissão a enunciados precedentes.

Ao perguntar “Por que é difícil?”, **A** pressupõe como verdade que seja difícil, indagando apenas pelas causas. Embora **C** associe aprender português à leitura e ao conhecimento de mundo, fica claro que quando se refere à disciplina como algo chato, tem em mente as regras que fazem parte da aula, pois ao mesmo tempo em que confessa considerar a matéria “chata”, também declara gostar bastante da leitura. Ao final, também se reporta à importância do conhecimento lingüístico como forma de ascensão social, de colocar o indivíduo em contato com pessoas de outra classe social: *“Esta matéria nos dá um conhecimento muito grande ao conversar ou até mesmo se dirigir ao prefeito, governador etc”*. Trata-se de mais um mito que Bagno considera bastante alimentado no discurso dos professores e da sociedade em geral.

Estudante D

“Vejo o ensino da língua portuguesa como um grande desafio de aprendizagem, pois tenho muita dificuldade para memorizar todas as regras da

gramática”

A língua mais uma vez é identificada como gramática e associada a algo difícil, a ser conquistado: *“um grande desafio”*. Também fica evidente a concepção de que é preciso *memorizar* as regras do português para aprender a língua, como se o indivíduo já não se comunicasse nessa língua e já não houvesse assimilado as suas regras. É certo que essa memorização se refere à norma padrão, à gramática normativa.

Estudante **E**

Tendo em vista que a língua portuguesa é o idioma oficial deste país, o Brasil, logo o uso dessa, tanto escrita quanto falada e um exercício constante. Ler uma campanha publicitária ou comunicar-se com outras pessoas que falam o português são práticas de aprendizado da língua. Nas escolas, o português é disciplina obrigatória desde o início da vida estudantil. Espera-se que os jovens cheguem ao fim desse período dominando o idioma. Porém, devido à falta de estrutura das escolas, principalmente das escolas públicas, isso não acontece.

Uma das constatações a que **E** chega em seu depoimento reforça mais uma das preconcepções presentes no discurso de professores e alunos, a de que ao final do período de escolarização os alunos não conseguem *“dominar”* o idioma. No entanto, **E** reconhece que ler textos publicitários e comunicar-se com outras pessoas também representam práticas de aprendizado da língua. Esse paradoxo reflete a confusão entre língua e Gramática Normativa recorrente no discurso dos alunos. Ao final, **E** também se reporta à ineficiência das escolas públicas no que tange ao ensino da língua, uma fala também reiterada por professores entrevistados. Isso comprova o que ressalta Magda Soares, no livro *Linguagem e Escola*, escrito ainda na década de 80, quando denuncia que alunos das classes populares são vistos como *“deficientes lingüísticos”*. Essa visão é assimilada pelo aluno, evidente no advérbio modalizador *“principalmente”*.

Estudante F

A língua usual em nosso país é a língua portuguesa, herança de nossos colonizadores. O ponto fraco da língua é que falamos de uma forma que não se encaixa nas normas gramaticais da língua portuguesa, ou seja, falamos de uma forma e escrevemos de outra. Os desvios da língua padrão podem ser vistos em todos os blocos sociais, desde um empresário a uma simples dona de casa influenciada também pela cultura em certas regiões. Um povo que já nasce falando o português, mas não sabe. É contraditório, mas não pode ser entendido com clareza no Brasil. A educação brasileira é precária, não possuímos professores capacitados para ensinar. O que acaba gerando problemas de escrita e de fala. Desde o primeiro contato com a escola, somos ensinados erroneamente, o que só mais tarde torna-se difícil de solucionar.

F destaca a distância entre a língua que é falada e a língua que se estuda na escola. E embora observe que os “*desvios da língua padrão podem ser vistos em todos os blocos sociais*”, afirma que o povo “*não sabe*” a língua. Observa-se a contradição entre a constatação de que os “desvios” são comuns em todos os segmentos sociais e ainda assim a crença de que isso se deve ao desconhecimento da língua. Como já argumentado anteriormente nesta pesquisa, esses “erros” não justificariam considerar-se uma norma do português do Brasil?

Estudante G

“Aprender português não é algo fácil, pois requer muita dedicação e concentração. Não podemos estudar Língua Portuguesa e simplesmente dizermos que a aprendemos, pois ela está constantemente passando por mudanças e variações. A conjugação verbal e a forma correta de utilizarmos os verbos é indispensável para ter-se um bom domínio da língua, pois é do básico que sai o complexo. A utilização de sinônimos e a escrita correta de algumas palavras demonstram um pouco de fragilidades minhas, mas com uma vida constante de leituras, tenho certeza de que irá melhorar. Um bom professor de português

deve ser aquele que incentiva a leitura, ensina de forma com que os alunos aprendam para a vida e não simplesmente para passar de ano”

No discurso de **G**, novamente a afirmação da dificuldade da língua e a referência às mudanças e variações lingüísticas como obstáculo para a aprendizagem. Os conteúdos gramaticais são citados como indispensáveis para o domínio da língua .

Estudante H

Diferente das outras línguas, há uma dificuldade em se falar corretamente e somente a língua padrão, pois no meio social em que vivemos (família, escola, trabalho, etc) requer um tipo de linguagem (fala) adotado nos aspectos da sociedade brasileira. Por isso considero a língua portuguesa algo divertido, e que requer um esforço e muita leitura para se compreender. O respeito é fundamental pois ninguém é burro por falar errado e não existe só uma forma de se expressar, mas várias, entretanto a gramática portuguesa adota a forma padrão para a linguagem culta”.

Observa-se também no discurso do estudante **H** o lugar comum entre os discursos dos demais alunos de que a língua é “difícil”, mas também o reconhecimento de que essa dificuldade se restringe ao padrão estabelecido. Embora reconheça a existência de variações lingüísticas, que tornam a aprendizagem da língua “divertido”, o estudante **H** reforça a idéia de que o padrão desejável só pode ser atingido com muito esforço, o que só evidencia quão distante se sente desse padrão. Ao final do seu discurso, emerge o conceito de “erro” fortemente arraigado no discurso dos alunos: “...ninguém é burro por **falar errado**” e ainda a personificação da gramática, que faz emergir uma concepção abstrata da língua; a gramática figura como uma entidade que possa “adotar”, condenar, proibir, enfim.

Estudante I

“O ensino da língua portuguesa pode se tornar complicado ou não, pois tudo depende do ponto de vista. Eu a considero uma caixinha de surpresa,

pois sempre surgem novas palavras, nova ortografia e por aí vai. Saber escrever é fundamental, assim como saber a linguagem que vamos utilizar em várias ocasiões é fruto de um conhecimento que leva tempo e estudo.(...) as dificuldades sempre irão aparecer, mas é necessário cautela. Eu, por exemplo, tenho dificuldade em Regência, Concordância e Verbo, assuntos que muitas vezes aprendemos na prática”

Novamente no discurso do estudante I a competência linguística é identificada com o conhecimento de conteúdos gramaticais e a dificuldade de aprender a língua se confunde com as mudanças e variações na língua.

Estudante J

“Português todos nós sabemos, mas é de forma muito diversificada, pois aprendemos em determinados lugares pronúncias muito diferentes de outras. Exemplo: Quando estamos na sala de aula aprendemos a falar a norma culta com o professor(a), já quando saímos, damos logo conta o quanto a sociedade fala errado (informalmente). Por isso que é que uma língua muito difícil de se aprender por causa da variação lingüística. Um professor de português tem que ser muito paciente, porque ele sabe da grande variação que os alunos enfrentam na sociedade. Percebemos que sem termos o domínio da nossa linguagem não vamos a lugar nenhum, pois quem não tem esse conhecimento se prejudica muito no seu dia-a-dia”.

Estudante K

“É interessante notar que há uma grande diferença entre o aluno de classe média alta e o aluno de classe baixa em relação à aprendizagem da língua portuguesa. O aluno de classe nobre tem mais facilidade de aprender o português correto, uma vez que esse aluno convive no seu dia-a-dia, com pessoas que falam a norma culta, assimilam isso e falam a língua padrão sem notar qualquer distinção na fala, mesmo aquele que não saiba ou não estuda a língua portuguesa assimila de forma involuntária. Acostuma-se a escutar:

“empresta-me”, “eu a vi” (...) O aluno de classe baixa aprende na escola diferente do que ouvi no dia-a-dia; isso dificulta a aprendizagem, pois é contrário ao que se aprende na escola.

Na fala do aluno **K**, fica evidente a ideia de que os alunos das classes “baixas” têm mais dificuldade de aprender o *“português correto”*. **K** ainda refere que alunos “nobres” teriam maior facilidade de aprender as regras, devido à familiaridade com essa linguagem no seu cotidiano e cita construções que seriam comuns entre os falantes dessa classe. Percebe-se no seu discurso uma série de estereótipos que são constantes no discurso de professores, mas que na verdade não encontram ressonância na realidade, pois construções com o pronome enclítico, como a citada por **K** são raras entre os brasileiros, mesmo entre os falantes urbanos cultos, sendo usadas em situações raras, na escrita formal.

Estudante **L**

“O português está sempre mudando algo, que temos que está sempre atualizados quanto às mudanças da língua, mas se estamos com vontade, tudo é fácil e descomplicado até mesmo aprender as novas mudanças da língua portuguesa. A língua portuguesa reúne vários conteúdos que fazem parte da aprendizagem do aluno, mas o mais importante é a interpretação de texto e a leitura, pois muitos alunos tem fragilidades em relação ao domínio da escrita, que não são do cotidiano escolar”.

No discurso do aluno **L**, além de pontos recorrentes como as mudanças na língua, observa-se a constatação de que a escrita não faz parte do cotidiano da escola, corroborando o que defende Faraco acerca do desenvolvimento da competência da escrita na escola, quando diz que a escrita, quando solicitada na escola, acontece de forma artificial, em redações descontextualizadas, quase sempre elaboradas para ser entregues ao professor, mas sem nenhuma pretensão de comunicar nada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação linguística de cada indivíduo se inicia desde o momento do seu nascimento e se prolonga por toda a vida, nas interações que possibilitam a assimilação da cultura. E nada mais é do que o contínuo e ininterrupto desenvolvimento da capacidade humana de comunicar-se através da língua, o que se dá, sistematicamente, na escola. É, pois, resultado e ferramenta do ensino-aprendizagem.

O problema é que as instituições de ensino brasileiras têm demonstrado absoluta ineficiência no sentido de melhorar o desempenho, sobretudo lingüístico, dos alunos. Na verdade, é possível dizer que existe uma demanda social por educação linguística, que suscita uma série de reflexões teóricas, materializadas em documentos oficiais (diretrizes, parâmetros) e propostas de intervenção nas práticas pedagógicas voltadas para o ensino da língua materna.

Infelizmente, apesar dos avanços teóricos, não se pode observar nas práticas de ensino os resultados das pesquisas linguísticas e os professores continuam a recorrer nas salas de aula, ao ensino de português com uma ênfase à memorização mecânica da Gramática Normativa.

O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa alerta para o fato de que a escola, como espaço institucional privilegiado de acesso ao conhecimento, necessita atender às crescentes demandas comunicativas da sociedade, formando um indivíduo com competente uso dos recursos linguísticos. Isso implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que estão arraigadas na cultura escolar brasileira e que precisam, como “pragas”, ser extirpadas da sala de aula.

O que torna o ensino da língua nos moldes tradicionais ineficaz é que ele tem se assentado sobre um conceito abstrato de língua. Nas conversas com alunos para os quais ministro aulas de português, no Instituto Federal do Maranhão, tenho percebido que essas constatações teóricas estão latentes e também patentes em seus discursos, que revelam tanto da sua baixa estima como falantes da língua. Que *não sabem português, que a língua é difícil, que precisam aprender a falar ...* essas e outras falácias soam como verdades

absolutas, que jamais foram sequer questionadas em sala de aula e que são colocadas em termos assertivos, reforçando o estigma que pesa sobre os usuários de variedades linguísticas (e de comunidades) que historicamente estiveram distantes das salas de aula.

Os textos que nos serviram de instrumento de coleta de dados para esta pesquisa constituem apenas uma pequena parte do material “colhido” nas conversas com os alunos, com professores e com demais atores da escola, onde o discurso da “deficiência” cultural dessas classes populares, que agora chegaram à escola, não é nem mesmo objeto de reflexão. Entre os educadores (professores, pedagogos), nas interações informais nas salas de professores ou nas intermináveis reuniões pedagógicas, parte-se dessa deficiência como um pressuposto e transfere-se única e exclusivamente para o professor de língua a tarefa de “ensinar gramática”, para que os alunos aprendam a escrever e a falar bem. Apesar de nem mesmo entre os professores e pedagogos esse padrão de língua ideal ser alcançado (o que deve ser objeto de um próximo trabalho).

Em que pesem as teorias lingüísticas já serem bastante conhecidas dos professores de português, ainda não se consubstanciam em práticas pedagógicas que revelem a visão da língua não como uma estrutura homogênea e autossuficiente, mas na sua heterogeneidade, diante das instabilidades e contradições não só da linguagem nesta era da informação, mas também das próprias relações entre as pessoas.

É nesse contexto de um mundo globalizado pela informação que se faz imprescindível a atuação da escola com fins de preparar o indivíduo e a sociedade da informação para tirar proveito da democratização da tecnologia, numa pedagogia da comunicação, como há décadas já defendia Paulo Freire, que dê voz ao oprimido, em vez que fazer recair sobre ele o conteúdo de uma educação bancária, em que o sujeito se vê passivo diante do universo de informações que não pode digerir.

Sobre essa urgência, advoga: Kleiman (2006, p.130)

O uso, pela sociedade contemporânea, de avançados instrumentos tecnológicos e informatizados no exercício da comunicação fez mais pela linguagem do que acelerar a sua velocidade discursiva: marcou

de modo irreversível os seus contornos, reconfigurando-a com outros gêneros e padrões discursivos, dando-lhe nova feição. Por essa razão, o sujeito atual, um sujeito dividido, multifacetado, necessita de uma escola que o ensine a lidar com os impactos identitários das novas tecnologias e que o prepare para fazer uso dessa nova linguagem, para seus fins

O ensino da língua materna não pode prescindir de um professor/educador empenhado em fazer com que seus alunos consigam mobilizar os conhecimentos, habilidades e valores adquiridos ao longo do processo de ampliação do seu domínio linguístico para a compreensão das linguagens que permeiam a realidade, a fim de que possam ampliar suas possibilidades de inserção social por meio da linguagem e se perceber como parte da sociedade – e jamais à margem dela. É certo que tudo isso só é possível se estiver fortemente ancorado numa sólida formação do professor de língua portuguesa, que necessita conhecer a fundo o campo do saber que fundamenta sua prática e, acima de tudo, que deve sonhar com um projeto de sociedade fundada no diálogo.

A educação linguística é o que deve pretender o professor, precisamente o professor da língua materna, ao promover em sala de aula, junto aos educandos, a reflexão sobre as variações lingüísticas, rejeitando e combatendo todo e qualquer tipo de preconceito; ao desenvolver nos alunos as habilidades de leitura e escrita e o estudo dos gêneros textuais, que circulam ligados às diferentes práticas sociais. Tudo isso sem esquecer a análise da língua, a gramática da língua, mas compreendida num sentido mais amplo, sem o caráter meramente prescritivo, mas alcançando as variações.

É certo que para compreender a língua de forma concreta, ligada aos falantes que dela fazem uso, é preciso abrir mão da imagem do falante ideal, abandonar a concepção de uma língua, única, homogênea e até mesmo deixar de dizer “a língua” no singular, e passar a falar de uma língua plural. Para isso, é preciso considerar a história da língua portuguesa, que está também imbricada com a história do Brasil, colonizado pelo europeu. Dessa forma, a pesquisa assume sua dimensão política, porque resgata na miscigenação linguística a mescla característica do português do Brasil. Faz assim também a reconstrução histórica dos motivos pelos quais um padrão linguístico se impôs em relação a outro, redefinindo os objetivos do ensino da

língua materna, para além da transmissão de regras gramaticais e da análise de frases fora do contexto da sua produção.

Segundo Candau (2002, p.70), uma proposta de educação que leve em conta a pluralidade de culturas, de valores, de tempos e de ritmos não se deve limitar apenas em introduzir na prática educativa novos conteúdos e materiais didáticos. Ela também deve levar a uma análise da linguagem dos (das) professores (as), dos exemplos utilizados, das relações sociais entre os (as) alunos(as), dos preconceitos, do racismo e do sexismos, enfim, dos discursos que legitimam as discriminações ou que as refutam.

Implica também reconhecer que, embora oficial, a língua portuguesa não é a única língua falada no Brasil e muito menos de forma homogênea. Implica considerar os segmentos sociais que fazem uso de outra norma, que tem lógica própria. Ao fazer esse resgate, caem por terra as antigas noções de língua de cultura, norma padrão ou de prestígio, ou seja, de uso de uma variedade superior, em relação às outras, dando lugar à certeza de que falamos outra língua: o português do Brasil ou o *brasileiro*, como defende Marcos Bagno.

O estudo da língua serviria, assim, ao indivíduo como ferramenta para contemplar a nossa diversidade étnica, racial, de gênero, social, econômica, manifesta nos discursos produzidos nas atividades sociais e, desse modo, determinante da mescla cultural que constitui o homem brasileiro.

A educação linguística implica reconhecer que a linguagem é constitutiva do sujeito e que, ao ensinar a língua materna, pode-se refletir sobre os lugares sociais ocupados pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e sobre os processos que levaram à escolha de uma variante como de prestígio e a exclusão das demais (e, desse modo, também para a exclusão daqueles as utilizam).

Realizar a educação linguística é assumir diante dos textos orais e escritos produzidos pelos alunos uma postura crítica, mas amorosa, fazendo-os compreender que os “erros” cometidos por eles têm também uma gramática, não representam “deficiência cultural”, mas que precisam ampliar sua competência comunicativa, a fim de poderem se inserir nos universos sociais onde ela é exigida.

Somente dessa forma a escola se contrapõe à manutenção das desigualdades, que são decorrentes desses processos de diferenciação e classificação.

A Educação Linguística, como proposta de um ensino reflexivo, que contemple a diversidade de pessoas que chegam às salas de aula, apresenta-se como uma saída para que o sujeito negocie posições, assuma papéis e confraternize-se com outros sujeitos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BAGNO & RANGEL. **Português do Brasil: herança colonial e diglossia**. In: Revista da FAEEBA. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I - Ano 1, nº 1, jan./jun. Salvador: UNEB, 1992, Disponível em <www.uneb.br/Campus_I/Educacao/revista.htm>. Acesso em: 18 dez. 2012

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social**. São Paulo: Brasil, 2005.

_____. **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

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

_____. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico, 1999.

CANDAU, Vera (org.). **Sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & lingüística**. São Paulo: Scipione, 2002.

COUTINHO, Ismael de L. **Gramática histórica**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1976

DEMO, Pedro. Metodologia Científica em Ciências Sociais. 2ª Ed. Revista e ampliada. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1992.

FARACO, C. A. **As sete pragas do ensino de português**. In: GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula: Leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984

_____. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, M. **A ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GERALDI, João Wanderley. O ensino e as diferentes instâncias do uso da linguagem. In: **Revista em Aberto**. Brasília: INEP, 1997

_____. **Concepções de linguagem e ensino de português**. Cascavel: Assoeste, 1997

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GUTIERREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988

HOUAISS, Antonio. **O Português no Brasil: Pequena Enciclopédia da Cultura Brasileira**. Unibrade- Centro de Cultura. Rio de Janeiro, 1985.

ILARI, Rodolfo. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. 4ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 1997

KLEIMAN, A. B. **Leitura e Legibilidade**: reflexões sobre o livro didático. Cadernos PUC, v. 17, n. 4, São Paulo, 1984

KOCH, I. G. Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 5 ed. Cortez, 1999

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003

_____. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007

LAPASSADE, G. L'Observation participante. **Revista Europeia de Etnografia de Educação**, 2001

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

TRAVAGLIA, Luís Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2005

_____. **Gramática:** Ensino Plural. São Paulo: Cortez, 2011.

VAL, Maria da Graça Costa. **O que é produção de texto na escola?** In: Presença Pedagógica. v. 4, n. 20, mar./abr. Belo Horizonte: Dimensão, 2011

ANEXOS

**Pesquisa para dissertação de mestrado, realizado junto ao
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO INTERDISCIPLINAR**

TERMO DE PARTICIPAÇÃO E LIVRE CONSENTIMENTO

Prezado aluno,

Ana Kennya Félix Ribeiro de Souza, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão, estou desenvolvendo uma pesquisa sobre o tema “Educação Linguística: caminhos para o ensino da língua materna”, a qual tem como objetivo analisar aspectos teóricos e metodológicos do ensino da língua no Instituto Federal do Maranhão – Campus Maracanã.

Você está sendo convidado a participar como colaborador desta pesquisa, tendo a liberdade de se recusar-se a dar continuidade a essa participação em qualquer tempo, sem nenhum prejuízo.

Agradeço desde já a sua participação, responsabilizando-me pelos resultados e garantindo o anonimato dos participantes da pesquisa.

São Luís, 23 de novembro de 2012.

**Pesquisa para dissertação de mestrado, realizado junto ao
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO INTERDISCIPLINAR**

**PROPOSTA DE PARTICPAÇÃO EM PESQUISA DE
MESTRADO** Ana Kenna Félix Ribeiro de Souza, pesquisadora do
Programa de Pós-Graduação do Mestrado Interdisciplinar da
Universidade Federal do Maranhão

Tema: “Educação Linguística: caminhos para o ensino da língua
materna”,

Redija um depoimento sobre a aprendizagem da Língua Portuguesa ao longo da sua vida escola. Use as perguntas como sugestões de roteiro

- 1- Você sabe português? Justifique sua resposta.
- 2- É fácil aprender português? Por que?
- 3- Que conteúdos você acredita serem indispensáveis para ter o domínio da língua?
- 4- Em que situações você percebe as suas fragilidades (se houver) com relação ao domínio da língua?
- 5- O que é , na sua opinião, um bom professor de Português?
- 6- Você tem alguma experiência marcante com relação à aprendizagem da língua?