

Reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa

Fabíola Cristina Melo

Resumo: Este trabalho aborda reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa, bem como o papel do professor na mediação entre o aluno e a língua. Intenta compreender as relações entre o referencial teórico posto em lei e a prática do professor em sala de aula, questionando aspectos relativos à gramática e o que se entende por ensino de língua. Este trabalho inicia-se, afirmando a necessidade de considerar: a) a diferença entre a língua normativa e língua das camadas populares que começavam a chegar à escola; b) a realidade da variação linguística e o respeito à variedade do aluno; c) a constituição identitária do professor e sua relação com a língua e com o outro. Pretende, também, contribuir, mesmo que de forma modesta, para uma reflexão sobre o sujeito-professor a partir de sua subjetividade.

Palavras-chave: Professor; Ensino de Língua Portuguesa; Formação; Discurso; Identidade.

Abstract: This paper deals with reflections on the teaching of the Portuguese Language as well as the role of the teacher in mediating between the student and the language. It tries to understand the relations between the theoretical reference and the teacher's classroom practices concerning grammar and what is meant by language teaching. This work begins affirming the need to consider: a) the difference between the normative language and the language of the popular classes that began to arrive at school; B) the reality of linguistic variation and respect for the student's variety; C) the identity constitution of the teacher and its relationship with the language and with the other. It also intends to contribute, even in a modest way, to a reflection on the teacher from his subjectivity.

Key words: Teacher; Teaching of Portuguese Language; Formation; Speech; Identity.

Introdução

*... mire e veja: o mais importante e bonito do mundo é isto;
que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram
terminadas, mas que elas vão sempre mudando.
Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me
ensinou.*

João Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas.

Muito se tem discutido acerca do que seja ensinar Língua Portuguesa e da necessidade de se desfazerem os preconceitos que emergem do ensinar e aprender língua na escola. Outro ponto que merece destaque nestas discussões é o papel do professor de Língua Portuguesa, bem como a concepção da escola como espaço institucionalizado do saber e que tem como um de seus objetivos transformar a realidade social por meio do respeito pela linguagem do aluno. Essas discussões tiveram início a partir da década de 70 e ganharam um fôlego mais intenso no embate teórico entre os gramáticos tradicionais e os linguistas.

São décadas de discussões que resultaram em vários questionamentos sobre o ensino e a aprendizagem da língua: O que é ensinar Língua Portuguesa? Como se ensina língua a falantes da Língua Portuguesa? Em que consiste a identidade do professor? E a identidade profissional do professor de Língua Portuguesa? Que características esses professores têm? Quem são estes professores? O que eles fazem? Que concepções de língua e linguagem estes professores têm? Que elementos são constitutivos de seu discurso? Como o professor se constitui como sujeito? Vários são os questionamentos que circulam em torno dessa temática, mas, aqui, pretendemos, apenas, levantar algumas questões acerca da concepção do que se entende por ensinar língua.

A partir do surgimento da Linguística, com as teorias apresentadas por Saussure sobre Língua, Linguagem e Fala, produziu-se um novo discurso que associa ideias linguísticas e uma proposta de mudança no ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

O século XX assistiu, no âmbito das teorias, modelos e concepções de língua e linguagem, a várias mudanças paradigmáticas: o declínio da lingüística histórico-comparativa, que teve seu ápice no século XIX; a ascensão e queda do estruturalismo; e o renascimento de uma teoria de base cartesiana, a teoria gerativista de Noam Chomsky. (CRYSTAL, 1981, p. 7)

Esta revolução nas bases teóricas justificou-se não só pelas necessidades externas da língua, mas também em função das necessidades internas à língua.

Muita coisa mudou a partir daí. Surgiu, então, o discurso que clama por uma mudança na concepção de linguagem e ensino. Este argumento se embasa em teorias linguísticas, sociológicas, sociolinguísticas e, mais tarde, nos preceitos da Análise do Discurso.

Aqui não se quer apenas utilizar um discurso pedagógico, e sim um discurso argumentativo amparado nos teóricos que discutem o assunto. As experiências de ensino de Língua Portuguesa que se propõem aqui partem de uma experiência própria como professora de Língua Portuguesa e que, muitas vezes, geravam conflitos com essa noção corrente de que língua é uma espécie de corpo homogêneo, estável, acabado. Essas experiências pessoais fundamentam-se no princípio de que as atividades de sala de aula deveriam partir da língua em uso, pois *somos a língua que falamos*.

As discussões serão feitas em torno do ensino da Língua Portuguesa e a relação que se estabelece entre os professores e os alunos. Para tanto, será tomado o conceito e o papel que o sujeito-professor desempenha neste contexto e sua relação com a identidade e com a sua formação.

O âmbito da educação, sobretudo no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, quer em termos conceituais, quer em suas práticas, é muito amplo e complexo. Muitos estudos se propuseram a abordar esta questão, restringindo, muitas vezes, a uma compreensão linear que concebe a língua apenas em seu sentido escolar, numa visão reducionista. No entanto, a questão fundamental do ensino de língua envolve, necessariamente, o estreito vínculo com o contexto maior da educação circunscrito aos caminhos sócio históricos e ideológicos em que o sujeito-professor está inserido.

Esse vínculo entre educação e ensino de língua exige de todos os envolvidos, capacidade de articulação para dinamizar o processo que perpassa pelo ensino, pelas escolas, pelas políticas públicas e, em especial, pelo sujeito-professor.

Contudo, nem sempre falar sobre questões de identidade e subjetividade é fácil. Na maioria das vezes, o que se testemunha são atitudes que vão na contra-mão de tudo o que se pensa sobre as interferências do sujeito-professor no ensino de língua.

Por tudo isso, torna-se indispensável reafirmar que alguns elementos, em geral postos no dia a dia da escola mantêm uma estreita relação com a identidade do professor de Língua Portuguesa e que o constituem como sujeito.

Um olhar atento sobre a relação que o currículo, o livro didático, a linguagem do aluno e a linguagem da escola, mantêm com o professor, poderá evidenciar questões pontuais sobre a constituição profissional do professor.

Portanto, o enfoque deste trabalho recai sobre o ensino da Língua Portuguesa, na relação que o professor estabelece com os alunos e, por razões óbvias, na constituição da identidade do professor de Língua Portuguesa, uma vez que a Língua Portuguesa se constitui como instrumento de poder utilizado pelos professores e que isto pode gerar tensões e conflitos profissionais.

A partir do momento em que me tornei professora, sobretudo de Língua Portuguesa¹, venho refletindo, não só sobre a formação do professor, mas também sobre a sua constituição como professor.

¹ No início de minha carreira, lecionava para alunos do Ensino Fundamental I; somente após o término da graduação, é que iniciei minha carreira como professora de Língua Portuguesa.

Em decorrência das atividades profissionais desenvolvidas por mim, tenho tentado não só entender como se dá o ensino de língua materna, mas também, como é constituída a identidade deste professor ao longo do tempo, suas relações, seus interesses e sua profissionalização/vocação. Aqui, então, abre-se a possibilidade de trilhar os “caminhos investigativos”, entrecruzando a pesquisa às atividades realizadas. É um trabalho de “*emergência*” e “*invenção*”.

“Emergência” por entender que este trabalho é de relevância educacional e precisa ser considerado como uma situação crítica que merece atenção; “invenção” no sentido de conciliar e conjugar diferentes áreas do conhecimento.

Dessa forma, procederemos a uma reflexão sobre o ensino, no contexto da sociedade contemporânea, buscando extrair os anos, os fatos e o contexto social por meio de documentos da Legislação Brasileira.

Podemos dizer, portanto, que o presente estudo tenta responder a uma pergunta pessoal de formação profissional e resulta de uma postura que concebe a pesquisa e a produção do conhecimento sobre a educação e a profissionalização como um processo que se caracteriza por aproximações e afastamentos sucessivos do objeto de estudo e que busca elaborar um foco de questionamentos e também obter-lhes respostas.

1. Os anos, os fatos, os atos e os contextos

Há tempos, a problemática do ensino de Língua Portuguesa vem sendo discutida por estudiosos da educação e, também, de áreas específicas como a Língua Portuguesa e a Linguística. Além disso, muitas pesquisas já foram produzidas na tentativa de se buscarem respostas na metodologia/método utilizados pelo professor.

Vale dizer que algumas áreas afins da Linguística têm se dedicado ao estudo para tentar responder às perguntas feitas acerca do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa. Na atualidade, a Sociolinguística é uma das áreas às quais mais se recorre para poder se entender este problema.

Em contrapartida, o baixo desempenho dos alunos transforma o ensino de Língua Portuguesa em um “caos” instaurado, exigindo da educação, se não soluções, algumas reflexões capazes de melhor entender o que acontece em relação ao ensino de língua.

A temática **ensino**, de maneira geral, tornou-se muito discutida, sistematizada e difundida, no Brasil, no final da década de 1970, por meio da ampliação das publicações acadêmicas e da instalação, no interior das Instituições de Ensino, de espaços instituídos voltadas para a crítica ao modelo de educação vigente – seletista e excludente. Essas produções buscaram uma explicação para os altos índices de reprovação e evasão escolar no sistema educacional brasileiro, balizados nas pesquisas de cunho qualitativo que interpretam e descrevem a realidade escolar,

buscando apreender os significados da aprendizagem ao longo da vida escolar de seus alunos.

Toda a discussão que envolve a **temática ensino** de língua não deixa de recair em questões postas pela Linguística, bem como, das ciências afins. Não se pode deixar, contudo, de trazer, para este trabalho, as contribuições dadas pela Análise do Discurso.

Foi na década de 1990, que a Análise do Discurso teve assento central nas discussões acadêmicas em todo o mundo e constituiu-se um dos elementos estruturantes de análise. Essas discussões, mormente, as ligadas ao ensino/discurso/sujeito/identidade ganharam caráter de universalidade e homogeneidade e podem, em um trabalho posterior, ser utilizadas para se traçar o perfil do sujeito-professor.

1.1 Antecedentes gerais

O que podemos perceber durante o convívio com alunos e alunas é que muitos jovens e adultos com um bom nível de escolaridade, em situações formais, diante de seus interlocutores, têm dificuldade de se manifestar oralmente ou por escrito em situações formais. Esta é a primeira de muitas indagações. O que acontece com esses sujeitos que não conseguem ter domínio da língua formal, se já estudaram a Língua Portuguesa, no mínimo, 11 anos? Será insegurança, mesmo tendo estudado tanto tempo? O que acontece com eles, que não se sentem capazes de usar a língua em situação real de formalidade?

Um dos problemas ocorridos em torno do ensino da Língua pode ser o método utilizado pelo professor para ensinar a Língua Portuguesa aos falantes. Mas esta questão é apenas uma hipótese aventada e que não será discutida neste trabalho, pelo menos por enquanto.

É sabido que o ensino de Língua Portuguesa se restringe totalmente ao uso da gramática normativa, a qual delimita o que é certo ou errado. Tal procedimento não leva em consideração o processo de variação ocorrido em todos os níveis da língua, a partir de fatores geográficos, status socioeconômicos, grau de escolarização, idade, por exemplo. Mas será que esses fatores sozinhos são responsáveis pelas tensões e conflitos discursivos gerados em sala de aula?

Em virtude desse tipo tradicionalista de ensino, podemos afirmar que o processo de normatização, ou seja, do ensino da língua formal nas escolas, retira da língua a sua realidade social, complexa e dinâmica, tornando-a como um objeto externo a essa própria realidade, criando-se o estereótipo de que a Língua Portuguesa é de difícil aprendizado. Esse é um discurso muito recorrente aqui no Brasil. Até que ponto ele se justifica?

Em muitos casos, percebe-se que o professor de Português continua apenas com o estudo das nomenclaturas e classificações gramaticais. Será que é isso que é ensinar língua? Será que isso é ser professor de Língua Portuguesa? Como esse estudo gramatical influencia na formação do professor? Os alunos não são

convidados a aprender a sua própria língua, enquanto os professores não são convidados a pesquisar, a estudar. Assim, vira um ciclo: ensino “gramatigueiro” e descontextualizado que, por sua vez, não motiva, e alunos desmotivados. O ensino escolar disseminou, por muito tempo, a ideia de que o “certo” é pronunciar como se escreve, como se a escrita tivesse primazia sobre a pronúncia. Diante disso, o papel da escola como responsável pela formação de cidadãos conscientes, não seria desmistificar essa ideologia calcada na mente de muitos brasileiros – de que a escrita é a representação da fala? Isso é ser professor de Língua Portuguesa?

Os professores, ainda enfrentam, na sala de aula, outro problema: a variação linguística. Muitos não sabem como lidar com esse assunto, já que ficam presos às regras gramaticais, e poucos dão ênfase ao processo de variação.

É preciso, portanto, entender que a variação linguística é uma maneira muito peculiar de falar de cada indivíduo e que sofre influências de vários fatores, tais como: idade, sexo, escolaridade, classe social, região, etc. Isso tudo compõe o jeito de falar de cada indivíduo e assegura que a língua sofre mudanças no decorrer dos tempos, por isso nunca deve ser estudada como morta e estática; conforme afirma Bagno (2008), a língua, afinal, se renova incessantemente. Sendo assim, é unânime a concepção de que as línguas não são uniformes, mas variáveis, dinâmicas e múltiplas.

Como qualquer outra língua, a Língua Portuguesa não é falada da mesma forma por todas as pessoas que a utilizam. Além disso, as línguas evoluem com o tempo, transformam-se e adquirem peculiaridades próprias em razão de seu uso em determinadas comunidades específicas.

A maioria das escolas tem tomado, como padrão para o ensino da Língua Portuguesa, a gramática normativa, rejeitando, assim, os fenômenos variáveis. De acordo com Castilho (2001), se o ensino de Língua Portuguesa se concentrasse mais na reflexão da língua falada, a situação do ensino do Português mudaria, pois logo se descobriria a importância desta mesma língua falada para a aquisição da língua escrita, e, conseqüentemente, esta maneira de se tratar a língua influencia a concepção do que se entende por ser professor de Língua Portuguesa.

É preciso entender que a escola é o palco das diferenças e isso a torna um ambiente dinâmico e propício para o ensino da língua. Ainda há a insistência da gramática normativa em ver a língua como algo parado. Bagno (2008, p.20) afirma que “enquanto a língua é um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso, a gramática normativa é apenas um igapó, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, à margem da língua.” Nesse sentido, cabe ao professor de Língua Portuguesa tornar esse rio mais revolto, mais movimentado, dando dinamismo ao ensino da Língua Portuguesa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 39) afirmam que

a gramática de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano, uma prática pedagógica que vai da metalinguagem para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura.

Pois bem, acreditamos que não se conseguirá sucesso no ensino da Língua Portuguesa sem haver uma alteração na concepção de se ensinar gramática e seus limites com o uso real e social. Será que isso é suficiente? Bastaria essa mudança?

Podemos reduzir o papel do professor de Língua Portuguesa apenas a um “reprodutor” da gramática? Ele não deveria contribuir, significativamente, para que o aluno ampliasse sua competência no uso oral e escrito da língua em situações diversas? “A gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua.” (ANTUNES, 2002, p. 127-134.)

Além da questão do ensino de Língua Portuguesa, outras tantas devem ser elencadas:

1.2. Antecedentes específicos

Sabemos que há vários fatores que influenciam a formação do professor de Língua Portuguesa. Um deles é o preconceito linguístico e discursivo da língua em relação às variantes que fogem à norma padrão. É preciso, pois, considerar, por agora, dois aspectos de fundamental importância: o primeiro é o de que as línguas variam, e o segundo, que essa variedade linguística é o reflexo resultante da variedade social de uma comunidade. Passemos, agora, a analisar o primeiro fator.

Não existe nenhuma comunidade linguística na qual todos falem da mesma forma ou do mesmo modo. Ainda mais se considerarmos o Brasil, com toda a sua extensão territorial. Em todos os países, há uma variação na língua e com o Português não é diferente. O segundo, é que as diferenças não são casuais ou aleatórias. A questão social influencia, sobremaneira, qualquer língua. Qualquer diferença de *status* reflete na língua. Os fatores que influenciam na variedade da língua podem ser considerados de caráter externo ou interno à língua. Os externos são de ordem geográfica, classe social, idade, sexo, escolaridade, profissão. Ou seja, o lugar ou classe social influenciam na maneira como se usa a língua; e o mesmo acontece com os fatores idade, sexo, escolaridade, profissão. Somos o resultado de tudo isso. Só falamos de uma determinada forma porque somos sujeitos que estamos inseridos em um determinado contexto social, histórico e ideológico.

Os fatores internos à língua, também, condicionam essa variação. São as chamadas “*deriva da língua*”. Isso equivale a dizer que, até para errar, há uma lógica. Há erros que nenhum falante comete. Por exemplo, o “s” marcador de plural. Não há nenhum falante que diz “*Os alunos erraram esta questão*”. Se há um erro, ele é muito bem marcado no substantivo. Para o falante, se se pluralizou o artigo, não há necessidade de se pluralizar o substantivo: “*Os aluno erraram esta questão*.”

O funcionamento interno da língua está de acordo com as regras e princípios lógicos e coerentes que regem esta língua.

Outra ideia que se tem é que a língua é imutável. Isso não é verdade. Toda língua tem um caráter flexível e dinâmico, inclusive nas variantes mais for-

mais. Prova disso é que as palavras podem sofrer metaplasmos, ou seja, mudanças ao longo do percurso histórico. A língua é viva e como tal, muda, adapta-se, transforma. O ensino deve considerar essa possibilidade, pelo menos no que diz respeito à língua oral.

Seguindo essa linha de raciocínio, temos, ainda, a gramática natural da Língua Portuguesa que acompanha e se adapta às necessidades dos falantes e às tendências de cada época. Para exemplificar, temos as palavras que entram e saem da boca do “povão”, seguindo uma tendência, como se fosse moda. Muitas vezes são ditadas pelo comportamento midiático, expresso nas telenovelas. Há palavras ou expressões que são usadas em determinada época e não mais em outra. Acontece o mesmo com os estrangeirismos que compõem toda e qualquer língua. Ou até a linguagem da informática, muito usada em situações cotidianas.

O que se pode perceber é que a formação do professor, ainda pode estar centrada em um ensino prescritivo e em uma gramática normativa que dita as regras do bem falar e do bem escrever, desconsiderando toda e qualquer forma de uso da língua em situações informais.

Temos que pensar, ainda, em um ensino dinâmico e flexível, assim como a língua. Em um ensino que considere todas as variantes em suas mais diversas realizações. Um ensino que leve em consideração a constituição identitária do professor. Um ensino que não seja centrado na reprodução da gramática. Temos que considerar o discurso do professor, que pode estigmatizar os alunos, reduzindo-os a um nada, como se eles não fossem usuários da língua. O professor torna-se um reproduzidor do que viveu, ou seja, ensina como foi ensinado.

A língua pode ser um instrumento de poder e, se usado de qualquer forma, pode trazer sérias consequências. Ela pode ser uma ferramenta que veicula o preconceito. O interessante é mudar o foco: língua não se ensina, aprende-se. Se considerarmos esse ponto, descentralizamos o poder do professor como o sujeito de verdades e o ressignificamos à medida de suas relações com o outro. Segundo Foucault, em *Vigiar e Punir* (2010), nunca há verdade fora ou sem o poder; toda verdade provoca efeitos de poder, assim como o poder se ampara em preceitos considerados verdadeiros.

Assim vemos que há um jogo entre o poder e a verdade e que quem detém o poder pode, às vezes, considerar que está com a verdade.

Algumas pesquisas apontam que muitos estudantes dizem que estudam Língua Portuguesa para aprenderem a falar e escrever corretamente. Esse pode ser o maior equívoco, pois aprender Língua Portuguesa é saber usá-la em situações sociais e reais.

Percebemos, também, que muitos conteúdos se tornam obsoletos, pois não passam de um conjunto de regras contidas no livro didático e, que muitas vezes, são impostos pelo governo. Esse misto de exigências acaba por fundamentar substancialmente as crenças do professor e acabam por dar uma identidade única a cada um deles.

Para este trabalho, alguns antecedentes específicos serão melhor apresentados por entender que eles podem influenciar, sobremaneira, na constituição

da identidade do professor. São os elementos constitutivos da relação professor/ensino/aluno.

Os pressupostos deste trabalho pautam-se na confluência de pontos elucidativos:

1. A escolha do Livro Didático, contido no Programa Nacional do Livro Didático.
2. A falta de domínio da língua formal.
3. O discurso de hegemonia e a linguagem formal ensinada pela escola.
4. Caráter flexível e dinâmico da Língua Portuguesa e seu funcionamento.

1.1.1 O Livro Didático

Todos os professores de escola pública, no final do ano, escolhem os livros didáticos que serão usados por 3 anos. Essa escolha é feita com base em critérios estabelecidos pelo governo, via MEC – Ministério da Educação e do Desporto – e serão detalhados a seguir.

Segundo o site do MEC, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como objetivo “subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da Educação Básica”. Essa escolha é feita por professores e especialistas, considerando os critérios estabelecidos pelo MEC e, sobretudo, deve estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola. Ainda de acordo com as informações disponibilizadas no site do MEC (acesso julho de 2012), “O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano, o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio.”

Essas informações asseguram o esclarecimento no que se refere ao livro escolhido para se trabalhar em determinado ano/série, mas não garante a lisura do processo, uma vez que os professores não têm um tempo suficiente para fazer a escolha, considerando todos os aspectos que envolvem o ensino.

Urge uma revisão nos critérios de análise do Livro didático, embora não possamos negar a influência que ele exerce dentro da escola. É necessário, ainda, fazer uma reflexão acerca das unidades que compõem esses livros, dos gêneros textuais contemplados, até mesmo da carga ideológica que esse livro traz.

É certo que o livro didático – LD – é uma ferramenta muito importante e útil para o professor, mas, de certa forma, acaba engessando as suas aulas, pois se tem um roteiro a ser cumprido e, muitas vezes, não se pode sair. O professor, ao final do ano, tem que ver todo o livro trabalhado. Essa é uma exigência das Secretarias de Educação, bem como da direção da escola.

A partir do momento em que a escolha é feita, fica evidenciado o discurso e a linha de pensamento a ser trabalhada. O LD torna-se, então, um elemento constitutivo da formação do professor e acaba por influenciar o seu modo de perceber e ver o mundo. Ideologias são apreendidas e vão, aos poucos, fazendo parte do modo de viver dos professores.

Vale ressaltar, ainda, a linguagem utilizada nos livros – acessível e clara, além de direcionada. Mas de quem é esse discurso posto nos LD? Quem fala? E os silêncios? Os vãos das palavras? Como apreender esses sentidos? Os professores internalizam esses discursos e constroem o seu discurso ou apenas o reproduzem? São capazes de ver com os seus próprios olhos ou veem a partir dos olhos dos outros? Em que medida os LDs contribuem para a constituição da identidade do professor?

Alguns questionamentos foram feitos a título de reflexão e poderão fazer parte de um trabalho futuro.

1.1.2 A falta de domínio da língua formal

A educação básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 e 2 e Ensino Médio, tem por finalidade assegurar a todos que nela ingressam condições de exercerem a plena cidadania, fornecendo-lhes subsídios para progredirem no trabalho e nos estudos posteriores. E a língua é um dos meios de assegurar esse direito.

Os objetivos do ensino da Língua Portuguesa nas escolas, até então, oscilaram entre duas vertentes: a **pragmática** e a **utilitarista**. Tinha como finalidade desenvolver e aperfeiçoar o comportamento do aluno como emissor e receptor de mensagens fossem elas verbais ou não verbais. Em outras palavras: não era preciso mais refletir sobre a língua e sim, saber usá-la. Esse pragmatismo e utilitarismo foram percebidos, inclusive, nos livros didáticos: excluíram os textos literários e a prioridade eram os textos que revelavam o uso da língua em práticas sociais.

Muitos jovens e adultos com um bom nível de escolaridade, em situações formais, diante de seus interlocutores, não conseguem se manifestar oralmente ou por escrito. Que língua é essa que não instrumentaliza o aluno para o seu uso no cotidiano?

O que é ainda mais espantoso é o fato de considerarmos opostos o registro formal e o informal da língua. É como se fossem dois polos opostos que se distinguem nitidamente e os alunos consideram como sendo algo impossível de se conciliar.

E mais, muitos professores de Língua Portuguesa não têm o domínio necessário da língua formal. Muitas hipóteses contribuem para isso: o tempo de formação inicial, a forma como foram “ensinados”, o LD utilizado, o currículo escolar...

O fato é que a falta de domínio da língua formal pode, de certa forma, contribuir para a constituição da identidade docente, uma vez que cada professor

tende a reproduzir o que lhe foi ensinado ou o que está no LD, podendo acarretar uma visão distorcida do que se entende por ser Professor de Língua Portuguesa.

1.1.3 O discurso de hegemonia e a linguagem formal ensinada pela escola

O discurso do professor de Língua Portuguesa, em sala de aula, muitas vezes, corrobora a hipótese do aluno – a Língua Portuguesa é muito difícil de aprender. E mais, essa afirmativa vem validar a legitimidade imposta pela língua.

Possenti, em seu livro “Por que (não) ensinar gramática na escola” (1996), abre a discussão de que não há línguas fáceis ou difíceis. Ele afirma que “todas as línguas são estruturas de igual complexidade. Isto significa que não línguas simples e línguas complexas (...). O que há são línguas diferentes.” (POSSENTI, 1996, p. 26)

Alunos que utilizam o discurso “O português é a língua mais difícil”, muitas vezes, o fazem para justificar o seu baixo desempenho. Ao usar a língua, o aluno atesta a sua competência linguística para tal. O que se confunde é usar a língua e saber a gramática. Saber falar uma língua não significa, necessariamente, saber a gramática. Os professores de Língua Portuguesa precisam desfazer esse equívoco, mostrando para os alunos a diferença entre falar uma língua e saber a sua gramática.

Talvez seja mais cômodo para o professor “deixar-se” ser visto como professor de uma disciplina muito difícil. Isso, também, ajuda a constituir-lo como profissional, atribuindo-lhe certas características muito particulares. A distância marcadamente colocada pelos professores entre o que seja falar Língua Portuguesa e ensinar Língua Portuguesa contribui com o discurso de hegemonia, projetando uma imagem deste professor.

É preciso diminuir essa distância, aceitando as variantes da língua de modo a facilitar o ensino da Língua Portuguesa.

1.1.4 Caráter flexível e dinâmico da língua Portuguesa e seu funcionamento

A língua é parte constitutiva da identidade individual e social do ser humano, portanto a escola deve trabalhar aceitando as tensões que existem entre a língua, o ensino de língua, a linguística e o discurso. Ela é dinâmica e flexível.

A nossa sociedade sempre se caracterizou por exibir uma cultura mais centrada nas práticas orais. Pouco se valoriza a cultura escrita e muito menos a livresca. A história da educação no Brasil explica por que é tão restrita a aproximação entre língua formal (padrão) e os falantes da língua. Uma questão que se pode aventar é o fato de o distanciamento da língua oral e língua escrita ser tão marcante.

Segundo as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2002, p. 55),

O ensino da Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. (...), o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho.

Se considerarmos este fato – o caráter flexível e dinâmico da língua – pode ser que a postura do professor em relação ao ensino mude substancialmente. A língua acontece e muda à medida que o falante a usa. Somos a língua que falamos.

Toda língua tem um funcionamento e, com a Língua Portuguesa, acontece o mesmo. Há que se considerarem todos os aspectos que envolvem o funcionamento interno da Língua Portuguesa que serão detalhados durante a tese propriamente dita.

A habilidade pode estar em saber mostrar estas questões para o aluno. Na verdade, o trabalho do professor de Língua Portuguesa pode ser o de tentar mostrar esse viés para o aluno.

A língua tem regras internas que regem o seu funcionamento. Ela segue uma deriva e o falante, mesmo que sem ter clara a regra, sabe como se diz algo. Cada um de nós tem uma marca e somos conhecidos, inclusive, pelo que falamos. Empreendemos certas características em nosso modo de usar a língua e, com o professor, não é diferente. A língua o constitui sujeito.

Isto posto, vale a pena reafirmar que a questão do ensino de Língua Portuguesa perpassa por tantas outras questões que não estão somente ligadas à formação do professor ou tão somente às formas de se ensinar. Elas estão embutidas nas concepções legais e, também, nas concepções teórico-metodológicas que permeiam a prática pedagógica.

2. Considerações transitórias

Aqui, neste trabalho, foi tomado como referência não só a língua, como código, mas a sua realização em espaço e tempo determinado.

As experiências de ensino de Língua Portuguesa discutidas aqui partem de uma experiência própria como professora de Língua Portuguesa e que, muitas vezes, geravam conflitos com essa noção corrente de que língua é uma espécie de corpo homogêneo estável, acabado. O que ficava sinalizado, durante as aulas de Língua Portuguesa, é que havia duas línguas: uma que se falava em casa com familiares e amigos, e outra que se aprendia na escola. Essa última era massacrante e de nada servia, exceto para se fazerem provas e passarem de ano. Isso me gerava um incômodo, por não concordar com tal imagem.

Não queremos apenas utilizar um discurso pedagógico, e sim, um discurso argumentativo amparado nos teóricos que discutem o assunto.

Essas experiências pessoais fundamentam-se no princípio de que as atividades de sala de aula deveriam partir da língua em uso, pois *somos a língua que falamos*.

O desafio que postamos aqui é o de se construírem interpretações sem, contudo, neutralizar as já existentes; é o de se entrecruzarem os fios que se entrelaçam neste emaranhada teia de (re)significações, desvendando os mistérios que circulam o entorno do ensinar e aprender Língua Portuguesa – a língua materna.

Referências

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Tradução de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANTUNES ANTUNES, I.C. No meio do caminho tinha um equívoco, gramática, tudo ou nada. In: **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 127-134.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. O que é como se faz. 50. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2008, p. 207.

_____. **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

BARBOSA, Márcia H. S. (Org.) **Leitura, identidade e patrimônio cultural**. Passo Fundo: UPF, 2004.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. Tradução de Antônio Gonçalves. Lisboa: Edições, 1984, p. 75-104.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática: Opressão? Liberdade?**. São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, SEB, 2008. V.1 Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, SEB, 1997 a 2000.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1971.

CASTILLHO, A. T de. **A língua falada no ensino de português**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2001, 158p.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CRYSTAL, D. **Direction in applied linguistics**. London, Academic Press.1981.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: Aula Inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

_____. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992.

_____. **M. A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Vigiar e punir** – história da violência nas prisões. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. **Elementos de linguística para o texto literário**. Tradução de Maria Augusta de Matos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividade de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Profissão Professor**. Porto: Editora Porta, 1999.

POSSENTI, S. **O “Eu” no discurso do “Outro” ou a subjetividade mostrada**. Alfa, São Paulo: Unesp, nº 38, 1995, p. 45-55.

_____. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das letras, 1996, 95p.

- Fabíola Cristina Melo – Professora de Língua Portuguesa- Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia.

CV: <http://lattes.cnpq.br/7562140821449924>