



AS CONTRIBUIÇÕES DA (SÓCIO)LINGUÍSTICA: POR UM ENSINO PRODUTIVO E REFLEXIVO DE LÍNGUA PORTUGUESA¹

GISELDA MARIA DUTRA BANDOLI²

RESUMO: Embora os PCN já proponham diretrizes para o ensino de Língua calcado no estudo da linguagem como meio de expressão em situações de sociointeração, muitas vezes professores ainda mobilizam atividades de metalinguagem nas quais o aluno é convocado a descrever taxonomias, nomenclaturas e normas prescritivas, o que não favorece um ensino reflexivo da língua. Assim, o presente trabalho visa refletir sobre as contribuições de pesquisas/estudos (sócio)linguísticos que possam subsidiar um processo de ensino-aprendizagem comprometido com a ampliação das habilidades necessárias para que os alunos construam crítica e reflexivamente seus textos. Como aparato teórico, recorreremos às orientações dos PCN e a autores que se inclinam para os estudos linguísticos de cunho sociolinguístico e funcionalista.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa; Contribuições da (Sócio)linguística; Estudo da variação linguística.

Introdução

O estudo da multifacetada diversidade linguística brasileira já consta como orientação proposta pelos PCN, contudo muito distante ainda de muitas salas de aula. Há, portanto, a necessidade de se reverter essa realidade no ensino e acreditamos que os estudos no âmbito da Linguística podem grandemente favorecer tal realidade. Diante de tal situação, surge a questão problema que orienta a reflexão proposta neste trabalho: de que forma a (sócio)linguística pode contribuir para um ensino reflexivo e produtivo de Língua Portuguesa?

Para tanto é necessário que façamos a adoção de uma nova concepção de língua que faça gerar um novo direcionamento de ensino de língua. Somos orientados pela hipótese de que pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística e os da Linguística Funcional,

¹ Este artigo foi apresentado no VI ENLETRARTE (Encontro Nacional de Professores de Letras e Artes), no IFF campus CAMPOS CENTRO, em junho de 2015.

² Graduada em Letras/Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola. Mestra em Cognição e Linguagem/UENF. Professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal Fluminense. E-mail: giselda.bandoli@iff.edu.br.

além de orientações advindas de estudos de outras vertentes linguísticas de cunho funcionalista, podem contribuir para a mudança do cenário em que se encontram os estudos tradicionais de Língua Portuguesa. Dessa forma, o processo de formação dos alunos se beneficiaria com contribuições da (sócio)linguística, de modo que mudanças significativas seriam operadas na educação em língua materna.

A opção pela grafia do vocábulo (sócio)linguística se justifica neste trabalho na medida em que não apenas as contribuições da Sociolinguística aplicada à educação serão observadas, mas também serão privilegiados estudos de outras vertentes linguísticas, sobretudo os da Linguística Funcional.

Além de recorrermos às orientações oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, conceitos e considerações de autores que se debruçam sobre estudos linguísticos de cunho funcionalista serão mobilizados neste trabalho. Dessa forma, recorreremos aos estudos de Bagno (2003), Bortoni-Ricardo (2005), Faraco (2008), Furtado da Cunha (2003,2007), Neves (2009), entre outros.

O ensino de Língua Portuguesa: considerações iniciais

Muitas vezes, práticas pedagógicas mobilizadas por professores de Língua Portuguesa restringem-se a atividades de metalinguagem nas quais o aluno é convocado a descrever taxonomias, nomenclaturas e normas prescritivas, ou seja, o eixo principal a partir do qual se centram as atividades sobre a língua se pauta apenas na descrição de normas gramaticais. Tais práticas já foram denunciadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento oficial que orienta filosófica e metodologicamente a organização curricular das inúmeras disciplinas que compõem as áreas do conhecimento.

Estudar a língua, nessa perspectiva, torna-se sinônimo de estudar gramaticalmente suas unidades internas, sejam elas fonológicas, morfológicas ou sintáticas. Os estudos empreendidos a partir dessa ótica desprezam motivações pragmáticas e discursivas e não contribuem para o aprimoramento da competência linguística dos alunos, efetivos usuários da língua. Os estudos da/sobre a língua, nessa perspectiva, ficam restritos a um universo homogeneizador da escrita e ao que mais comumente se tem chamado de norma padrão, fazendo perpetuar-se o mito da “única norma” e ainda desencadeando o “preconceito linguístico”.

Dessa forma, o ensino assim direcionado estabelece uma grande distância entre a língua apresentada tradicionalmente³ nas salas de aulas e a língua real de nossas interações sociais cotidianas. De acordo com inúmeros pesquisadores dos fenômenos linguísticos, esse fato tem gerado uma insatisfação generalizada com a qualidade do ensino, além de não atender ao objetivo do ensino de língua materna: contribuir para a formação de competentes usuários da língua, tornando-os bons produtores de textos, orais e escritos, ajustados às inúmeras situações discursivas de que participam. Neves (2009, p. 19), aliás, já sentenciava que “nenhuma ‘competência’ e nenhuma ‘ciência’ advirão da atividade de reter termos, e, mesmo, de decorar definições”.

O ensino de Língua Portuguesa pautado em paradigmas tradicionais desencadeia dois grandes problemas, correlacionados entre si, que muito têm comprometido o ensino produtivo e reflexivo de língua materna: a falta de orientação quanto aos saberes linguístico-gramaticais a ser mobilizados na escola e o preconceito linguístico.

Outra via deve então nortear o trabalho do docente na sala de aula. A língua estática, abstrata, normativista deve, por conseguinte, ceder espaço às reflexões sobre a língua dinâmica, criativa, maleável e produtiva no que tange às necessidades comunicativas de seus usuários.

Sendo a língua uma instituição social, o comportamento linguístico do falante torna-se um dos indicadores da estratificação social. É indispensável, portanto, que variáveis extralinguísticas sejam levadas em conta no ensino. O preconceito social gera o preconceito linguístico, isso porque formas legítimas e plenas de interação, utilizadas por pessoas que não tiveram acesso ao universo prescritivo são estigmatizadas, classificadas como inconvenientes, erradas. Dessa forma, o ensino tradicional inspirado somente na gramática normativa é um dos elementos perpetuadores do preconceito linguístico.

A questão da(s) norma(s): reflexões necessárias

Os estudos concernentes à língua remontam à Antiguidade grega: inúmeras questões linguísticas já intrigavam filósofos. Platão, por exemplo, em “O Crátilo”, empreende

³ Entenda-se ensino tradicional de língua aquele que estabelece normas de conduta no escrever e no falar, acarretando, por conseguinte, a eleição de um uso considerado “correto” e de prestígio, além de emitir julgamentos em relação àqueles considerados “errados”. Fenômenos linguísticos inerentes à língua, como a variação e mudança linguísticas, não são considerados relevantes, quando se adota essa perspectiva no ensino.

questionamentos a respeito sobre até que ponto haveria motivação entre as palavras e as coisas. Saussure (2006) retoma, já no século XX, a mesma questão discutindo a arbitrariedade do signo linguístico. O próprio Saussure (2006), ao apresentar uma visão geral da história da Linguística, indica três fases pelas quais passaram os estudos sobre a linguagem: “Gramática”, “Filologia” e “Gramática Comparada”.

A primeira dessas fases possui caráter eminentemente normativo e os estudos linguísticos não se pautam em uma visão científica. A segunda, no século XVIII, toma o texto como objeto de estudo e, se faz referência a questões linguísticas, fá-lo-á para que se proceda à comparação entre os textos. Já a terceira fase é marcada pelos estudos dos comparativistas, que pretendiam observar parentesco entre as línguas e buscar um “ancestral” comum: a proto-língua, o indo-europeu.

O cunho normativista da primeira fase dos estudos sobre a língua orientou e até hoje continua orientando em grande medida o ensino de Língua Portuguesa. Tal orientação prevê exclusivamente a prescrição de regras que devem ser seguidas e as noções de “certo” e “errado” que emitem juízos de valor sobre a língua. São regras do “bem falar” e do “bem escrever”. Nessa perspectiva, a concepção de língua homogênea e descontextualizada histórica e socialmente se corporifica e uma *norma* gramatical é estabelecida a partir de textos literários de autores portugueses e brasileiros. Tal modelo normativo, portanto, segue o padrão das gramáticas mais clássicas, herança da tradição grega.

Nessa perspectiva, o conceito de *norma* está alinhado ao conceito de prescrição, ou seja, recomenda-se um comportamento. Nesse sentido, um conjunto de regras que devem ser seguidas desfila nas inúmeras atividades didáticas trabalhadas com os alunos. Tais atividades estão desvinculadas do uso real da língua e comumente são atreladas às noções de “certo” e “errado”.

Esse conceito de *norma* é muito restrito e situa-se no nível da abstração e da idealização, já que ignora os usuários da língua e seus propósitos comunicativos, além de configurar-se como um modelo para determinado grupo social. Martins, Vieira e Tavares (2014) explicam-nos que nessa concepção

[...] costuma-se atribuir, muitas vezes um perfil *normativo*, com intenção de regular o comportamento social, seja por parte da tradição gramatical (aquela que objetiva estabelecer um modelo clássico, mais especificamente para a escrita literária, conhecido normalmente como *norma gramatical* ou *norma-padrão*), seja por parte de grupos de usuários (uma *norma-padrão* assumida por elites socioculturais para uniformizar a fala e sobretudo a escrita de prestígio; uma norma cuja idealização nem sempre coincide com a que

fundamenta a *norma-padrão gramatical*, mas tende a dela se aproximar). [grifos dos autores] (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, p. 11)

O conceito de norma assim compreendido gera também um conceito muito restrito de *gramática*: um conjunto de normas para falar e escrever corretamente, concepção diversa das orientações funcionalistas que concebem *gramática* com um “sistema de princípios que organiza os enunciados, pelo qual, naturalmente, os falantes nativos de uma dada língua se comunicam nas diversas situações de uso” (NEVES, 2009, p. 80). Gramática, nesse sentido, se configura como um sistema através do qual toda uma língua se organiza, extrapolando qualquer sistema de regras rígidas pautado em nomenclaturas e em classificações de termos gramaticais.

Como os estudos linguísticos já demonstraram, nenhuma língua é homogênea, apresentando uma realidade unitária. A mudança e variação linguísticas são fenômenos inerentes às línguas naturais. Faraco (2008) já comenta a questão, quando afirma que

No plano empírico, uma língua é constituída por um conjunto de variedades. Em outras palavras, não existe língua para além ou acima do conjunto das suas variedades constitutivas, nem existe a língua de um lado e as variedades do outro, como muitas vezes se acredita no senso comum: empiricamente a língua é o próprio conjunto de variedades. Trata-se, portanto, de uma realidade intrinsecamente heterogênea. (FARACO, 2008, p. 33)

Outro conceito de *norma* situado no nível da concretização, enraizado nos usos linguísticos de uma comunidade linguística, então se configura. Essa concepção abarca o que “é *normal, costumeiro* na prática de comunidades de fala, configurando, assim, efetivas variedades linguísticas. Nesse sentido, *norma* aqui corresponde ao conjunto de usos linguísticos mais produtivos, preferenciais na fala (e na escrita) de certos grupos de falantes” [grifos dos autores]. (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, p. 11).

Faraco (2008) ainda pondera que uma mesma comunidade linguística é caracterizada por um determinado conjunto de normas e não apenas por uma única norma, já que no interior de qualquer comunidade linguística há relações sociais notadamente marcadas pela heterogeneidade. O autor afirma:

Em cada uma dessas comunidades, costuma haver modos peculiares de falar (ou seja, há normas específicas) e o comportamento normal do falante é variar sua fala de acordo com a comunidade de prática em que ele/ela se encontra. É parte do repertório linguístico de cada falante um senso de

adequação, ou seja, uma das comunidades de prática a que pertence. Por isso, se diz que cada falante é um camaleão linguístico. (FARACO, 2008, p. 40)

Cabe ainda em nossas reflexões procedermos à distinção entre *norma culta* e *norma padrão*, expressões tidas como sinônimas para o senso comum. Pesquisadores na área da Linguística distinguem criteriosamente cada uma das expressões. Enquanto *norma padrão* comportaria o padrão abstrato, idealizado, atribui-se às comunidades escolarizadas e dominantes da cultura escrita, pertencentes aos meios urbanos, o rótulo de *norma(s) culta(s)*. Faraco (2008, p. 75) comenta tal questão da variação terminológica:

Se a norma culta/comum/*standard* é a variedade que os letrados usam correntemente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita, a norma padrão não é propriamente uma variedade da língua, mas – como bem destaca Bagno (2007a) – um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização.

De fato, a expressão *norma padrão* traz consigo uma força coercitiva, um caráter normativo a que subjaz um projeto uniformizador, que tem como escopo a padronização dos comportamentos linguísticos dos falantes. Nesse sentido, a adoção conceitual de *norma padrão* vai de encontro às especificidades da língua, entendida como atividade social. Tal conceito de *padrão* faz gerar o que os linguistas tentam combater: o preconceito linguístico.

A partir da reflexão do(s) conceito(s) de *norma*, torna-se imprescindível discutir sobre a(s) norma(s) em que o professor de Língua Portuguesa vai se basear para orientar suas práticas pedagógicas. Reportando aos PCN, observamos a seguinte orientação:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa, dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (PCN, 1998, p. 31)

Com efeito, os documentos oficiais propõem um ensino de Língua Portuguesa que possa oferecer condições para que o aluno desenvolva plenamente suas competências

sociocomunicativas e, nesse contexto, cabe o enfoque/estudo da variação. Para tanto, a escola deve capacitar o aluno a dominar as variedades para que ele possa adequar o uso linguístico a inúmeras situações. Essa prática não descarta o acesso do aluno à norma considerada padrão, também chamadas de “variedades de prestígio social”, uma vez que tais variedades são usadas em situações diversas.

Por um ensino produtivo de Língua Portuguesa: contribuições da (Sócio)Linguística

Os PCN constituíram uma renovação curricular nas escolas brasileiras, já que propuseram uma nova filosofia para o ensino, este não mais pautado em saberes estáticos, cristalizados ou descontextualizados. As orientações dos Parâmetros, anunciadas desde 1997, estão em consonância com os postulados de vertentes linguísticas que procuram estudar a língua em diferentes e reais contextos de uso, como a Sociolinguística e a Linguística Funcional.

Para o ensino de Língua Portuguesa, os Parâmetros propõem como objetivo, já desde o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, “conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado” (BRASIL, 1997, p. 33). “Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam” (BRASIL, 1997, p. 33) também consta como competência objetivada.

Considerando esses e ainda outros objetivos propostos pelos PCN, depreende-se que o estudo da variação linguística ocupa lugar de destaque nas orientações oficiais. Na realidade, o que se observa, no entanto, são práticas pedagógicas que orientam o ensino de língua materna ainda muitas vezes atreladas apenas às orientações normativo-prescritivistas, o que aprofunda o fosso entre a língua considerada padrão e a língua empregada em nossas interações discursivas.

Considerar que a Língua Portuguesa apresenta uma homogeneidade é um dos mitos criados e corporificados no Brasil. Bagno (2003), aliás, ao apresentar a mitologia do preconceito linguístico, já sentenciava que esse mito é o maior e mais sério de todos, pois dele podem derivar outros. A variação, ao lado da mudança linguística, é um dos fenômenos

inerentes à língua, por isso, quando se pretende estudar a língua em efetivo uso real, deve-se considerar a variação como componente imprescindível no ensino.

Outro aspecto a ser considerado no ensino diz respeito à relação existente entre variação linguística e aspectos sociais e culturais. A linguagem se manifesta no seio da sociedade quando os usuários da língua estabelecem suas relações interpessoais. Assim, em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, muitas vezes associadas a diferentes valores sociais. Os PCN já atestam a relação entre linguagem e sociedade, ao situar o lugar onde está a língua:

A língua [está] situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em sua situação escolar. (BRASIL, 2000, p.17)

O caminho então para o ensino produtivo e reflexivo de língua materna, buscando a ampliação das competências comunicativas dos alunos, parece estar calcado no estudo de fenômenos linguísticos manifestados no uso real da língua e não em estudos eminentemente normativo-prescritivistas. A partir de orientações de cunho funcionalista, Furtado da Cunha e Tavares (2007) delineiam uma proposta didático-pedagógica em que não poderiam ser desprezados no ensino aspectos discursivos, ou seja, a língua posta em uso. Tal proposta toma por base a seguinte concepção de língua:

A concepção por nós defendida é a de língua enquanto atividade social enraizada no uso comunicativo diário e por ele configurada. A língua é determinada pelas situações de comunicação real em que falantes reais interagem e, portanto, seu estudo não pode se resumir à análise de sua forma, já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço do propósito pelo qual é utilizada, o que depende de cada contexto específico de interação. (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2007, p. 14)

A concepção funcionalista de língua leva-nos a adotar na mesma linha uma nova concepção de gramática. O senso comum concebe estreitamente gramática como sendo um conjunto de regras que o falante deve dominar para falar e escrever corretamente, ou seja, o usuário da língua deve seguir o padrão das normas prescritivas. Numa perspectiva (sócio)linguística, a noção de gramática adquire outra dimensão, sendo concebida como “um sistema de princípios que organiza os enunciados, pelo qual naturalmente, os falantes nativos de uma dada língua se comunicam nas diversas situações de uso” (NEVES, 2009, p. 80). A noção de gramática, nessa perspectiva, extrapola um sistema de regras rígidas pautado em

classificações de termos gramaticais e nomenclaturas e se configura como um sistema através do qual toda uma língua se organiza.

Como Neves (2011, p. 17) ainda assinala, “o discurso conforma a gramática, (...) principalmente porque ele não é encontrável despido da gramática”. Por isso, a autora assegura que:

A gramática não é uma disciplina que se deva colocar externamente à língua em funcionamento, e que se resolva na proposta de uma simples taxonomia, instituída no plano lógico ou no plano estrutural, independente do uso. Ela não é um esquema adrede organizado independente dos atos de interação linguística, das funções que se cumprem no uso da linguagem, dos significados que se obtêm. (NEVES, 2009, p. 80)

Já que o discurso não é estruturado aleatoriamente, as estruturas linguísticas selecionadas pelo falante são orientadas pelas funções que a língua é convocada a desempenhar, por isso, os estudos sobre a língua nunca devem desprezar motivações e aspectos discursivos. Há que se explicitar a relação existente entre discurso e gramática. A esse respeito, Furtado da Cunha, Costa e Cezário (2003, p. 29) confirmam: ao “lado da descrição sintática, cabe investigar as circunstâncias discursivas que envolvem as estruturas linguísticas e seus contextos de uso”.

Desse modo, os tópicos gramaticais, nessa perspectiva, seriam estudados a partir de um sentido funcional. Assim, seria mais conveniente adotarmos a nomenclatura “estudo de fenômenos linguísticos” em detrimento de “estudos de tópicos gramaticais” para não cairmos na tentação de reduzir os estudos da língua aos aspectos gramaticais tradicionais.

O ensino assim direcionado visaria ao “bom uso” da língua, este sendo entendido não apenas a partir do ponto de vista da prescrição normativa, mas como aquele que propicia a produção de enunciados linguisticamente ajustados aos contextos interacionais em que se inserem. O professor que seguisse essa linha teórico-metodológica promoveria uma verdadeira educação linguística, além de desenvolver uma consciência linguística nos alunos, capacitando-os linguisticamente, tornando-os sujeitos de suas relações sociais mediadas pela linguagem. Nesta pesquisa, concebemos educação linguística no âmbito escolar como sendo

[...] 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 tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s). A educação linguística permite saber as condições linguísticas da significação e, portanto, da comunicação,

uma vez que só nos comunicamos quando produzimos efeito(s) de sentido entre nós e nossos interlocutores. (TRAVAGLIA, 2011, p. 24)

Outro aspecto ainda a ser salientado no que diz respeito à educação (sócio)linguística diz respeito à modalidade oral da língua. Muitas vezes a oralidade ganha *status* de inferioridade na sala de aula, pois, quando se privilegia a língua escrita, a oralidade é concebida como espaço dos “desvios”, onde imperam os “erros” e “defeitos” da língua. O professor comprometido com a pedagogia da variação linguística tece um olhar diferente para o estudo da oralidade, uma vez que fenômenos de variação são encontrados em qualquer uma das modalidades da língua. Dessa forma, compete à escola desenvolver atividades que contemplem a diversidade linguística em textos reais (falados e escritos), levando o aluno a compreender a adequação de determinadas variantes linguísticas em determinadas situações de uso.

Em um ambiente escolar que realmente favorece a educação linguística, os alunos são conscientizados de que existem vários registros linguísticos e orientados para o fato de que podem existir duas ou mais formas de dizer a mesma coisa. O professor, em uma orientação (sócio)linguística, deve discutir que essas formas atendem a propósitos comunicativos diversos e são também recebidas de forma diversa pela sociedade. Algumas delas conferem ao falante prestígio social, por isso a norma padrão deverá também – e não exclusivamente – ser apresentada aos alunos. Bortoni-Ricardo (2005, p. 15) já discute esse ponto, quando traz o seguinte questionamento:

Os alunos que chegam à escola falando “nós chegemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem as portas, já estreitas, da ascensão social. O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante.

Com efeito, aos alunos deve ser apresentada a norma considerada padrão, contudo tal norma deve ser compreendida como uma das possibilidades de registro da língua, atendendo à noção de adequação e não à de imposição linguística. O aluno precisa compreender o valor e o prestígio dados a essa norma, dada a sua importância cultural e política em nossa sociedade, além de percebê-la também como um dos instrumentos de mobilidade social.

Corroborando a tese de que orientações (sócio)linguísticas podem contribuir para um ensino produtivo da língua e que a veneração às normas prescritivas vão de encontro a esse ensino, Luquetti, Moura e Castelano (2011, p. 24) argumentam:

Desafiamos os defensores intransigentes da norma a encontrar na gramática tradicional alguma instância relevante que direcione alguma prática reflexiva com relação à verdadeira natureza da língua. A língua para eles é tão somente um código, desprovido de vida semiológica e de significados que transcendam as aparências.

Para esses estudiosos, “os conteúdos doutrinários e autoritários são constrangedores e não permitem o desenvolvimento crítico do aluno” (MOURA, LUQUETTI, CASTELANO, 2011, p. 24). Daí a necessidade de que seja oferecida uma orientação linguística para a escola e os profissionais que nela atuam, pois o ensino de língua precisa promover a tão esperada reflexão crítica sobre a língua e suas variedades, explicitando as relações existentes entre usos da linguagem e a construção de sentido do texto, que é construído a partir dos inúmeros recursos possibilitados pela língua. Logo, cabe ao educador buscar práticas que possam favorecer o que se apregoa nos PCN:

O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos. (BRASIL, 2000, p. 18)

Acreditamos, pois, que um ensino de língua calcado nas orientações e teorias (sócio)linguísticas contribuiria eficazmente para a tão esperada educação de qualidade por que tanto ansiamos, uma vez que se valoriza a língua em contextos reais de comunicação. Nessa tarefa, a formação acadêmica e atuação profissional dos professores se revestem de capital importância, já que muitas vezes são formados precariamente no campo dos estudos linguísticos e, em outros casos, são resistentes a mudanças.

Travaglia (2011) corrobora essa tese quando faz uma reflexão sobre a natureza de atividades direcionadas aos alunos. Na proposta do autor, o objetivo é fazer com que

[...] o aluno, como usuário da língua, seja capaz de usar cada vez um número maior de recursos da língua de maneira adequada à produção do(s) efeito(s) de sentido desejado(s) em situações específicas de interação comunicativa, o

que inclui o uso de diferentes variedades linguísticas em termos de dialetos e registros e variedades de modo (oral e escrito). (TRAVAGLIA, 2011, p.54)

Dessa forma, deve-se buscar abordagens linguísticas que possam subsidiar um processo de ensino-aprendizagem que objetiva a ampliação das habilidades necessárias para que os alunos construam crítica e reflexivamente seus textos para fins de sociointeração, percebendo que há motivações cognitivas, pragmáticas e sociais envolvidos na produção linguística. Visto que o ensino de língua padece apresentando dificuldades aos alunos, fazendo com que eles não tenham apreço pela disciplina, há que se perseguir um diálogo entre a Linguística e a Educação, ou seja, deve-se buscar uma aproximação das teorias e estudos linguísticos com a prática cotidiana na sala de aula.

Palavras finais

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, as práticas cotidianas em sala de aula precisam favorecer a reflexão sobre a língua em situações de uso, sobre o exercício da linguagem. A escola deve preocupar-se com o desenvolvimento da competência comunicativa de seus alunos, promovendo a discussão e a compreensão de como os recursos da língua atuam na construção da forma e do sentido de todo e qualquer texto produzido em interações comunicativas.

Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa contemplaria o estudo de fenômenos linguísticos em contextos reais e não mais descontextualizados das situações de uso da língua. Nesse sentido, os docentes devem buscar uma orientação didático-metodológica para que esses fenômenos sejam estudados a partir de uma abordagem (sócio)linguística da língua, o que poderá favorecer um ensino reflexivo e produtivo que atenda as necessidades sociocomunicativas dos alunos.

Logo, um trabalho assim direcionado permite ao educador direcionar sua prática, de modo que “a valorização de um currículo aberto, que privilegie a pluridiversidade” (LUQUETTI, MOURA, CASTELANO, 2011, p. 22) seja contemplada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, Marcos. **Língua materna** – Letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.
- _____. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- _____. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?**: sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Ensino Médio. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 2000.
- CORREA, Djane Autonucci. **Política linguística e ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; COSTA, Marcos Antonio; CEZARIO, Maria Maura. Pressupostos teóricos fundamentais. *In*: FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica Furtado; OLIVEIRA, Mariangela Rios; MARTELOTTA, Mário Eduardo (orgs.) **Linguística funcional**: teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; TAVARES, Maria Alice. **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: Edurfn, 2007.
- LUQUETTI, Eliana Crispim França; MOURA, Sérgio Arruda; CASTELANO, Karine Lôbo. **Políticas Linguísticas: análise de polêmica pública em torno da adoção de livro de ensino de português para jovens e adultos pelo MEC**. Agenda Social. V.5, nº3, set/ dez / 2011, p. 13- 29.
- MARTINS, Marco Antônio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 15 ed. São Paulo, Ática, 1997.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática**: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2011.
- VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2013.