

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE APOIO À PESQUISA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**

**REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO (LINGUÍSTICA) DO PROFESSOR
DE LETRAS DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

Bolsista: Amanda Galdino da Silva, FAPEAM

MANAUS

2015

**REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO (LINGUÍSTICA) DO PROFESSOR
DE LETRAS DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE APOIO À PESQUISA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**

RELATÓRIO FINAL

PIB-H/0122/2014

**REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO (LINGUÍSTICA) DO PROFESSOR
DE LETRAS DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

Bolsista: Amanda Galdino da Silva, FAPEAM

Orientadora: Prof^ª Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva

MANAUS

2015

Todos os direitos deste relatório são reservados à Universidade Federal do Amazonas, ao Grupo de Estudos do Português Falado no Amazonas e de Línguas Ameríndias. Parte deste relatório só poderá ser reproduzida para fins acadêmicos ou científicos.

Esta pesquisa, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPEAM), através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal do Amazonas, está inserida no Grupo de Estudos do Português Falado no Amazonas e Línguas Ameríndias

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo refletir sobre a formação (linguística) do professor de letras do ensino de língua materna. O problema desenvolvido no trabalho implica nas dificuldades que o formando do curso de Letras encontra enquanto a aplicação de seus conhecimentos linguísticos adquiridos durante a graduação ao ensino de língua materna. Observou-se, portanto, que o acadêmico do curso de letras, sendo ele um futuro professor de língua materna, de certa maneira, sente-se inseguro quanto à situação de impasse entre aplicação das teorias linguísticas apreendidas na graduação e a prática em sala de aula, e, por esse motivo não conseguem levar em frente conhecimentos linguísticos propostos na grade curricular. Sendo assim, Neves (2002, p.265) lança dois questionamentos sobre esse tema que são: i) ensina-se Linguística no curso de Letras, mas os alunos sabem o que fazer com esse conhecimento no ensino da língua materna? ii) Ensina-se, é óbvio, Língua Portuguesa nas escolas de ensino básico, mas os professores sabem o que fazer com esse conhecimento sobre a língua materna adquirido no curso de Letras? Nesse sentido, fez-se necessário discutir e fundamentar tais problemáticas na presente pesquisa, a fim de refletir criticamente sobre contribuição da linguística enquanto conhecimento teórico primordial para o ensino de língua materna, questionando, também, o motivo pelo qual tais conhecimentos não são aplicados de maneira plena em sala de aula das escolas de ensino básico e regular.

ABSTRACT

This research aims to reflect on the training (language) teacher letters of mother tongue teaching. The problem to be developed at work involves difficulties in the form of Letters of course find while applying their language skills acquired during undergraduate to mother tongue teaching. There was, therefore, that the academic course of letters, he is a future teacher of mother tongue, in a way, feels unsure of the impasse between application of linguistic theories seized in undergraduate and practice in room class, and for that reason can't carry on proposed language skills in the curriculum. Thus, Neves (2002, p.265) launches two questions on this subject which are; i) is taught Linguistics in the course of writing, but the students know what to do with that knowledge in mother tongue teaching? ii) It is taught, of course, Portuguese Language in primary schools, but teachers know what to do with this knowledge of the mother tongue acquired in the course of Letters? In this sense, it is necessary to discuss and explain such issues in this research in order to critically reflect on the linguistic contribution as an essential theoretical knowledge to the mother tongue teaching, and question why such knowledge is not applied to the fullest in the classroom of basic and mainstream schools.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MACRO	Processo Seletivo Exta Macro
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
USP	Universidade de São Paulo
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

RESUMO	
ABSTRACT	
LISTA DE ABREVIATURAS	
1. INTRODUÇÃO.....	10
1.2 HIPÓTESE.....	11
2. DESENVOLVIMENTO.....	12
2.1 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA E QUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA.....	12
2.2 UM PERCURSO SOBRE A INSERÇÃO DA DISCIPLINA LINGUÍSTICA NOS CURRÍCULOS DO CURSO DE LETRAS NO BRASIL.....	12
2.3 A INTERAÇÃO SOCIAL, ENSINO E ESCOLA.....	16
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
4. DESCRIÇÃO METODOLÓGICA.....	21
5. RESULTADOS.....	21
6. CONCLUSÕES.....	27
AGRADECIMENTOS.....	29
REFERÊNCIAS.....	30

Não há sociedade sem linguagem, não há sociedade sem comunicação. Tudo o que se produz como linguagem ocorre em comunidade, para ser comunicado.

FIORIN

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o ensino de língua materna aponta para uma “crise na linguagem”, sendo perceptível aos estudiosos da linguagem e, principalmente, aos professores. (SUASSUNA, 1995, p.18). O fracasso escolar no ensino-aprendizagem do Português preocupa grande parte desses estudiosos, pois revela a necessidade de mudanças nos modos de encarar as práticas de ensino nas escolas de ensino fundamental e médio.

O problema no ensino de língua materna, de fato, aponta para as fragilidades encontradas na abordagem formalista tanto nas escolas de ensino básico quanto na graduação em Letras. Partindo desse pressuposto, formandos dos cursos de Letras, em geral, encontram dificuldades em aplicar seus conhecimentos adquiridos durante a graduação ao ensino de língua materna, uma vez que o maior problema enfrentado decorre da complexidade de se desenvolver práticas metodológicas coerentes com sua formação.

Diante disso, a presente pesquisa implicou numa reflexão da formação do professor de língua materna, e o problema quanto à aplicação de uma teoria linguística que seja condizente com a realidade de seu futuro aluno. Assim, neste trabalho foram tratados os seguintes objetivos: discussão sobre os motivos pelos quais levam os discentes recém- formados em Letras- Língua Portuguesa a não aplicarem seu conhecimento linguístico apreendido na graduação preferindo, portanto, o ensino normativo; subsídios para o ensino de língua materna com base linguística; apresentação do perfil dos egressos trabalhados no curso de Letras da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), com a finalidade de ajudar em sua futura atuação no ensino básico regular.

Contudo, de acordo com os resultados obtidos no projeto *Esboço sobre a competência linguística dos alunos finalistas do curso de Letras- Língua Portuguesa da Ufam- PIB-*

H/0043/2013, a presente pesquisa pretendeu uma continuação a fim de fundamentar questões e problemáticas encontradas nos dados coletados anteriormente. Portanto, foram realizados os seguintes questionamentos sobre a formação do professor de ensino fundamental e médio nos cursos de Letras que, segundo Neves (2002, p.265) não é satisfatória: i) ensina-se Linguística no curso de Letras, mas os alunos sabem o que fazer com esse conhecimento no ensino da língua materna? ii) Ensina-se, é óbvio, Língua Portuguesa nas escolas de ensino básico, mas os professores sabem o que fazer com esse conhecimento sobre a língua materna adquirido no curso de Letras?.

Contudo, fez-se necessário fundamentar tais problemáticas na presente pesquisa, a fim de refletir criticamente sobre a contribuição da linguística enquanto conhecimento teórico primordial para o ensino de língua materna, questionando, também, o motivo pelo qual tais conhecimentos não são levados em conta nas práticas docentes das escolas de ensino básico e regular.

1.2 HIPÓTESE

Partindo da observação dos dados coletados na pesquisa realizada anteriormente com os alunos finalistas do curso de Letras- Língua e Literatura Portuguesa, pudemos levantar a seguinte hipótese neste Relatório Final. Os alunos finalistas apesar de disporem dos conhecimentos técnicos adquiridos em parte durante a graduação nas áreas de linguística e literatura, ainda se sentem inseguros quanto à aplicação de metodologias de ensino condizentes com a sua formação acadêmica. Sendo assim, existe um impasse entre teoria adquirida na formação e prática de ensino que será aplicada na sala de aula do ensino básico

regular, no curso de licenciatura em Letras Português da Universidade Federal do Amazonas (Ufam).

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA E QUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA

A formação do professor dos cursos de licenciatura em Letras vem sendo insatisfatória, sendo vistos claramente os problemas de insuficiência nos quadros teóricos que orientam às práticas docentes; desarticulação entre teoria e prática; desprestígio da profissão professor. Esse quadro problemático afeta todo o Brasil, uma vez que o sistema educacional é um fracasso e apresenta mazelas de ordem cultural, social e econômica. Entretanto, quando se discute a respeito da formação de professores no Brasil, é preciso pensar no processo de escolarização básica do ensino em meados do século XX, no fim dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, sendo conhecido também por “democratização do ensino”.

Antes da expansão da escolarização, somente quem pertencesse à elite tinha seu espaço garantido no direito de ler e escrever. Todavia, uma nova estrutura de “poder” surge, é então que camada da sociedade menos prestigiada torna a buscar este direito à educação, com as pressões populares. Porém, é fato que, a demanda aumentava cada vez mais e o número de ofertas de vagas nas escolas públicas não contemplava a todos. Além disso, a escola sofreu um descompasso grande, pois, na época, houve um crescimento efetivo tão rápido e recente exigindo o aumento do número de professores na rede pública, e é partir disso que os problemas no magistério se iniciam.

Os impactos e desafios sofridos, principalmente, pelos professores afetam até nos dias de hoje, pelo fato de ter ocorrido um crescimento demasiado de alunos, criando, portanto, fatores desafiadores tanto ao professor quanto ao sistema educacional brasileiro. No entanto,

quando o número de professores no mercado cresceu, suas condições de trabalho se tornaram precárias, com salários baixos e desprestígio de sua profissão, visto que estes problemas refletem na educação brasileira até os dias atuais.

Portanto, estes problemas complexos na educação ocorrem em função dos desdobramentos nos diversos setores, tais como culturais, sociais, econômicos e técnicos. De um lado, a inclusão desses alunos à escola e o número crescente de profissionais para atender à demanda. De outro, as reformulações no modo de encarar as práticas docentes, que devem, sobremaneira, contribuir para a construção de uma sociedade democrática, consciente de seus direitos e deveres.

2.2 UM PERSURSO SOBRE A INSERÇÃO DA DISCIPLINA LINGUÍSTICA NOS CURRÍCULOS DO CURSO DE LETRAS DO BRASIL

Historicamente, os estudos sobre a língua foram iniciados em colégios brasileiros, tendo como proposta o ensino de português ligado à gramática. Referindo-se à organização do saber, há duas disciplinas que estão ligadas ao desenvolvimento do ensino da gramática na universidade: a) a Filologia (romântica e portuguesa) e b) a Linguística (ORLANDI, 2013, p.219). Estas, por sua vez, estavam presentes na graduação de cursos como Filosofia, Ciências e Letras, na Universidade de São Paulo (USP).

No ensino universitário do país, mais especificadamente na Universidade de São Paulo, segundo Orlandi (2013, p. 219) “a Linguística teve sua origem ligada à Filologia Romântica –

que desenvolvia também estudos de Linguística Indo-Europeia – enquanto Filologia Portuguesa acolhia os estudos de gramática da Língua Portuguesa”. A partir da fundação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, os cursos de Filologia e Língua Portuguesa foram inseridos nas opções de graduação, a fim de ‘libertar-se’ dos velhos domínios das gramáticas. Contudo, em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases (Decreto nº 4.024) os cursos passaram a ser chamados: Filologia da Língua Portuguesa e Filologia Romântica (ORLANDI, 2013, p.220).

Em 1967, a disciplina de Linguística foi introduzida nos currículos brasileiros do curso de Letras, tendo como difusor o primeiro linguista chamado Mattoso Câmara Junior, que publicou em 1942 o livro *Princípios de Linguística Geral*, seguindo, portanto, a corrente estruturalista, como afirma Orlandi:

A partir dos anos de 1950, o estruturalismo linguístico – refiro-me aqui aos *Princípios de linguística geral*, de Mattoso Câmara, publicado em 1942 e reeditado em 1954, ou seu *Estrutura da língua Portuguesa*, publicado em 1970 – abre uma via para a gramática descritiva e, em termos de metalinguagem e de cientificidade, cauciona o conhecimento gramatical no sistema escolar, é no entanto a Filologia Portuguesa que dá sustentação teórica para a inscrição da gramática da língua portuguesa no quadro das disciplinas universitárias (2013, p.221).

A contradição apontada pela linguista Eni Orlandi trata-se de um fato inegável visto hoje no ensino de linguística no curso de letras e na formação de professores do ensino de língua materna, produzindo, portanto, seus efeitos na base do sistema escolar. Pois, de um lado tem-se “a legitimação da linguística, do outro, a presença da gramática nas aulas de português” (ORLANDI, p. 221), não havendo articulação entre os saberes. E, por assim dizer, as teorias linguísticas ficam apenas no campo teórico, com sentido único e não dialógico, e o ensino de gramática transmitido nas escolas de ensino básico, seria ou é a única forma de produção de uma língua, portanto, está no campo ‘prático’. Esse discurso de modelo

gramatical a seguido são impostos socialmente na cultura brasileira, de maneira preconceituosa e legítima.

A partir da publicação da obra *Introdução à Linguística*, de Leonor Scliar, na década de 70, houve a sistematização da ciência linguística. Assim, nesse período, no final da década de 70 e início da década de 80, o contexto educacional brasileiro foi marcado por mudanças significativas no ensino básico, pelo fato de ter acontecido a chamada “democratização do ensino”, período este em que, também, a linguística passa a subsidiar às práticas dos professores, tornando-se uma ferramenta fundamental. Sendo assim, as abordagens trazidas às universidades brasileiras se fundamentavam nos estudos do linguista Ferdinand de Saussure, que investigava o fenômeno linguístico, na busca de melhor desenvolver o objeto de análise da linguística: a linguagem humana¹. Mas além da abordagem estruturalista apresentadas na disciplina de linguística nas universidades brasileiras, outros estudos como o gerativismo, de Noam Chomsky, a sociolinguística com o representante William Labov, o funcionalismo, a linguística cognitiva, textual e pragmática foram inseridas como subáreas da linguística em geral, para subsidiar na compreensão do fenômeno linguística e prática de ensino, assim afirma Oliveira e Wilson:

Há diversas e contrastivas, ou complementares, formas de pensar e compreender o fenômeno linguístico, cada qual com sua validade e contribuição para o maior conhecimento dessa entidade tão complexa. Ocorre que, ao fazermos opção por uma dessas maneiras de tratamento, estamos fazendo muito mais do que somente a eleição de uma perspectiva de abordagem. Automaticamente estamos aderindo a determinadas práticas e metodologias, a um aparato teórico específico e a objetos de análise mais ou menos definido (2010, p.236).

¹ Os linguistas estabelecem uma diferença entre linguagem e língua, uma vez que a linguagem é definida como uma capacidade que somente os seres humanos têm para se comunicar, já o termo língua é definido como um sistema de signos.

Cada abordagem linguística insere o profissional de língua materna em um dado contexto da língua, além de fundamentar sua prática em sala de aula. Nesse sentido, um leque de conhecimento é aberto nos estudos da linguagem, pois possibilita tanto ao professor quando a escola encarar outros modos de produção na língua, não levando em conta somente a abordagem da gramática normativa.

2.3 A INTERAÇÃO SOCIAL, ENSINO E ESCOLA

A linguagem humana permeia toda e qualquer relação social, uma vez que por meio dela o indivíduo no mundo interage com os demais. Assim, afirma FIORIN (2011, p.11) “Não há sociedade sem linguagem, não há sociedade sem comunicação. Tudo o que se produz como linguagem ocorre em comunidade, para ser comunicado”.

Na escola, a interação deve ir além da relação formal de professor e aluno. É nesse ambiente que as diferenças linguísticas surgem, pois, de fato, a criança não chega à escola uma “tábula rasa”, segundo antiga filosofia. Esta, porém, traz à escola seu conhecimento de mundo e se faz capaz de comunicar-se adequadamente com outras por meio da linguagem, de forma intuitiva e criativa. Por esse motivo a escola deve fornecer ao aluno o instrumental adequado para que ele seja proficiente nessa forma de uso de língua, assim como também é importante que a escola transmita a ele noções de variação linguística (BATISTA, 2011, pp. 13-14).

Para Marcos Bagno (2002, p.32) a língua é uma atividade social, cujas normas evoluem segundo mecanismos de autorregulação dos indivíduos e dos grupos em sua dinâmica histórica de interação entre si e com a realidade. Observamos que em nosso dia-a-dia realizamos trocas comunicativas a todo instante em situações reais de uso. Como afirma

Martelotta, “a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas” (2010, p. 141).

Com a ideia de língua concebida pelas relações sociais, toda realização permeada nos usos comunicativos dentro de uma comunidade linguística, constituem diferentes modos de abordagens sob o ponto de vista do uso, da variação e da mudança dentro do sistema, pois, a língua é falada por seres humanos, que durante algum tempo mudam seus costumes e práticas de acordo com sua necessidade. Realmente é necessário conceber a abordagem da língua como um vasto *continuum*, que vai do analógico ao digital, das relações sociais à minudência dos fatos linguísticos (CALVET, 2002, p.127). Portanto, a língua promove a interação humana, sem ela não podemos nos comunicar, nem dar sentido ao mundo. Compreender a linguagem como fator de interação social implica considerar o indivíduo enquanto ser social, histórico e cultural.

Já a concepção tradicional da língua faz com que o ensino esteja centrado apenas no ‘erro’, e isso distancia o aluno de sua realidade linguística, então é preciso olhar a língua “dentro da realidade histórica, cultural, social em que ela se encontra, isto é, em que se encontram os seres humanos a que falam e escrevem” (BAGNO, 2010, p.23). Além disso, quando o professor de língua materna posiciona-se em razão da gramática, ele assume que a língua é abstrata, por esse motivo ela passar a ser enxergada apenas como uma função e não pela sua funcionalidade dentro dos diversos contextos existentes.

Diante dessa abordagem, o presente trabalho tem como proposta subsidiar uma reflexão sobre a formação (linguística) do professor de língua materna, tomando como base o ensino os questionamentos: ensina-se linguística no curso de Letras, mas os alunos sabem o que fazer com esse conhecimento? Ensina-se língua portuguesa nas escolas de ensino básico, mas os professores sabem o que fazer com esse conhecimento? Estas problemáticas fundamentam-se

com os dados da pesquisa anteriormente realizada, e mostram como os quadros teóricos do curso de Letras não somente na Universidade Federal do Amazonas, mas nas demais universidades do Brasil que há uma desarticulação entre teoria e prática, ou seja, o formando e futuro professor é incapaz de refletir sobre sua própria prática.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nos últimos anos temos notado uma intensa discussão sobre a necessidade de se refletir sobre as práticas de ensino de língua materna. Existe um incomodo crescente sobre o ensino privilegiado da norma culta em detrimento às outras variedades do português, distanciando sobremaneira a língua ensinada em sala de aula, daquela de uso nas interações sociais comuns do dia-a-dia. Desse modo, conforme Bagno:

As contribuições dessas reflexões e dessas críticas ampliam o objeto de estudo e nos lança cada vez mais na busca da compreensão dos fenômenos da interação social por meio da linguagem, da relação entre língua e sociedade, dos processos de aquisição da língua e seu uso em contextos sociais específicos (2002 p. 14).

No ensino superior, a partir do surgimento das teorias linguísticas profundas transformações vêm acontecendo na busca de compreender a pluralidade dos fenômenos linguísticos, em suas diferentes manifestações. Diante dessas novas investigações do fenômeno da linguagem, práticas de ensino direcionaram-se para inserção do aluno aos diversos contextos sociais existentes, e a partir daí professores de língua materna puderam compreender e reconhecer que o direcionamento somente a gramática normativa não era adequado à realidade de seus alunos. O fato é que (ILARI & BASSO, 2011):

O professor de língua materna é alguém que optou por conhecer sua própria língua tanto na teoria como na prática, e por compartilhar esse conhecimento com indivíduos em formação. Conhecer na teoria: existe hoje, uma vasta bibliografia que trata do português brasileiro não só do ponto de vista de sua estrutura (em diferentes níveis: fonética e fonologia, morfologia, sintaxe,

semântica, textos, diferentes gêneros), mas também de sua história e de sua diversidade. Não se concebe que o curso de Letras passe ao largo desses conhecimentos, ou que eles sejam simplesmente “apagados” no momento em que o licenciado em Letras pisa pela primeira vez como professor numa sala de aula. Conhecer na prática: o professor de língua materna deveria ser, por definição, alguém que redige de maneira satisfatória. (p. 235)

O papel assumido pelo professor de linguagem reflete em sua prática em sala de aula, pois depende de sua abordagem, de pontos de vista e pressupostos para que haja a desconstrução do ensino tradicional. Portanto, a presente pesquisa teve como objetivo e motivação refletir sobre a formação (linguística) desses futuros profissionais docentes do ensino da língua materna. Assim, o trabalho fundamentou-se nas reflexões das obras *Sociolinguística: uma introdução crítica*, de Louis-Jean Calvet (2002), *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*, de Ilari e Basso (2011), *Língua materna: letramento, variação & ensino*, organizado por Marcos Bagno (2002), *A gramática: história, teoria, análise e ensino*, de Neves (2002) que trata da formação e da aplicação dos conhecimentos linguísticos no curso de Letras, *Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes*, de Cortella (2014), *A palavra e a sentença: estudo introdutório*, de Batista e *Ensino de Língua Portuguesa e dominação: por que não se aprende português*, de Simka (2000).

4. DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

Esse projeto pretende uma continuação do projeto *Esboço da competência linguística dos alunos finalistas no curso de Letras- Língua Portuguesa da UFAM* (PIB-H/0043/2013) tendo em vista a formação profissional e técnica dos alunos egressos do curso. Nessa continuação foram utilizados os dados coletados através de questionários e entrevistas do projeto anterior, não foi, portanto, necessária à coleta de novos dados.

Como subsídio de nossa reflexão foram utilizadas as leituras das obras *Sociolinguística: uma introdução crítica*, de Louis-Jean Calvet (2002), *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*, de Ilari e Basso (2011), *Língua materna: letramento, variação & ensino*, organizado por Marcos Bagno (2002), Neves (2002), Suassuna (1995) e por Bortoni-Ricardo (2004).

A pesquisa teve fundamentação documental a partir do projeto anteriormente desenvolvido. Portanto, o objetivo principal é subsidiar uma reflexão sobre a formação (linguística) do professor de Letras do ensino de língua materna.

5. RESULTADOS

Nos últimos anos o ensino de língua materna aponta para uma “crise na linguagem”, sendo perceptível aos estudiosos da linguagem e principalmente aos professores (SUASSUNA, 1995, p.18). O fracasso escolar no ensino-aprendizagem do Português preocupa grande parte desses estudiosos da área, pois revela a necessidade de mudanças nos modos de encarar as práticas de ensino. Já a formação em Letras em grande parte do país

encontra-se em um quadro absolutamente precário. Os problemas apontam para vários fatores: falta de estrutura adequada, desvalorização do profissional docente e teorias inadequadas à realidade do ensino de língua (BAGNO, 2013).

O sistema educacional brasileiro vem sofrendo mudanças significativas no ensino-aprendizagem de língua materna, porém, ainda é fato que a escola não reconhece a realidade linguística variacional existente, como aponta Bagno “há uma certa cobrança sobre o ensino de língua para que continue perpetuando uma prática de ensino prescritivo-normativo” (2002, p.16). É nessa perspectiva que as práticas de ensino de língua portuguesa estão sendo direcionadas, implicando em consequências graves. Em primeiro lugar, estas focalizam exclusivamente na gramática da frase, ou seja, a língua é considerada em si e para si mesma; segundo, promovem uma língua absoluta, contribuindo para a diferença entre escrita e fala mais certa em detrimento das ditas erradas e estigmatizadas socialmente. Entretanto, é a partir daí que aulas de português são construídas, de modo que os alunos se frustram em função de não haver um diálogo entre teoria e prática de ensino, distanciando-os de sua realidade linguística.

Partindo desse contexto da realidade das escolas públicas e privadas há, portanto, nos cursos de Licenciatura em Letras- Língua Portuguesa da Ufam o reflexo do ensino estático e desarticulado da prática, o que de fato, não deixa de ser um ciclo vicioso. Segundo Bagno (2012), a universidade também é responsável por promover políticas de língua centralizadas no ensino opressivo e ideologicamente, culturalmente e econômica mais prestigiada que as demais formas de produções do fenômeno linguístico:

A universidade, como formadora de professores de língua, tem de responder a tais exigências renovando a maneira de empreender essa formação, deixando de concentrar-se na transmissão estativa da NP e da gramática normativa para estimular o conhecimento dinâmico da língua em toda sua

diversidade. Ao mesmo tempo, a formação de professor deve contribuir para a dissipação de toda uma série de mitos e preconceitos sobre a língua, que criam *uma ideologia linguística* conservadora e retrógrada. (2002, p. 78).

Dessa forma, percebe-se certa insuficiência na formação de professores conscientes de que a realidade educacional está cada vez mais competitiva e produtiva, e por esse motivo se faz necessário refletir sobre a fenomenologia da prática.

Na realidade dos cursos de Letras do país, disciplinas fundamentadas em questões importantíssimas a respeito do modo de pensar e compreender o fenômeno linguístico foram inseridas na grade curricular do curso como a sociolinguística, pragmática, análise do discurso, linguística textual, entre outras. Entretanto, mesmo com tanta mudança na área, grande maioria dos acadêmicos e futuros professores de língua materna, de certa maneira, sentem-se inseguros quanto à situação de impasse entre aplicação das teorias linguísticas aprendidas na graduação à prática em sala de aula. Em contrapartida, a grade do curso revela a precariedade em virtude da desatualização de disciplinas teórico-científicas, e também por haver disciplinas irrelevantes para a prática em sala de aula do professor de língua. Se pensarmos no problema como um todo, veremos com maior nitidez a complexidade das causas.

O Ministério da Educação (MEC), órgão do governo federal do Brasil, é responsável por integrar políticas educacionais no ensino. Há outros órgãos que estão vinculados ao MEC, tais como Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Educação (CNE) e outros. Existe também o Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como proposta traçar diretrizes e metas para a educação. Para tanto, destacamos algumas diretrizes do plano: erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, superação das desigualdades

educacionais e melhoria da qualidade de ensino. Algumas metas também destacamos: alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, atingir as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Mesmo com tantas políticas públicas, o quadro educacional é absolutamente precário em nosso país, pois a educação básica continua sem qualidade e, conseqüentemente a formação de professores também permanece deficiente.

Em pesquisa feita pelo Indicador Nacional do Analfabetismo funcional dos últimos dez anos mostra o problema da educação bem evidente, pois 75% dos brasileiros entre 15 a 64 anos são analfabetos funcionais e somente 25% dominam a leitura e a escrita. Na realidade do ensino superior e ensino médio não é diferente, somente 62% das pessoas com ensino superior e 35% das pessoas com ensino médio completo são classificadas como alfabetizadas.

(http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por)

Diante disso, sabemos que esses problemas na educação brasileira são trazidos para as escolas e universidades tanto públicas quanto privadas. Compreendemos, então, que no curso superior de Letras- Língua e Literatura Portuguesa essa realidade reflete bem a atual situação da educação em nosso país em relação a formação desses futuros profissionais na área de Letras.

Partindo de uma reflexão da análise do *corpus* da pesquisa anteriormente realizada sobre o esboço da competência linguística dos alunos finalistas do curso de letras da Ufam percebemos com nitidez a insuficiência dos quadros teóricos que, por sua vez, deveriam orientar a prática desses futuros professores, porém o que se vê é o impasse em relação ao desenvolvimento de uma prática pedagógica coerente com a formação que os graduandos receberam durante a graduação. Este fato ocorre porque o conhecimento que o estudante de letras traz da universidade para a escola é totalmente desconexo e sem relevância para as

práticas educativas exigidas. Isto se dá simplesmente pela visão tradicionalista que a maioria das escolas ainda tem em seus currículos e em seus livros didáticos. Em função desse impasse entre teoria e prática, o formando acaba desistindo de assumir uma concepção de língua que leve em consideração a perspectiva de uso em contexto com os diversos textos. Mais adiante, em suas aulas, quando o profissional de letras pensa em ‘libertar-se’ desses modelos formalistas propostos pela grande maioria das escolas, vem o sistema de ensino e quebra com todas as suas ideias de mudança. É aí que muitos se perguntam: qual é o meu papel enquanto professor de língua materna? O que fazer com conhecimentos linguísticos apreendidos durante a graduação? Perguntas como estas são difíceis de responder mesmo em meio a tantas mudanças no que diz respeito ao modo de encarar o ensino de língua. Pois, além da desarticulação entre teoria e prática, há também outros problemas como: separação entre pesquisas desenvolvidas na universidade e o trabalho conduzido nas escolas que resultam no modelo dos currículos universitários de formação de professor, ausência de reflexão sobre a própria prática, relações de poder existentes entre universidade e escolas e o papel das instituições de ensino superior na formação inicial de professores e falta de interação entre professor universitário e professor secundário.

Os objetivos dos cursos de língua na universidade é oferecer subsídios, de caráter científico, para a prática de descrição e análise linguística (BATISTA, 2011, p.13). Em contradição com a proposta do curso de letras da Universidade Federal do Amazonas vemos o reflexo do ensino brasileiro, pois os futuros profissionais da área saem da graduação com mais defasagens quando entraram, pois a grande maioria não domina os fundamentos básicos da área, como a linguística e até mesmo a literatura. Assim, como mostram os dados da pesquisa anterior, o aprendizado desses alunos era limitado ao estudo tradicional da língua, pois 83,3% responderam que antes de entrar no curso de Letras, tinham a ideia de que na graduação iriam estudar apenas gramática normativa, outros 16,6% temiam que houvesse muito estudo

gramatical ou não conheciam a grade curricular. Já durante a graduação, os formandos se deparam com os estudos linguísticos e isso causa um estranhamento pelo fato de nunca terem estudado antes nas escolas de ensino básico. Mas, o fato é que em apenas um semestre não é possível apresentar consistentemente os fundamentos necessários da linguística para o subsídio das futuras práticas desses discentes. Então, as expectativas que os estudantes trazem para a sala de aula do ensino superior revelam a decepção deles por não conseguirem preencher as lacunas deixadas pelos níveis de formação nas escolas de ensino fundamental e médio em que deveriam ter adquirido conhecimentos linguístico-gramaticais básicos.

Portanto, todos estes problemas envolvem a realidade em que se encontra o ensino de língua materna no país, em razão disso, a formação de professores precisa ser levada mais a sério para poder atender às demandas sociais.

6. CONCLUSÕES

O quadro teórico responsável por orientar a prática docente se tornou insuficiente para abarcar as diferenças linguísticas existentes no âmbito tanto escolar como universitário. Cada vez mais, com as novas ferramentas de ensino e a inclusão de programas para subsidiar as práticas dos professores de língua materna, parecem não contribuir para mudanças esperadas, uma vez que, o que se vê é desarticulação da teoria com a prática e disciplinas fragmentadas. É por essa razão que há uma falsa desconstrução de um ensino tradicional e opressor em todas as etapas do ensino, pois tais discursos somente são idealizados, mas não postos em prática. Os PCN's são prova dessa realidade, pelo fato de muitos professores, ainda, não conseguirem refletir sobre sua própria prática, e assim se perpetua o ensino normativo mascarado com as “novas ferramentas” de ensino, como no uso da Análise Linguística nas aulas de português.

Para tanto, a linguística na graduação em Letras tem o papel de subsidiar práticas de ensino, porém não fica muito explícito para muitos alunos seu real objetivo. No entanto, é claro, que o contato com as diversas teorias linguísticas ampliam o olhar do futuro professor de língua, quando este passa a refletir sobre os fenômenos do processo de aquisição da linguagem – linguagem internalizada– como apresenta a teoria gerativista, fenômenos do uso e interação com a sociedade por meio da linguagem – apresentada pela corrente linguística funcionalista – compreensão dos fenômenos linguísticos existentes na língua sobre os quais inserem as mudanças e variações presentes na fala de cada indivíduo, – de modo sistematizado e organizado –, teoria apresentada pela abordagem sociolinguística. Sabendo disso, a universidade deveria ter como objetivo principal preparar o discente para a vida e atuação na sociedade como cidadão social e crítico, mostrando sua autonomia para construir um espaço mais democrático, de maneira que não acabe no mesmo erro de formar professores sem

qualquer preparo e apegados a currículos tradicionalistas. Para isso é preciso aprofundar-se nas ferramentas propostas pela linguística, e saber que é fundamental tomar como aparato teórico a concepção de língua em uso, pois possibilita ao professor apresentar, construir e compreender os mais diversos contextos nos quais os alunos estão inseridos, sem estigmatizar os demais usos linguísticos. Porém, é necessário também que haja interação entre professor universitário e professor secundário

Por fim, a questão tratada na pesquisa contribui para orientação aos futuros professores de língua materna e para a reflexão quanto ao tratamento dado à integração da linguística nas futuras práticas de ensino de Língua Portuguesa.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me dar discernimento e sabedoria para saber agir diante das situações de dificuldades ao longo da pesquisa.

À minha orientadora Raynice Geraldine Pereira da Silva pela orientação na pesquisa.

A minha mãe por ser minha orientadora na vida e nos estudos, por sempre me apoiar nos momentos mais difíceis.

Ao meu pai por ser minha inspiração na vida diária e acadêmica, homem de garra e determinação.

Aos meus amigos e parceiros da faculdade, Carolina Alves, Andreza Farias, Sammya Oliveira.

A todos os discentes que responderam os questionários da pesquisa anterior e colaboraram para realização da pesquisa.

A Fapeam pelo apoio financeiro.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. *Língua Materna, letramento, variação e Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *A palavra e a sentença: estudo introdutório*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- CALVET, L-J. *Sociolinguística uma introdução crítica*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- COMRIE, B & SMITH, N. *Lingua descriptive series: questionnaire*. *Lingua* 42, 1977, p. 42-72.
- CORTELLA, Mario Sergio. *Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez, 2014.
- ESTADÃO. Estudante de Escola Pública tem melhor desempenho nas federais. Disponível em: <http://vida-estilo.estadao.com.br/noticias/geral,estudante-de-escola-publica-tem-melhor-desempenho-nas-federais,5356>. Acessado em 11/07/2014.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução à linguística: I. Objetos Teóricos*. José Luiz Fiorin (org.). -6ª edição. São Paulo: Contexto, 2011.
- ILARI, R. e BASSO, R. *Da língua de estudamos à língua que escrevemos*. São Paulo: Parábola, 2005.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional. Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por. Acessado em: 23/06/2014.
- KIBRIK, A. E. *The Methodology of Field Investigations in Linguistic (Setting up the Problem)*. Mouton. The Hague, Paris, 1977.
- KLIMOV, G. A. *The methodology of field investigation Linguistics*. Paris: Mouton, 1977.
- KAUFMAN & BERLIN. *South American Indian Language Documentation Project Questionary*. University of Pittsburgh & University of Califórnia at Berkeley. Ms. 1987.
- LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. Tradução: Marcos Bagno, Maria Marta P. Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LOPES, EDWARD. *Fundamentos da Linguística Contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 1989.
- MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Mudança Linguística uma abordagem baseada no uso*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2010.

NEVES, M. H. M. *A gramática: História, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2013.

SIMKA, Sérgio. *Ensino de Língua Portuguesa: por que não se aprende português?* São Paulo: Musa editora, 2000.

URIEL, W. *Fundamentos Empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução marcos Bagno, São Paulo: Parábola, 2006.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2007.