

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E PRÁTICAS DOCENTE: ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS

Gláucia Maria Bastos MARQUES¹⁴

Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO¹⁵

Resumo: O escopo deste artigo é discutir as concepções de linguagem que orientam o agir pedagógico dos professores de disciplinas voltadas para as metodologias de ensino de Língua Portuguesa. Para tal, lançamos mão das concepções de linguagem que norteiam o ensino de língua materna, particularmente, a concepção sociointeracionista da linguagem, do modo como pensada por Bakhtin. Enquanto recorte investigativo, optamos por analisar os objetivos de ensino expressos em Programas de disciplina de Didática da Língua Portuguesa, da UERN, e de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa I, da USP.

Palavras-chave: Língua. Linguagem. Ensino. Sociointeracionismo. Objetivos de ensino.

Abstract: *The scope of this article is to discuss the concepts of language that guide teachers' pedagogical act of disciplines focused on the methodologies of teaching Portuguese. To this end, we used the concepts of language that guide the teaching of mother tongue, particularly the social interactionist conception of language, thought by the way Bakhtin. While investigative cut, we chose to analyze the learning objectives expressed in the discipline of Didactic Program in Portuguese Language, the UERN, and Methodology of Teaching Portuguese Language I, USP.*

Keywords: *Language. Language. Teaching. Social Interactionist. Teaching objectives.*

¹⁴ Professora do Colégio Militar de Fortaleza (CMF); Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza – Ceará – Brasil. gluciabastosmarques@yahoo.com.br.

¹⁵ Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e membro dos Grupos de Pesquisa GEPPE e GPET, do *Campus* Avançado Prof^a Maria Elisa de A. Maia. Pau dos Ferros – RN – Brasil. malupsampaio@hotmail.com.

A título de introdução

As reflexões aqui empreendidas foram resultado de parte da dissertação intitulada *O texto literário nas disciplinas voltadas para as Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa – MELPs*. Fruto de uma relação constante de diálogo entre orientanda e orientadora, durante pesquisa de mestrado, nossas apreciações nos revelaram que a noção de linguagem e de língua adotadas pelos professores de Língua Portuguesa, tanto na Educação Básica quanto nas disciplinas formadoras no nível superior de ensino, estão intrinsecamente relacionadas com sua prática pedagógica.

No percurso da pesquisa, constituímos um *corpus*, oriundo do banco de dados do Projeto de Cooperação Acadêmica PROCAD – 08/2008. O Projeto PROCAD 08/ 2008, intitulado *Projeto de Cooperação Acadêmica: Disciplinas da Licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa*, tem como participantes a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). A primeira se conforma como Instituição proponente e as demais são respectivamente tipificadas como Instituição associada I e II.

Conforme prevê o Edital Procad-NF N° 08/ 2008 da CAPES, o objetivo geral desse Projeto é fortalecer os Programas de Pós-Graduação que estão em fase de consolidação como é o caso da IES proponente e da IES Associada II. Os Programas de Pós-Graduação das Universidades maranhense e potiguar se encontram em fase de consolidação. Já o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP possui conceito “5” junto à CAPES/CNPQ, o que o caracteriza como um Programa consolidado. Os professores doutores participantes desse Programa e ministrantes das disciplinas de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa I e II já vêm efetuando pesquisas no sentido de investigar a disciplina de MELP. Assim:

A pesquisa que este grupo empreende pode gerar um impacto no ensino de Língua Portuguesa cujos resultados demonstram que esse ensino deve ser repensado a partir da disciplina que se responsabiliza pela formação de professores nesta área cujo perfil tem parecido indefinido inclusive na área do currículo que a nomeia de formas diversas nas diferentes regiões brasileiras. (UFMA, 2008, p. 14).

Desse modo, observamos que a disciplina de MELP parece não apresentar uma unidade de ação nos diversos programas de graduação em diferentes Instituições de Ensino Superior do país. Esse caráter difuso pode acarretar díspares formas de conceber

a disciplina tanto do ponto de vista teórico quanto prático. Nesse sentido, é que, entre os objetivos específicos do Projeto, salientamos:

1. Propor uma discussão sobre a existência ou não de um *objeto* específico que caracterize o campo do qual se encarregam as disciplinas estudadas; e
2. Empreender uma discussão quanto à constituição ou não de uma “disciplina” (no sentido foucaultiano do termo) a partir dos conhecimentos que têm sido mobilizados no desenvolvimento destas disciplinas e na produção delas decorrente. (UFMA, 2008, p. 05).

Logo, cabe ao Projeto PROCAD 08/ 2008 averiguar se há ou não um objeto de estudo que possa ser considerado específico das disciplinas voltadas para as Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa, o qual possa orientar tanto teórico quanto metodologicamente as disciplinas que conformam esse campo de estudos. Do mesmo modo, compete ao Projeto em questão examinar se há como as MELPs se configurarem enquanto disciplina à luz do sistema de disposições na forma como nos foi legado por Foucault:

[...] uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isto constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou a sua validade estejam ligados a quem sucedeu ser seu inventor (1996, p.30).

Para o analista do discurso francês, uma disciplina se assinala como uma forma de mecanismo de controle dos discursos, na medida em que nossos dizeres estão sempre submetidos a determinadas condições de produção. Ou seja, aquilo que proferimos ou mesmo que efetuamos por meio da linguagem só se efetiva, caso as condições sociohistóricas e culturais permitam. Partindo desse pressuposto, uma disciplina tem de apresentar determinados elementos, conforme citado no excerto acima, que possam caracterizá-la como tal. Assim, a proposta de pesquisa desse Projeto de Cooperação Acadêmica propõe-se a “... interrogar se o conjunto de conhecimentos e práticas presentes na disciplina de MELP configuram uma disciplina.” (UFMA, 2008, p. 2).

Destarte, para efeito de nossa pesquisa, investigamos os programas de disciplina de Didática da Língua Portuguesa, da UERN, e de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa I, da USP, assim como as entrevistas realizadas com os docentes dessas

disciplinas formadoras. Para tanto, optamos por analisar os objetivos de ensino expressos em Programas de disciplina, posto que entendemos que as concepções de linguagem e de língua adotadas pelo docente refletem em seu agir pedagógico, assim como nas noções de texto e gramática por ele avocadas.

Concepções de linguagem em meio ao ensino de Língua Portuguesa:

Tradicionalmente, o ensino foi tratado como sinônimo de transmissão de conhecimentos formais. No que concerne ao aprendizado da língua materna, a aquisição da norma culta, com os correlatos preceitos gramaticais tornou-se regra. Era como se o ensino da língua apresentasse uma função monolítica que colocava emissor e receptores em campos apostos da ação comunicativa, cabendo ao primeiro a condição ativa e aos segundos a passiva. Desconsiderava-se, assim, a função dialógica da linguagem e, por consequência, as diferentes variáveis linguísticas, os gêneros textuais, assim como as modalidades textuais como objeto de ensino.

No Brasil, a partir das duas últimas décadas do século XX, surgem questionamentos advindos de estudos e pesquisas sobre a linguagem que nortearam os mais diversos campos. Essas reflexões requeriam uma nova perspectiva de ensino que considerasse a língua nas suas diversas possibilidades de uso. Trabalhos pioneiros como os de Soares (1987), que denunciavam a desconsideração das variantes linguísticas por parte da escola, e os de Geraldi (1984), que reivindicavam o texto como ponto de partida e ponto de chegada para o ensino de língua, constituíram-se marcos para que esses debates pudessem avançar.

Paralelamente a essas discussões, uma outra de cunho mais geral se efetivava, reivindicando novas diretrizes legais para a educação no país. Durante o período ditatorial mais recente da história do Brasil e sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 5.692/ 71, o objetivo da formação básica era preparar mão-de-obra barata para atender a um mercado nacional em expansão, fruto do designado breve Milagre Econômico Brasileiro. Nesse sentido, as práticas educacionais se fundavam numa herança tradicional à base da aquisição de conteúdos. Sendo assim, os componentes curriculares e as metodologias empregadas estavam direcionados para formar um receptor de informações de modo a melhor instrumentalizá-lo, no sentido de atuar no mercado de trabalho. Constituída por um sistema de duas colunas, cabia às

escolas, direcionadas aos filhos das elites dirigentes, prepararem as novas lideranças, possibilitando-lhes o acesso aos saberes tradicionais, e às escolas direcionadas aos filhos dos trabalhadores, instrumentalizá-los de modo mecânico e automático, preparando a mão-de-obra que movimentaria a indústria.

À medida que o país caminhava para um processo de redemocratização, desenhava-se um debate de cunho político educacional, versando sobre a necessidade de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, cujo corpo legal permitisse superar a legislação advinda do período ditatorial militar e renovar as práticas educacionais. Desse modo, na última década do século XX, novos documentos passaram a orientar a educação nacional nos seus vários níveis. Em contraposição ao que preconizava a Lei nº 5.692/ 71, os atuais documentos educacionais salientam a necessidade de se formarem cidadãos “críticos”, “autônomos”, “conscientes” de seu papel na sociedade e com capacidade de intervenção para operar mudanças.

Sem entrarmos aqui nas condicionantes políticas, econômicas e ideológicas que configuraram as bases desse novo documento, tampouco no percurso histórico que redundou na sanção dessa lei pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, vale a pena salientar que, entre as inovações propostas, evidenciava-se uma perspectiva de educação que rompesse com o modelo tecnicista, orientador da antiga legislação, e que se vinculasse à ciência, à tecnologia e ao *mundo do trabalho*.

Tendo como norteador as linhas gerais da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/ 96, na segunda metade da década de noventa do século passado, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998) de ensino fundamental. No que diz respeito aos PCNs de Língua Portuguesa, além da incorporação das orientações da LDB, foram agregadas também toda a gama de discussões que se vinha delineando, desde a década de oitenta, acerca dos estudos da linguagem.

Apesar de os documentos oficiais encamparem essas propostas, evidenciamos uma série de críticas a eles. Algumas, como é o caso de Marcuschi (2008) e Koch (2003), reconhecem-lhes a validade, mas destacam algumas incoerências de ordem conceitual, como por exemplo, a imprecisão terminológica entre gêneros e tipos textuais, assim como a ausência de proposições mais explícitas para o agir pedagógico do professor em sala de aula. Outras criticam o que chamam de importação de modelos europeus, de algum modo, recriminando a influência dos trabalhos de Schneuwly e Dolz

(2004), nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo esses autores, o eixo para o ensino da língua deve se pautar pelos gêneros discursivos, na medida em que estes podem se constituir como instrumentos para que sejam desenvolvidas as “capacidades individuais” dos educandos. A base para suas reflexões é a concepção sociointeracionista da linguagem, assim como o conceito de gêneros do discurso desenvolvido por Bakhtin (1997).

Estudos da linguagem: ênfase nos gêneros textuais:

Segundo Marcuschi (2008), os estudos centrados nos gêneros remontam à Antiguidade Clássica, com Platão e Aristóteles; perpassam o período medieval com Quintiliano e chegam até nós revestidos de uma nova roupagem. Se inicialmente os gêneros eram estudados exclusivamente na área da literatura e da retórica, a partir dos estudos de Bakhtin, ao considerar a natureza verbal dos gêneros, eles foram compreendidos enquanto “formas relativamente estáveis” por meio das quais os enunciados se organizam.

Assim, de acordo ainda com Marcuschi, “O que hoje se tem é uma nova visão do mesmo tema.” (2008, p.147). Na verdade, passamos a ter uma ressignificação do conceito de gêneros, o que redundou num modismo. Provavelmente, foi essa reconfiguração que possibilitou a incorporação dos gêneros, enquanto instrumentos, de acordo com os autores suíços acima citados, nas propostas de ensino de língua.

No que concerne à concepção de linguagem e de língua que orienta a prática educativa, na medida em que interfere nas noções de texto, leitura e gramática, entendemos ser significativa para as escolhas metodológicas que os docentes elegem para seu agir pedagógico. Na verdade, a língua ora tem sido compreendida por um viés psicológico, como se correspondesse a uma expressão subjetiva do pensamento, ora tem sido concebida enquanto um sistema imutável de regras, sem que se perceba o papel de interação entre os sujeitos que perfazem a ação comunicativa. Em conformidade com Bakhtin, existem três concepções filosófico-linguísticas distintas de se conceber a linguagem, como: “*leis da psicologia individual*”, “*signos linguísticos no interior de um sistema fechado*” e “*interação verbal social dos locutores*”. (1997, 72-82-127).

Na primeira concepção, enquanto ação monológica, cada um dos emissores singulares de fala expressa aquilo que consta no interior de sua mente, de forma que a

sua “comunicação” não alcança o “outro”, uma vez que é este um mero tradutor do pensamento do emissor. Como não há uma relação interativa, a língua carece de concreção, torna-se abstrata “[...] *tal como a lava fria da criação linguística.*” (BAKHTIN, 1997, p.73).

Na segunda tendência, a língua é compreendida como um sistema estático, cabendo ao emissor o mero acesso às regras que constituem a lógica da linguagem e por meio delas expressar individualmente o seu pensamento. Aqui, o sentido de sua aquisição está no acesso às normas de ligações e de combinações entre os signos. Como se ela se constituísse em um sistema fechado, busca-se uma hipotética objetividade. Desse modo, “Essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização — na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky).” (TRAVAGLIA, 2000, p.22).

Na terceira linha de pensamento, a língua é refletida enquanto um espaço de interação histórico e social e não apenas como um meio para expressar uma ideia ou repassar uma informação qualquer por intermédio da fala ou da palavra escrita. Logo, o sujeito da comunicação se constitui na sua vinculação dinâmica de alteridade. Em sua relação com o “outro”, ele se exterioriza e age sobre o seu interlocutor. Nesse movimento dialógico, os sujeitos apresentam uma postura ativa em sua interação verbal. E, no processo de produção de suas falas, a comunicação assume uma dimensão de realidade social. Para Bakhtin (1997, p.109), “*A enunciação é de natureza social.*”, posto que não há como ser considerada como um fenômeno individual. É na condição de elemento constitutivo e de constituição do social que o ato comunicativo assume elemento de relevo para os estudos daqueles que fazem o pensamento sociointerativo.

Texto e leitura: da abstração psicológica à produção de sentidos:

Como já foi assinalado anteriormente, associada a cada concepção de linguagem existe uma determinada noção de texto que lhe é correspondente. A primeira concepção trata o texto enquanto expressão de uma criação interior, a segunda o concebe como um mero veículo de comunicação e a terceira como espaço de diálogo e de construção de sentidos.

Na óptica psicologista, tem-se a noção de que o texto é um simples produto racional de um pensamento, cabendo ao seu autor dispô-lo logicamente, de modo a

concatenar os seus pensamentos e articulá-los. Nesse sentido, ao “outro” é reservada tão somente a capacidade de introjetar a mensagem e captar as intenções de outrem enquanto expressão de uma consciência que lhe é exterior. Restando-lhe, assim, a condição passiva de mero repositório, não lhe sendo permitido qualquer espaço de interlocução.

Na percepção daqueles que tomam a língua como uma estrutura de signos e de códigos constituídos, a noção de texto corresponde, exclusivamente, a um processo de codificação/decodificação. Apresentando também uma visão simplista, cada um dos participantes da comunicação tem um papel bem definido, fixo, imutável, cabendo a um codificar, por intermédio dos signos, a mensagem e ao outro passivamente decodificá-la. Desse modo, o texto termina por ser reificado, coisificado, não sendo concebido em sua dinamicidade.

Na concepção interacionista da linguagem, o texto é considerado como espaço de construção de sentidos. Por seu caráter discursivo, portanto, dialógico e responsivo, tanto emissor como receptor tomam para si uma postura ativa. Assim, a construção textual assume o papel de veiculadora de sentido e tanto produtor como interpretador tornam-se estrategistas do jogo da linguagem. De acordo com Geraldini, “[...] a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo.” (1984, p.43). Na mesma direção desses pressupostos, Travaglia afiança que:

O texto será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido [...] (2000, p. 67, grifo do autor).

A relação interativa confere ao texto o sentido de “unidade linguística” ao mesmo tempo em que lhe dá a dimensão de concretude. Assim, de uma abstração psicológica e de um objetivismo abstrato, o texto se transforma em produto histórico-social concreto dotado de sentido.

Em resumo, se a língua é concebida numa perspectiva subjetivista, imanente, o texto é compreendido enquanto espaço de elaboração interior, de representação mental, com base nas intenções do autor; se é entendida como sistema de regras, o texto é percebido como mero instrumento codificado pelo locutor que deverá ser decodificado

pelo interlocutor; no entanto, se a língua é entendida como interação social, o texto constitui-se enquanto espaço de construção social dialógica e, assim, confere sentido às coisas do mundo.

Dessa forma, nas duas primeiras concepções, ao leitor/ouvinte é reservado um papel passivo diante do texto. É somente na terceira perspectiva de língua que os atores envolvidos no ato enunciativo assumem uma postura ativa, haja vista que se constituem enquanto sujeitos por meio da linguagem, numa relação dialógica e responsiva. Nessa direção, a leitura deixa de ser compreendida como a simples decodificação de signos linguísticos, em que os sentidos são, pretensamente, adquiridos à medida que o leitor linearmente decodifica as unidades da língua.

Na perspectiva de texto como espaço de interação social e interlocução entre os sujeitos, o ato de ler assume uma postura dialógica, em que o leitor toma para si um papel responsivo, capaz de conferir significados ao que lê. Assim, se a leitura na escola tradicional era entendida como um processo pelo qual o aluno/leitor apenas alcançava aquilo que estava anteriormente previsto pelo autor; agora é reservada a esse aluno/leitor uma posição pró-ativa diante do texto, que o coloca numa atitude de interlocução frente ao “outro”.

Entretanto, isso não nos permite afiançar que, nesse deslocamento histórico de colocar o leitor como sujeito construtor de sentidos, toda e qualquer leitura seja permitida, posto que os significados produzidos pelo leitor devem estar respaldados pelos elementos textuais e contextuais que conformam determinado texto. Nas palavras de Geraldi: “[...] o texto se oferece sempre como uma tensão entre as leituras que lhe são previstas e as leituras que, imprevistas, podem ser construídas.” (1991, p.110). É esse movimento de previsibilidade e imprevisibilidade que confere ao constructo textual o *status* de espaço de diálogo na sua construção de significados.

Objetivos de ensino: da reflexão à ação:

Para verificar em que sentido estava sendo trabalhada a formação dos professores de língua materna, quando ainda cursava o Mestrado em Letras, ofertado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), tomamos como objeto de análise a relação entre o currículo proposto e a ação docente em duas instituições de ensino superior: a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e a

Universidade de São Paulo (USP). Assim, analisamos documentos de cada uma das instituições, a fim de verificarmos o sentido formativo contido nas propostas de ensino-aprendizagem, a partir de duas disciplinas: Didática da Língua Portuguesa (DLP), na universidade potiguar, e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa I (MELP I), na universidade paulista.

Reconhecendo a importância da clareza dos objetivos no processo ensino-aprendizagem, uma vez que exigem do professor uma postura ativa tanto na constituição do programa de disciplina, quanto na sua execução em sala de aula, nesse momento, valemo-nos do planejamento efetuado pelo docente da disciplina de Didática da Língua Portuguesa (DLP), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), para iniciar nossas análises.

Verificamos que o professor de DLP, considerando o prescrito na ementa para a disciplina, apresentada pela UERN/CAMEAM, ao planejar o semestre letivo de 2010.1, elegeu três objetivos norteadores de sua ação docente. Considerando a construção linguística de cada um deles, parece-nos que foram construídos ora visando ao aluno, ora, à disciplina. O primeiro, a nosso ver, claramente orienta para um objetivo da disciplina; o segundo, ao se iniciar por “compreender”, parece estar direcionado para aquilo que o discente deve atingir ao término do semestre; enquanto o terceiro tanto se dirige ao estudante quanto à disciplina. Embora não explicitado se se tratam de objetivos gerais ou específicos e se dizem respeito ao aluno ou à disciplina, em conjunto revelam a opção teórico-metodológica e a concepção de linguagem adotada pelo docente. Assim, vejamos:

- Oferecer aportes teóricos-metodológicos para o ensino de língua materna com base numa concepção sócio-interacionista da linguagem.
- Compreender a leitura, a produção de textos e a prática de análise linguística como eixo para um ensino produtivo de língua materna no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.
- Refletir criticamente sobre a prática de ensino de língua materna nas escolas públicas, buscando compreender as concepções de linguagem, de leitura, de texto e de gramática que subjazem à prática escolar.

Considerando, portanto, os objetivos elencados acima, percebemos, logo de início, que a concepção de linguagem defendida pelo professor é a perspectiva sociointeracionista. Essa opção teórico-metodológica aponta para uma visão de sujeito que, de acordo com Bakhtin, se constitui “na e pela linguagem”, isto é, por meio da interação verbal. É partindo desse pressuposto que o Filósofo da linguagem estabelece relações entre sociedade, ideologia e linguagem.

No que tange ao segundo objetivo analisado, vimos que ele vai tratar dos eixos que ancoram o ensino de Língua Portuguesa, quais sejam: leitura, escrita e gramática. Ressaltamos, entretanto, que, ao afirmar a necessidade desse tripé para o “ensino produtivo” da língua, o texto não nos deixa claro a que o termo “produtivo” se refere. Do nosso ponto de vista, a expressão é bastante generalista e não nos indica o seu real significado dentro do contexto do processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

O terceiro objetivo diz respeito a um diálogo a ser estabelecido entre os estudos teóricos desenvolvidos no âmbito da IES potiguar e o que de fato ocorre nas salas de aula da Educação Básica. Assim, o docente propõe uma reflexão crítica acerca da prática escolar do ensino de Língua Portuguesa, buscando extrair as concepções que fundamentam essa ação educativa. Compreendemos a importância dessa articulação entre o conhecimento produzido no espaço acadêmico e a sua circulação nas escolas de ensino Fundamental e Médio, posto que parte das dificuldades da ação dos professores de Língua Portuguesa se dá em função da própria concepção de linguagem que adotam em seu fazer pedagógico. Do mesmo modo, com relação às concepções de leitura, entendemos que a perspectiva assumida está diretamente ligada à noção de linguagem e de texto que se tenha.

No que diz respeito às concepções de gramática, também consideramos que é necessário o docente de Língua Portuguesa, assim como o professor formador terem clareza de qual conceito de gramática embasará sua ação pedagógica, haja vista que esse é um campo bastante conflituoso. Sabemos que são várias as noções de gramática e que elas podem, em princípio, conviverem sem maiores problemas. Todavia, nos parece, que se instaura um conflito, quando os limites de cada uma dessas noções não se tornam claros e se passa a eleger uma única perspectiva de gramática para o ensino, regra geral exclusivamente o aspecto normativo.

Ressaltamos a importância desse último objetivo no sentido de trazer para a sala de aula de Didática da Língua Portuguesa discussões sobre concepções de linguagem,

leitura, texto e gramática e o modo como elas se materializam nas salas de aula da Educação Básica.

Verificando os objetivos expressos no programa de disciplina da Universidade de São Paulo (USP), podemos perceber que estes apresentam um caráter mais amplo acerca do ensino de Língua Portuguesa. Imaginamos que isso ocorra em virtude da peculiaridade da disciplina nessa Instituição, já que o programa é pensado e constituído por vários docentes, os quais não necessariamente seguem a mesma filiação teórica. Por outro turno, examinamos que esses objetivos apontam claramente para a perspectiva do que deverá ser desenvolvido no decorrer da disciplina e não para possíveis metas que deverão ser atingidas pelos alunos ao final do período letivo. Senão, vejamos:

1. Refletir sobre teorias e práticas do ensino de Língua Portuguesa.
2. Fornecer subsídios metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa.
3. Aproximar ensino e pesquisa, com o objetivo de incentivar a produção e a renovação de meios e recursos para o ensino de Língua Portuguesa.
4. Viabilizar e orientar práticas de estágio.

Notemos o aspecto abrangente do primeiro objetivo elencado, no qual evidenciamos uma proposta de reflexão acerca das práticas e teorias do ensino de Língua Portuguesa, no entanto sem deixar claras qual teoria e quais práticas orientariam a ação pedagógica nas salas de aula de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa I. Dessa forma, considerando o que já expusemos sobre o fato de a noção de linguagem e de língua assumida pelo professor se refletir diretamente no modo como organiza os conteúdos de ensino da língua, inferimos que cada professor da disciplina de MELP I, no seu agir pedagógico, poderá (deverá?) imprimir suas concepções e com base nelas direcionar as reflexões sobre as práticas do ensino de língua no nível básico.

Com relação ao segundo objetivo, parece-nos que apresenta uma perspectiva instrumentalizadora, na medida em que a disciplina se propõe a “fornecer” ao licenciando em Letras elementos os quais possam muni-lo de um aparato que dê conta dos aspectos metodológicos do ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, observando o conjunto dos objetivos, notamos que a disciplina busca contemplar tanto as questões

teóricas quanto práticas que envolvem o processo ensino-aprendizagem da língua materna.

Ao analisarmos o terceiro objetivo mencionado, vimos que ele visa a estabelecer um vínculo entre o ensino e a pesquisa, com um intuito claro direcionado aos “meios” e “recursos” para o ensino da língua. Avaliamos como de fundamental importância, nos objetivos da disciplina, estar explicitada a preocupação com a pesquisa, no sentido inclusive de a Universidade conseguir articular os três pilares que a sustentam, quais sejam: ensino, pesquisa e extensão.

É bastante comum ouvirmos discursos criticando as Instituições de Ensino Superior, especialmente as públicas, alegando que em geral elas mal conseguem dar conta do ensino, que as pesquisas acontecem de modo isolado sem uma conexão com a dinâmica da sala de aula, e que a extensão é quase uma ficção. Apesar dessa crítica ser, muitas vezes, proferida por quem não convive com o cotidiano das Universidades e com o fazer acadêmico, afirmamos sua procedência ao constatarmos essa preocupação por parte dos docentes de uma disciplina de ensino superior. cremos, pois, que essa preocupação possa se reverter em atitudes concretas que permitam contribuir para um avanço quanto ao ensino da língua materna na Educação Básica.

Avançando nas análises, evidenciamos que o último objetivo orientador da disciplina de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I está diretamente relacionado às práticas de estágio a serem efetuadas pelo licenciando em Letras. Todavia, ressaltamos que, muito embora a prática de ensino não esteja expressamente mencionada nos três primeiros objetivos, não significa dizer que não haja uma conexão entre o que os alunos vivenciam, por meio de suas observações nas salas de aula do ensino fundamental, e o que apontam esses objetivos. Evidentemente que essa provável articulação só será possível se efetivar em função da condução, que cada docente de MELP I imprimir ao seu agir pedagógico no decorrer da disciplina.

Para efeito de conclusão

Conforme assinalado amiúde, a cada concepção de linguagem, há uma noção específica de texto. As duas instituições de ensino superior apresentam em comum o fato de negarem a concepção psicologista de linguagem, superando a noção de que o texto é um simples produto racional de um pensamento, cabendo ao seu autor dispô-lo

logicamente, de modo a concatenar os seus pensamentos e articulá-los. Do mesmo modo, superam a perspectiva daqueles que refletem a língua como mera estrutura de signos e de códigos constituídos e a sua noção de texto como veículo de codificação/decodificação. Tomam para si a concepção sociointeracionista da linguagem, em que o texto é considerado como espaço de construção de sentidos, como instrumento discursivo, dialógico e responsivo. Nessa óptica, o texto assume a dimensão de produto histórico-social concreto, cuja unidade linguística lhe confere sentido.

A despeito dos elementos que aproximam as propostas das duas instituições de ensino superior, percebemos diferenças em seus documentos institucionais que orientam para uma maior ou menor autonomia docente frente às concepções de ensino propostas. Ao analisarmos em detalhe os objetivos de ensino do programa de disciplina de Didática da Língua Portuguesa, da UERN, e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa I, da USP, verificamos que a concepção de linguagem que orienta a disciplina está claramente expressa nos objetivos de DLP, o que não ocorre nos objetivos de MELP I, posto que estes se mostraram mais amplos que aqueles.

Não obstante a amplitude ou não dos objetivos de ensino expressos nos documentos institucionais, que balizam as práticas formativas, em cada uma das instituições de ensino superior, a opção pela perspectiva sociointeracionista direciona seu sentido formativo. Essa perspectiva conduz a uma relação ensino-aprendizagem da língua materna na qual estão necessariamente implicados sujeito, sociedade e ideologia.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- GERALDI, J W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: O texto na sala de aula: leitura & produção. GERALDI, João Wanderley (Org.). Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- _____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- KOCH, I G V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARCUSCHI, L A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 15. ed. São Paulo: Ática, 1987.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2000.

UFMA – Universidade Federal do Maranhão. **Projeto de Cooperação Acadêmica: Disciplinas da Licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa**. São Luís, 2008.