



## UMA REUNIÃO TEÓRICA ENTRE LÍNGUA, LINGUAGEM E LINGÜÍSTICA: ENTRELAÇANDO OLHARES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA



## A THEORETICAL MEETING BETWEEN LANGUAGE, LANGUAGE AND LINGUISTICS: BRIDGING THE GAP BETWEEN TEACHER TRAINING AND PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING

Francisco Renato LIMA  
Universidade Federal do Piauí, Brasil

[RESUMO](#) | [INDEXAÇÃO](#) | [TEXTO](#) | [REFERÊNCIAS](#) | [CITAR ESTE ARTIGO](#) | [O AUTOR](#)  
RECEBIDO EM 24/08/2017 • APROVADO EM 24/12/2017

---

### Resumo

---

Neste texto, apresenta-se uma discussão sobre língua, linguagem e linguística, a partir de dois aspectos: a preocupação com a formação do professor e o ensino de Língua Portuguesa, partindo do pressuposto de que o olhar para a abstração teórica deve ser um norte para orientar as práticas de sala de aula e de valorização da língua materna. A base metodológica do estudo advém de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, amparada em teóricos do campo da Linguística, tendo como foco, pensar a aplicação de suas formulações teóricas aos contextos de ensino e aprendizagem da língua materna. Espera-se que essa

discussão possibilite um momento didático que contribua para o enfrentamento as situações que fazem parte da formação inicial e continuada do professor de Língua Portuguesa, na reflexão sobre a formação e a prática de ensino da língua materna, no contexto da educação brasileira.

---

## Abstract

---

In this text, a discussion on language, language and linguistics is presented, based on two aspects: the concern with teacher training and Portuguese Language teaching, based on the assumption that the look at theoretical abstraction should be a north to guide the practices of the classroom and of valuing the mother tongue. The methodological basis of the study comes from a bibliographical research, with a qualitative approach, supported by linguistic theorists, focusing on the application of its theoretical formulations to the teaching and learning contexts of the mother tongue. It is hoped that this discussion will allow a didactic moment that contributes to the confrontation of situations that are part of the initial and continued formation of the Portuguese Language teacher, in the reflection on the formation and practice of teaching the mother tongue, in the context of Brazilian education.

---

## Entradas para indexação

---

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua. Linguagem. Linguística. Formação do professor. Ensino da língua Portuguesa.

**KEYWORDS:** Language. Language. Linguistics. Teacher training. Teaching the Portuguese language.

---

## Texto integral

---

### APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA: PROBLEMATIZAÇÕES GERAIS

A casa da linguagem em que moramos é uma residência grande com muitos quartos. Nós não sabemos ainda quantos quartos nós temos ou exatamente de que tipos de móveis precisaremos. Até a casa estar completamente conhecida e mobiliada, nós devemos ser tolerantes para com os planos concorrentes para mobiliar o pequeno número de quartos nos quais passamos a maior parte de nosso tempo como moradores. (FILLMORE, 1984)

É dentro dessa moradia, ora apresentada por Fillmore (1984), que reside a discussão apresentada neste texto, no qual se entrecruzam diferentes olhares e abordagens teóricas sobre língua, linguagem e linguística. Nessa leitura, procura-se apresentar algumas considerações acerca das possibilidades de articulação com a formação do professor e o ensino de Língua Portuguesa. Para esse propósito, recorre-se às contribuições teórico-epistemológicas de algumas das principais

correntes teóricas da Linguística obtidas nas vivências em sala de aula no curso de Mestrado em Letras – Estudos da Linguagem (MEL), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na Linha de pesquisa: “Linguagem e Discurso: Análise e Variação”, na qual se desenvolvem pesquisas principalmente, relacionadas ao estudo do funcionamento da gramática do português, nas dimensões da sintaxe, da semântica e da pragmática, assim como o estudo da atividade de linguagem sob a perspectiva da construção textual, discursiva e filosófica.

Partindo dessa orientação, aponta-se para possíveis direcionamentos que essas discussões teóricas podem ser articuladas à formação do professor e ao ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista as dimensões teórico-epistemológicas e metodológicas que assumem lugar nas práticas curriculares de ensino da disciplina de Língua Portuguesa. Essa assumiu, historicamente, o papel de ser a responsável pela sistematização de saberes escolarizados sobre a língua (SOARES, 2012). Essa lógica, baseada no modelo estruturalista, preocupou-se apenas com questões de normatização do ensino, organizado a partir de regras burocráticas e disciplinares<sup>1</sup>, atributos que rotulam e, muitas vezes, até atribuem valor qualificador, de caráter depreciativo, às ações cotidianas dos sujeitos com a linguagem, quando, por exemplo, desconsidera as questões de variação linguística dentro da escola, fruto da diversidade cultural do nosso País, que se expressa primordialmente, por meio dos diferentes falares.

Essa visão tradicional, que tem alimentado as práticas escolares desde as últimas décadas do século XIX, quando a disciplina foi incluída no currículo escolar (SOARES, 2012), privilegia um ensino eminentemente gramatical, baseado no culto à norma culta, tida como a única e “correta”, centrada em aspectos de forma e estrutura, adotando como ponto de partida, aspectos estéticos dos textos literários de escritores clássicos e renomados, desprezando assim, as condicionantes específicas da variedade regional.

Em crítica a esse aspecto e outros, que compreendem a realidade sócio-histórica do ensino da Língua Portuguesa, essa discussão fundamenta-se em autores que tratam do tema, dentre eles: Antunes (2003), Faraco (2006), Faraco; Castro (2000), Marcuschi (1998), Neves (2000/2009), Santos (2002), Soares (2008/2012), entre outros; e ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) (BRASIL, 1998).

A metodologia de construção de coleta de dados teóricos apresentados nesse estudo deu-se ainda, a partir de anotações, resenhas, resumos, esquemas, resolução de atividades feitas ao longo de uma disciplina de Mestrado<sup>2</sup>, que ao final, geraram as observações aqui expostas. Atentou-se, nesse percurso, principalmente, ao modo como a professora ministrante da disciplina organizou as discussões, direcionando-as à formação do professor e às possibilidades de aplicação práticas em sala de aula.

As ideias apresentadas encadeiam-se a partir do seguinte sequenciamento:

I) inicialmente, neste tópico, apresenta-se a proposta, a partir das questões gerais que envolvem a relação teoria e prática no ensino de Língua Portuguesa;

II) resenha-se as teorias linguísticas discutidas em sala de aula, situando os principais textos e autores utilizados;

III) apresenta-se uma discussão sobre as possibilidades de articulações dessas teorias na formação do professor e as maneiras como esses conhecimentos teóricos se aplicam ao ensino de Língua Portuguesa na escola;

IV) nas considerações finais, reforça-se a reflexão sobre o tema, acreditando ter, ao longo do texto, apresentado argumentos relevantes para fundamentá-lo teoricamente.

## **1 TEORIAS LINGUÍSTICAS: ALGUNS ACHADOS TEÓRICOS DISCUTIDOS EM SALA DE AULA**

A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. [...] Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. [...] É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem [...]. (BENVENISTE, 2005, p. 285)

Os estudos sobre a linguagem ganham diferentes dimensões, na medida em que são explorados diferentes correntes teóricas, consideradas como pontos de convergências e de divergências, que permitem tratar a linguagem como a capacidade que o homem tem de interagir com os seus semelhantes, através de signos verbais.

Conforme justificado anteriormente, nesse estudo apresenta-se o caminho teórico-metodológico de uma disciplina de mestrado, na qual foram tratadas algumas das principais teorias da linguagem, de uma forma em geral, particularizando alguns pontos principais, extraídos de seu plano de curso, como por exemplo:

***(I) Os estudos pré-saussurianos;***

***(II) O Estruturalismo Linguístico - o Estruturalismo linguístico europeu: Saussure e demais representantes;***

***(III) Os Estruturalismos funcionais: Martinet, o Círculo Linguístico de Praga e Hjelmslev: a Glossemática;***

***(IV) O Estruturalismo americano: Bloomfield: o Descritivismo; e Harris e Gross: do Distribucionalismo ao Transformacionalismo;***

***(V) O Funcionalismo linguístico;***

***(VI) A gramática Gerativa frente ao estruturalismo: Chomsky e os aspectos da Teoria Sintática;***

***(VII) As linguísticas Enunciativas e a Teoria das Operações Enunciativas de Culioli.***

As noções apresentadas sobre cada um desses aspectos parte da leitura de autores mencionados, conforme o encadeamento das ideias propostas no texto.

### (I)

A compreensão acerca dos estudos linguísticos, os quais apontam Saussure como o pai da Linguística Moderna, requer primeiramente, que sejam compreendidos os fatos e demais estudiosos que o antecederam, por isso tornou-se relevante à discussão dos “*Estudos pré-saussurianos*”, conforme a leitura de Faraco (2011), a seguir.

Os estudos saussurianos representaram um corte nos estudos linguísticos, uma ruptura com os moldes de fazer linguística do século XIX. Suas formulações permitiram compreender as condições efetivas para se construir uma ciência sincrônica da linguagem; entretanto, suas ideias tiveram precedentes, que ele mesmo reconhece em sua obra, às vezes concordando, outras discordando. Dentre eles, destacam-se os trabalhos do botânico A. Schleicher e as formulações naturalistas para a compreensão da linguagem; W. Whitney e a ideia da língua como instituição social; William Jones, ao considerar a linguística como ciência; Franz Bopp e a linguística comparativa e histórica; William D. Whitney, ao apontar que não há uma relação entre a linguagem e o aparelho fonal; e Wilhelm von Humboldt, que entendia a língua como uma organização social, na qual nenhum de seus elementos poderia ser estudado fora de sua forma; entre outros, que o subsidiaram na formulação da linguística como ciência autônoma.

No final do século XVIII, William Jones percebeu que existiam semelhanças entre as línguas, principalmente entre o grego, o latim e o sânscrito, e que isso não se dava ao acaso, mas havia algo em comum em suas origens; e a partir de um estudo comparativo e histórico, com uma grande quantidade de dados, formulou a ideia de que as línguas são mutáveis, de acordo com o tempo e o contexto em que se situam, construindo assim, a ideia de imanência e de que os fatos linguísticos são condicionados somente por fatos linguísticos. Esse representou o marco para o corte saussuriano no século XIX.

Os linguistas do século XIX, os neogramáticos, oriundos da Universidade de Leipzig, incluindo Saussure, questionaram esses estudos histórico-comparativos e seu caráter de descritivismo; e propunham uma orientação metodológica diferenciada para as interpretações da mudança linguística. Destacam-se, Hermann Osthoff e Karl Brugmann, que criticavam uma concepção naturalista da língua e defendiam que ela tinha de ser vista ligada ao indivíduo falante; e Hermann Paul, ao negar a possibilidade de uma linguística que não fosse histórica.

As mudanças de pensamento do século XIX aludem para os reflexos no século XX. Deste período histórico herdou-se o entendimento da língua como uma realidade histórica; a diversidade das línguas; o senso de sistemas (biológico, psicológico e sociológico); o pensar a língua não apenas como sistema gramatical, mas uma atividade sistêmica do espírito humano; o aspecto interacional da linguagem etc., que lançaram condições, portanto, para o corte sistêmico saussuriano, e que permanecem em discussão até hoje.

### (II)

Após a compreensão dos estudos pré-saussurianos, segue-se com o estudo do ***“Estruturalismo Linguístico”***, com foco principalmente no ***“Estruturalismo linguístico europeu: Saussure e demais representantes”***, ancorados nas leituras de Ilari (2011) e Borges Neto (2004), a seguir.

No Brasil, as influências do estruturalismo nos estudos da linguagem têm dois polos de referência: Rio de Janeiro, em 1930, no qual Mattoso Câmara Jr. atuava como conhecedor de linguística e da fonologia proveniente do estruturalismo de Praga, sendo um dos criadores do Setor de Linguística do Museu Nacional; e em São Paulo, na década de 1960, nos cursos de graduação e pós-graduação da USP. Deste modo, a partir da década de 1970, o estruturalismo já era a mais importante orientação nos estudos linguísticos no Brasil.

Na Europa, o estruturalismo tem por base a publicação do livro *“Cours de linguistique générale”*, de Ferdinand de Saussure, no ano de 1916; um marco nos estudos da linguística moderna, ao propor uma nova compreensão aos fenômenos linguísticos, com base em uma noção de valor, compreendida a partir de uma série de distinções teóricas, entre as quais se incluem a distinção língua x fala, forma x substância, a noção de pertinência, e as noções de significante, significado e signo. Saussure conclui que o objeto da pesquisa linguística devia ser o sistema, ou seja, a língua, com base na descrição de sua funcionalidade e pertinência.

O estruturalismo linguístico europeu organizou-se a partir de dois princípios básicos: o da estrutura (as línguas são estruturadas a partir de elementos que só podem ser caracterizados a partir de uma organização global) e o da autonomia (a organização interna de uma língua qualquer é um dado original e não pode ser obtida a partir de fatos externos).

A noção de pertinência ou relevância da linguística saussuriana se dá por meio de testes de “par mínimo”, na qual aponta um contexto linguístico mínimo em que uma diferença de forma é correspondente a uma diferença de função. Através da criação dos termos significante, significado e signo, Saussure buscou explicar a indissolubilidade da relação ente significado e significante, a partir do estabelecimento de uma série de metáforas de contato, e daí constitui a noção de signo linguístico. Ao tratar da noção de valor linguístico, ressaltou a natureza opositiva do signo, ou seja, a maneira como a língua utiliza-se desse signo em contraste com os demais. O princípio saussuriano da arbitrariedade das línguas se organizou a partir de dois sentidos: o primeiro, utilizado quando as pessoas especulam sobre a forma e a história de algumas palavras, percebendo se entre os sons e os objetos que eles denotam há alguma relação direta; e o segundo sentido, aponta que toda língua relaciona sons e sentidos articulando-os mediante uma forma adotada, e essa, para realizar essa articulação varia de uma língua para outra. Também tratou da oposição entre sincronia e diacronia nos estudos linguísticos, a qual valorizava na língua tudo aquilo que é sistemático, e declarava que a diacronia só se interessa por formas isoladas, e por isso, acabou por dar aos estudos sincrônicos uma posição de primeiro plano, uma posição de vanguarda científica.

O estudo sobre o desenvolvimento de linguísticas “Estruturais” inclui as formulações teóricas da Escola Linguística de Praga; da Glossemática de Hjelmslev;

do funcionalismo de Martinet; e de Roman Jakobson, que apesar de não está vinculado a nenhuma escola, foi o linguista que mais contribuiu para o estruturalismo.

Roman Jakobson produziu sua obra por quase um século, e discutiu sobre variados temas, desde a fonologia até a linguagem da poesia; da aquisição da linguagem “normal” às patologias linguísticas. Entre suas principais contribuições aos estudos descritivos sobre variadas línguas, destaca-se: o estabelecimento das principais diferenças entre os fonemas com os efeitos de combinação de um número mínimo de traços acústicos de natureza binária, oriunda de pesquisas fonológicas tentando desenvolver a telefonia, mostrando que a fonologia acústica não era apenas uma representação útil aos fins técnicos, mas era essencial na reconstrução das etapas que a criança percorre no processo de aquisição da linguagem.

Jakobson também esclareceu a questão do problema de tradução, levantado a partir da tese saussuriana de arbitrariedade linguística, a qual aceita que os falantes são prisioneiros do código, sendo assim, a tradução impossível. Ele afirmou que em qualquer língua humana, tudo pode ser expresso, e que elas não se distinguem por aquilo que podem dizer (pois todas podem dizer tudo), mas por aquilo que obrigam a dizer, quando se quer expressar algo.

De Jakobson pode-se dizer ainda que, de certa forma, ele foi funcionalista, ao assimilar os princípios dos praguenses e de Bühler, quando definiu as funções da linguagem, construindo assim, um quadro de esclarecimento sobre a questão.

Quanto ao estruturalismo fora da linguística, seu apogeu se deu por meio do movimento de revolução nas ideias do pensamento humano, que inclui áreas e seus respectivos nomes; como antropologia (Lévi-Strauss), sociologia, estética, estudo da moda (Barthes), a teoria literária; e também as ciências exatas e biológicas, como a biologia, no estudo de reinterpretação do código genético.

Quanto ao estruturalismo americano, destaca-se que teve uma intensa produção nos Estados Unidos da América entre as décadas de 1920 e 1950, e tinha como principal interesse descrever exaustivamente as línguas indígenas do continente, do ponto de vista meramente descritivo, sem nenhuma interferência dos conhecimentos prévios do linguista. Sua referência intelectual foi Leonard Bloomfield, o qual defendia que as únicas generalizações úteis a respeito da linguagem são de ordem indutiva, e assim, os sentidos, como atividade mental, inerente a psicologia individual, não poderia ser estudados cientificamente. Apontava para novos métodos de pesquisa linguística, a partir da necessidade de constituição de um *corpus* amplo e representativo. A princípio, este método valia para qualquer língua. Deste modo, conclui-se que sua linguística priorizava a singularidade das línguas e, à sua maneira, eram profundamente imanentista. Assim, identifica-se pontos comuns ao estruturalismo europeu.

As críticas e abalos ao estruturalismo vieram no final dos anos 1960, principalmente a partir de Émile Benveniste, Michel Pêcheux e Noam Chomsky. Benveniste, embora tenha desenvolvido estudos no sentido de aperfeiçoar a epistemologia saussuriana, tinha interesses diferentes, pois acreditava que o estruturalismo tinha negligenciado o papel essencial que o sujeito desempenha na

língua, os aspectos “subjetivos da linguagem”. Já Pêcheux, a partir de uma nova orientação de pesquisa, denominada de “análise do discurso”, alegou que a linguística de Saussure, ao retirar-se do campo da parole, transformou todos os fenômenos textuais e semânticos, destruiu a possibilidade de uma linguística textual e uma análise científica dos sentidos dos textos. E Chomsky desenvolveu o gerativismo, propondo um novo objeto de estudo: a competência sintática, entendida como uma capacidade ou disposição dos falantes, ou seja, como um objeto mental. Também criticou as explicações behavioristas, considerando-as obsoletas, principalmente no que se referia aos processos de aquisição da linguagem, bem como a diversidade das línguas.

### (III)

No terceiro ponto de discussão, trata-se dos “**Estruturalismos funcionais: Martinet, o Círculo Linguístico de Praga e Hjelmslev: a Glossemática**”, a luz das reflexões de Paveau; Sarfati (2006a); Malmberg (1974) e Martinet (1975), a seguir.

O funcionalismo está dentro do movimento estruturalista, o que permite chamá-lo de estruturalismo funcional. Opõe-se ao formalismo, ao privilegiar as transformações das formas da linguagem no meio social. Constitui-se, portanto, de um olhar para a linguagem, entrelaçando-a com o mundo. Destaca-se especificamente, as contribuições de Martinet; do Círculo Linguístico de Praga e da Glossemática, de Hjelmslev.

André Martinet, em seus estudos, buscou designar a língua como instrumento de comunicação, considerando sua função essencial a de comunicar; e a partir disso, tratou a questão apenas sobre seu caráter social, seguindo uma teoria pragmática, a qual aponta que a forma da língua é determinada pelo seu uso, ou seja, é funcional. Martinet não limitou a língua apenas a essa função, mas considerou-a também como suporte do pensamento. Para ele, o concreto direciona-se à linguagem, para isso a situação de uso concorre com os efeitos sobre as possibilidades comunicativas. É nesse sentido que se propõe a consciência e intencionalidade dos sujeitos falantes, o que parece demonstrar que a linguagem funciona como um instrumento mecânico, a serviço da comunicação.

O Círculo Linguístico de Praga, a partir dos anos 20, inaugurou uma nova forma de pensar a linguagem na Europa, a partir dos trabalhos de Mathesius, Troubetskoi e Jakobson. Mathesius apontava para uma renovação epistemológica baseada na dimensão sincrônica nos estudos da língua e nas relações entre pesquisas linguísticas e o campo da arte e da criação. A ideia norteadora do Círculo era a de que a estrutura das línguas é determinada por suas funções específicas, considerando a língua como sistema.

Troubetskoi e Jakobson elaboraram as nove teses de Praga (as quais se trata aqui apenas as três primeiras), que no geral, tratam sobre o funcionamento da língua, em particular o poético e o literário. A primeira trata do problema do método, que concebe a língua como um sistema funcional orientado para uma finalidade, e que deve privilegiar a análise sincrônica e diacrônica, por meio do método comparativo. A segunda estabelece as tarefas necessárias para o estudo de um sistema linguístico, com distinção entre fonética e fonologia; e a terceira trata das funções linguísticas, incluindo os trabalhos de Bühler, que define três funções



para a linguagem (cognitiva, expressiva e conativa). Dentro da mesma concepção, Jakobson propõe um esquema de comunicação a partir de seis funções (referencial, expressiva ou emotiva, conativa, fática, metalinguística e poética); e Halliday, que estabelece três funções (ideacional, interpessoal e textual).

No Círculo, destaca-se também, o desenvolvimento da fonética e da fonologia, proposto por Troubetskoi, instaurando e sintetizando a segunda como disciplina. Estabelece que é a questão da significação que as diferencia e que seus objetos de estudos não são os mesmos, já que o foneticista trabalha com o material sonoro da linguagem; e o fonólogo observa o som na condição em que realiza uma função e um sentido dentro da língua.

A glossemática, de Hjelmslev, é a escola estruturalista que mais se baseou nos fundamentos saussurianos, ao concordar que as línguas se constituem como sistemas de oposição. Hjelmslev distinguiu três tipos de funções: “as relações de interdependência (um termo pressupõe o outro), de determinação (a pressuposição não é recíproca), de constelação (trata-se de dependências mais livres)” (PAVEAU; SARFATI, 2006a, p. 132). Ele observa que toda língua constitui um prisma formal que opera um certo recorte da realidade.

Os estudos glossemáticos dão um enfoque estruturalista ao estudo da significação das palavras, por meio de matrizes de traços semânticos; e da significação lexical através de matrizes de traços léxicos. Ao considerar as relações por meio das quais as línguas se estruturam, a glossemática foi acusada de preocupar-se excessivamente com os instrumentos de análise linguística, produzindo textos muito abstratos, de difícil aplicação e análise. De certa forma esse argumento tinha fundamento, pois alguns dos textos de Hjelmslev são de difícil leitura, principalmente para os pragueuses, porém também existem outros textos bastante claros e acessíveis. No geral, a preocupação principal da glossemática é o estudo da relação entre as partes, de forma interdependente, no estudo da língua.

#### (IV)

No quarto ponto da discussão, trata-se do “**Estruturalismo americano: Bloomfield: o Descritivismo; e Harris e Gross: do Distribucionalismo ao Transformacionalismo**”, com base em Borges Neto (2004) e Paveau; Sarfati (2006b).

O estruturalismo americano apresenta características diferenciadas do estruturalismo europeu, pois embora lessem Saussure, os americanos estavam preocupados com problemas teóricos e práticos peculiares na descrição das línguas indígenas. Defendiam que cada língua tem uma gramática própria, e por isso a necessidade da constituição de um *corpus* de análise.

O linguista Leonard Bloomfield é considerado a maior referência intelectual dessa teoria. Ele defendia que a língua possuía uma estrutura, organizada a partir de níveis, como o nível fonológico, em que as unidades eram os fonemas; e nível morfológico, em que as unidades eram os morfemas. Sua abordagem ficou conhecida como descritivismo, segundo a qual, só poderia ser analisado

cientificamente aquilo que pudesse ser observado, carecendo de elementos preexistentes, dados concretos, materiais que possibilitassem alcançar o sistema.

O descritivismo bloomfieldiano trata de questões de extrema relevância, dentre elas: uma abordagem mecanicista, adotando uma perspectiva behaviorista em rejeição a uma abordagem mentalista; o problema da significação; as formas linguísticas (lexicais e gramaticais) e seus constituintes, bem como seus arranjos (ordem, modulação, modificação fonética e seleção das formas); entre outros.

Dando prosseguimento ao trabalho de Bloomfield, Harris desenvolve uma linguística distribucionalista, a qual a partir da observação de um *corpus* finito de enunciados seria possível demonstrar os elementos dependentes e as regularidades dentro de um sistema linguístico. A descrição das línguas se dava a partir de um inventário de suas unidades estruturais e em seguida, da determinação das regras concernentes ao seu relacionamento. Considera que na análise da língua, o linguista deve buscar um método que der conta do funcionamento da linguagem; e por isso, aponta para o princípio da distribuição e significação na análise dos dois planos na língua: o fonológico e o morfológico.

Do Distribucionalismo, Harris chega a noção de Transformacionalismo, ao apontar que as relações entre as frases são fundadas em um princípio de transformação, ou seja, elas se transformam conforme vão sendo organizadas dentro de um sistema de operações formais de comunicação. A ideia de transformação como ferramenta de ordenamento da língua; é expandida por Gross, na França; e posteriormente, por Chomsky, com o gerativismo.

## (V)

No quinto ponto de discussão, trata-se especificamente do “**Funcionalismo linguístico**”, baseados em Ilari (2011), Martinet (1975); Martelota; Areas (2003) e Cunha; Costa; Cezario (2003), embora já se tenha discutido sobre os “**Estruturalismos funcionais**”, anteriormente.

O funcionalismo define-se como uma orientação teórica, liderada por André Martinet. Em seus estudos, formulou e reafirmou a chamada “dupla articulação da linguagem”, quando “estabelecendo que haveria em toda língua natural dois níveis de oposição (e de combinatória): aquele em que as unidades podem ser contrastadas de modo a fazer aparecer, simultaneamente, diferenças de forma e de sentido” [...] “e aquele em que se podem pôr à mostra diferenças que apenas servem para distinguir unidades” (ILARI, 2011, p. 72).

Das abordagens estruturalistas resultam diversas abordagens com ênfase na significância da função, dividida em dois polos: o formalista: ressalta a forma linguística, deixando a função em segundo plano, considerando a língua como um objeto autônomo; e o funcionalista: considera a função da forma linguística como fundamental no ato comunicativo, e considera a língua como instrumento de comunicação.

O funcionalismo linguístico compreende a linguagem como um instrumento de interação social e procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando o contexto, as condições discursivas e as

motivações para os fatos da língua, influenciando assim, também na definição da estrutura gramatical.

Dentro do campo teórico-conceitual do funcionalismo linguístico, trata-se de pontos relevantes, como iconicidade e marcação; transitividade e planos discursivos; informatividade; gramaticalização e discursivização; entre outros fenômenos que se associam aos processos de regularização do uso da língua, considerando-se os aspectos de variação e mudança linguística, que evidenciam o aspecto não-estático da gramática, marcado por uma relativa instabilidade da estrutura linguística.

#### (VI)

Outra teoria que ocupa lugar nas discussões é "***A gramática Gerativa frente ao estruturalismo: Chomsky e os aspectos da Teoria Sintática***", guiados pela leitura de Raposo (1992), como se apresenta em seguida.

Ao compreender que as línguas naturais só podem ser faladas por seres humanos e com uma estrutura e organização mental definida, Chomsky considera que a linguagem é determinada pelas propriedades mentais dos falantes, o que torna fundamental estudar as propriedades da mente humana, relacionadas à organização biológica da espécie. Por isso, em sua abordagem, tratou principalmente, dos problemas relacionados à aquisição da linguagem, opondo-se assim, ao behaviorismo de Skinner. As propriedades da linguagem são determinadas por meio de estruturas e princípios mentais internos, exclusivos da espécie humana, geneticamente determinadas, ou seja, derivam da organização biológica da espécie.

A Teoria Generativa de Chomsky, de tradição racionalista, desenvolve um programa de investigação da gramática generativa, no qual atenta para questões como a gramática como sistema computacional, que represente os conhecimentos particulares dos falantes de uma determinada língua; a diferença entre competência e performance, apontando para a realização física do sistema da competência; o problema da projecção, o qual inclui os dados primários e a não existência de informação negativa no processo de aquisição; a Gramática Universal, como a soma dos princípios linguísticos que são geneticamente determinados e próprios da espécie humana, envolvendo tensões entre descrição e explicação; a Teoria Standard, que considera as gramáticas apenas como um sistema de regras; e o modelo de Princípios e Parâmetros, para a compreensão dos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

#### (VII)

Fechando o ciclo de reflexões, trata-se das "***Linguísticas Enunciativas e a Teoria das Operações Enunciativas de Culioli***", também por meio das reflexões de Paveau; Sarfati (2006c), como se tem a seguir.

As linguísticas enunciativas operam em crítica à linguística da língua, a partir do estudo dos atos de fala e da produção de enunciados em situações reais de comunicação. Seus principais postulados são: a análise se dá a partir de uma linguística do código; adota a frase como unidade superior de análise; o mecanismo de produção dos sentidos é simples; no problema da fala, considera o esquema de

comunicação de Jakobson; e o postulado da imanência, considerando a língua nela mesma e por ela mesma.

A teoria da enunciação implica a marca do sujeito no ato comunicativo, como elemento autônomo, que expõe suas intenções, dirige o conteúdo de suas falas e se apropria de formas específicas da língua. Embora Émile Benveniste seja considerado o pai da enunciação, há de destacar alguns nomes que o antecederam: Charles Bally e Mikhail Bakhtin. O primeiro trata do discurso indireto livre, relacionado a enunciação e a interação; o segundo, ao conceber a linguagem como essencialmente interativa, considera a enunciação, considerando a língua como uma atividade social e a linguagem como essencialmente interativa, dialógica e ativo responsiva (BAKHTIN, 2011), em virtude de que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2009, p. 127) (Grifos do autor).

Além destes dois, muitos teóricos tratam da enunciação: Benveniste define-a como “o colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006, p. 82); delimitando-se a análise da frase. Ele trata da situação de enunciação, que inclui os dêiticos pessoais e os dêiticos espaços-temporais; os planos de enunciação; as modalidades de enunciação; as modalidades de enunciados etc. Oswaldo Ducrot a considera como um “acontecimento correspondente a produção de enunciado” (PAVEAU; SARFATI, 2006c, p. 178), e trata da enunciação e polifonia, incluindo a negação e a ironia. Dominique Maingueneau (1998, p. 53) aponta-a como “o pivô da relação entre a língua e o mundo”.

Ao tratar das operações enunciativas, dentro do quadro teórico da enunciação, Antoine Culioli, aborda a relação entre as linguagens e as línguas, considerando que a teoria só pode ser feita a partir das produções dos locutores, nas situações da língua em uso. Trata dos níveis de representação da língua, que devem ser analisados: o das representações mentais, o das representações linguísticas e o das representações metalinguísticas. Sua percepção substitui a frase como objeto de análise e adota o enunciado por si mesmo, como fundamento de análise. Também, prefere o termo co-enunciação em vez de enunciação, ao considerar que no ato da enunciação, há uma simetria entre emissor e receptor.

Portanto, trilhado esse caminho, por diferentes correntes teóricas e percebidas as formas como concebem língua e linguagem no campo dos estudos linguísticos, recorre-se a Gottwald (1977) *apud* Schmitz (1992, p. 223), quando reflete que “normalmente o estudo da aplicação e a aplicabilidade das ciências constitui um ramo autônomo de conhecimento. Disciplinas intermediárias têm de ser estabelecidas entre teoria e aplicação prática”, e por isso, a reflexão proposta

nesse estudo, encaminha-se neste sentido, como o propósito de pensar em possíveis articulações ou aplicações desses conceitos e concepções nos processos de formação do professor e no ensino de Língua Portuguesa.

## **2 DAS ARTICULAÇÕES TEÓRICAS APLICADAS A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Aplicadas<sup>3</sup> à situação do ensino, as ideias discutidas na leitura de diferentes correntes teóricas da Linguística, apresentadas anteriormente, levam inicialmente, a constatação da necessidade de uma aproximação entre essa ciência e as práticas de ensino e aprendizagem da língua materna, considerando-se que “todo procedimento abstrato, para se legitimar, deve ser justificado por um propósito teórico e prático preciso. Uma abstração pode ser fecunda ou estéril, útil para certos fins e determinadas tarefas e não para outras” (BAKHTIN, 2009, p. 99). Essa articulação será fundamental e, portanto, poderá ser favorável ao ensino, no sentido de que a Linguística estuda a linguagem humana, em seus processos de organização e interação social dos sujeitos, e por isso, os professores de posse desse entendimento, poderão melhor lidar, de forma reflexiva, com os níveis de complexidade imbricados nos usos da língua na sociedade, que se manifestam em sala de aula.

Entretanto, na prática, a situação tem se constituído de outro modo. O cunho normativo sob o qual tem se assentado o ensino da Língua Portuguesa orienta para um ensino gramatical, destinado apenas para o ‘bom uso’ da língua, como se esta fosse um jogo de regras e estratégias que se enquadram em um molde fechado e linear. Dentro desse paradigma, o ensino organiza-se em torno do método mnemônico<sup>4</sup>, proposto pelos manuais, baseado apenas em exercícios de análise e classificação de termos e regras prontas, previstas pelo modelo da gramática normativa. Essa visão, no mínimo reducionista, inviabiliza possibilidades de enxergar os contextos reais de produção dos enunciados, os quais se configuram como lugares de uso concreto da língua e onde os sentidos do mundo são construídos e reconstruídos por meio da linguagem, valorizando-se, por exemplo, competências linguísticas da leitura e da oralidade<sup>5</sup>.

Neves (2009, p. 07) critica essa situação, quando afirma que: “isso que se ensina na escola é ‘gramatiquice’. Antes não houvesse, [...] porque cria um bloqueio nos alunos e impede que se veja sua real beleza”. Como possibilidade de renovação do ensino da gramática na escola, a autora aponta, portanto, para a adoção de uma gramática funcional, construída com base nos usos das formas linguísticas do português, pois “é no uso que os diferentes itens [lexicais e gramaticais] assumem seu significado e definem sua função” (NEVES, 2000, p. 13), e desse modo, “a interpretação das categorias linguísticas não pode prescindir da investigação de seu comportamento na unidade maior – o texto –, que é a real unidade de função” (2000, p. 15). Com base nisso, o ensino da gramática do português deve ser construído de uma situação real de contextos reais, nos quais a abstração teórica possa ser refletida, e não o contrário, como historicamente tem sido praticado.

Quando se aponta para as abordagens linguísticas, considera-se que elas precisam ser meio de examinar as formas como a língua e a sociedade articulam-se. O resultado dessa aproximação possibilitará o entendimento sobre formas de funcionamento interno e externo do código; seus processos de evolução e mudança; as forças de coerção social que atravessam o ensino da língua na escola; o papel da escola, representada primordialmente pela figura do professor; a superação de perspectivas estruturais que fragmentam o ensino, considerando-se a necessidade da adoção de uma abordagem interacional, em que considere o contexto e a situação comunicativa<sup>6</sup>; entre outras questões problematizadoras dessa realidade.

Nos últimos 30 anos, surgiu uma ampla literatura na qual se discutiu o modo como vinha se processando o ensino de língua materna no Brasil. Havia nestes trabalhos a preocupação de não apenas criticar as práticas de ensino de língua portuguesa presentes na escola, mas sobretudo apontar questões de nível conceitual e metodológico na direção de uma nova forma de se conceber o ensino da leitura e da escrita. Já na década de 1980 alguns trabalhos das áreas da Linguística e da Psicolinguística passaram a questionar a noção de ensino-aprendizagem de língua escrita que concebia a língua apenas como código e, dessa forma, entendia a leitura apenas como decodificação e a escrita somente como produção grafomotriz. A linguagem deixava de ser encarada, pelo menos teoricamente, como mero conteúdo escolar e passa a ser entendida como processo de interlocução. Nesta perspectiva, a língua é entendida enquanto produto da atividade constitutiva da linguagem, ou seja, ela se constitui na própria interação entre os indivíduos. Passou-se, assim, a prescrever que a aprendizagem da leitura e da escrita deveria ocorrer em condições concretas de produção textual (SANTOS, 2002, p. 30).

Fruto da influência e das críticas advindas dessas correntes teóricas dos anos 1980, pode-se situar, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998, que na área de Língua Portuguesa busca incorporar essas concepções, apontando para um ensino que promova o aluno em suas diferentes competências discursivas, de modo que possa “utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (p. 23). Para tanto, a escola “deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem” (p. 49) (Grifos meus).

A proposta dos PCNs considera, portanto, a língua como um espaço de manifestações de competências linguísticas, dentre elas, a leitura, a escrita e a oralidade. Marcuschi (1998) em reação a publicação desse documento e preocupado com as questões que envolviam o ensino da língua no 1º grau naquela época, que hoje compreende, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de nove anos, apresenta algumas teses<sup>7</sup> que subsidiam a discussão sobre a necessidade de

valorizar essas competências no ensino, em particular, a fala, pois “nem sempre o aluno fala na variedade linguística tida como “língua culta” ou “dialeto padrão”” (MARCUSCHI, 1998, p. 146), de modo que a “fala não deve ser imposta de cima para baixo, mas sim mostrada como um tipo de desempenho que pode ser apreendido, mesmo que não seja para ser usado em casa ou em outras situações cotidianas” (p. 147). Esse, entre outros fatores, pode ser crucial para uma inclusão e promoção do aluno na escola, ou então, para sua marginalização, manifestas pela repetência e evasão escolar, construindo assim, o quadro da exclusão social e do fracasso escolar, de que trata Soares (2008, p. 09), quando diz que muitas vezes, “a escola que existe é antes *contra* o povo que *para* o povo” (Grifos da autora).

Situadas estas questões mais pontuais, que evidenciam alguns problemas que afetam o ensino da Língua Portuguesa na escola básica, retoma-se a discussão sobre o modo como as correntes teóricas estudadas nos cursos de formação de professores podem contribuir para iluminar as práticas de sala de aula. Toma-se como pressuposto básico, a importância da articulação relação teoria e prática, como *lócus* de encontro entre o pensar e o fazer, que se imbricam no processo de ensino e aprendizagem. Nesse processo, a competência do professor é desvelada pela capacidade que tem de articular esses eixos, pondo-os como espelhos que reverberam semelhanças e diferenças, sendo nestas, o local propício para a atuação docente.

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, *concepções* (O que é linguagem? O que é uma língua?), *objetivos* (Para que ensinamos? Com que finalidade?), *procedimentos* (Como ensinamos?) e *resultados* (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: *conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos* (ANTUNES, 2003, p. 34) (Grifos da autora)

Enveredando-se por esse caminho didático apontado pela autora, o ensino da Língua Portuguesa, poderá então, cumprir com propósitos formativos mais amplos, de caráter cívico e democrático, tornando “as pessoas cada vez mais participativas e atuantes, política e socialmente” (ANTUNES, 2003, p. 15). Para essa tarefa, conta primordialmente com os subsídios teóricos, os quais fortalecem o discernimento do professor, respaldando-o para uma atuação reflexiva em sala de aula, tendo na e a língua como possibilidade para isso.

Mediante isso, pensa-se em algumas implicações positivas, oriundas dessa relação:

### **1. Para a formação do professor:**

a. Instrumentalização teórica, que lhe possibilite um posicionamento crítico sobre as hipóteses levantadas sobre a prática de sala de aula;

b. Levantamento bibliográfico substancial, que lhe possibilite uma envergadura crítico-reflexiva, na definição por caminhos de pesquisa, apontando assim, para possibilidades de articulação entre ação-reflexão-ação;

c. Identificar aspectos teóricos que melhor se aplicariam as situações reais, a partir das experiências com a prática, advindas, por exemplo, das experiências dos estágios curriculares obrigatórios;

d. Articular diferentes correntes teórico-epistemológicas, reconhecendo seus limites e convergências no que se refere à possibilidade de articulá-los, tanto no campo da pesquisa, como da prática de sala de aula;

e. Assumir uma linha de pesquisa que fundamente sua prática de pesquisa e de sala de aula, projetando-se como um professor-pesquisador.

## **2. Para a prática de sala de aula, no ensino da Língua Portuguesa:**

a. A tomada de decisão, diante de situações reais, sobre questões que envolvem a língua, de modo crítico e contextualizado;

b. O discernimento teórico-epistemológico aliado a questões didático-pedagógicas que interfiram na escolha de que aspectos da língua devem ser priorizados na formação do aluno;

c. O reconhecimento de possibilidades (ou não) de um possível emparelhamento entre apontamentos teóricos e situações reais;

d. A sistematização de saberes interdisciplinares, trabalhando conjuntamente com professores de outras áreas, com o propósito de ampliar horizontes de aprendizagem dos alunos, considerando que todas as disciplinas do currículo escolar utilizam-se da língua, seja oral ou escrita, na leitura interpretativa de textos;

e. A valorização e respeito das variedades de usos da língua, que se manifestam em sala de aula, constituindo-se como possibilidades de intervir positivamente na aprendizagem do aluno, respeitando seu jeito de falar, e ao mesmo tempo, situando-o com relação às normas da gramática formal, necessárias em situações específicas de uso, como por exemplo, na escrita de uma redação de vestibular.

Observa-se, com estes exemplos, apenas ilustrativos, tendo em vista a amplitude que a relação teoria e prática assume, a possibilidade de um estabelecimento de coordenadas didático-pedagógicas que alcancem satisfatoriamente o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa. Ainda para melhor enxergar esse caminho, recorre-se a Faraco (2006, p. 11), quando reconhece que:

O desafio maior está, portanto, na reconstrução do nosso imaginário sobre a língua, promovendo, nessa área, um reencontro do país consigo mesmo. Nesse sentido, deverá estar na pauta, por exemplo a superação crítica do fosso linguístico que o século XIX criou artificial e arbitrariamente entre nós como parte de um anacrônico projeto de sociedade apenas branca e



europizada. Em outras palavras, a questão da língua terá de ser percebida também em sua dimensão histórica.

Essa menção histórica apontada pelo autor pôde ser mais bem aprofundada na leitura de Soares (2012), a quem se recorreu no início do texto, com o propósito de situar a problemática. Percorrido tal caminho, enveredando-se principalmente, pela influência das diferentes correntes teóricas na formação e na prática do professor de Língua Portuguesa, há de concluir que,

[...] a substituição do enfoque gramatical pelo enfoque interativo-textual, proposto pelos linguistas, só na aparência pode ser entendida como uma mudança puramente prática. Antes de mais nada, o que essa mudança revela é que o desejo de transformar o ensino de língua materna em algo real, o desejo de restaurar no espaço da sala de aula o processo de interlocução viva, só é possível a partir de uma nova percepção da realidade da linguagem viva. (FARACO; CASTRO, 2000, p. 183)

Ademais, reforça-se que, há de se considerar primordialmente, nessa correlação entre teoria x formação x prática docente x ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, a dimensão contextual a que esses eixos se integram, mediante a conjectura social dos sujeitos da linguagem, que atualizam os sentidos do mundo, por meio da ação com e na linguagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar os caminhos teóricos da Linguística, enquanto ciência moderna, que se preocupa com a linguagem em suas múltiplas possibilidades de manifestações, é enveredar-se por uma trama teórico-discursiva marcada pelo diálogo crítico e reflexivo entre autores e teóricos que norteiam a literatura dos estudos da linguagem.

Este, portanto, é o desafio proposto – da formação a prática do professor de Língua Portuguesa – considerando a dimensão teórico-prática de sua atuação no meio sociocultural, que marcado por rápidas e constantes transformações, requer do profissional da escola, capacidades múltiplas de pensar e fazer um ensino de qualidade e que atendas as vozes sociais dos sujeitos aprendentes.

O professor enquanto sujeito mediador de aprendizagens precisa está arguido de fundamentos teóricos que o possibilite lidar com os desafios da prática. É no equilíbrio entre esses *lócus* (teoria e prática), que se desvelam suas competências. Ser professor, nessa dimensão, é assumir a responsabilidade de saber lidar com diferentes estratégias e recursos que privilegiem um ensino dinâmico e interdisciplinar, ou seja, numa perspectiva articulada entre os saberes múltiplos do aluno, as propostas do currículo e a problematização das questões

sociais, a partir dos sentidos e possibilidades apresentadas pela realidade do aluno.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, a língua materna, esse desafio torna-se maior, pois, que se lida com uma variedade de fenômenos linguísticos e/ou languageiros no espaço da sala de aula fazendo desta, um campo de disputas entre diferentes falares, que precisam ser respeitados e considerados. Deste modo, a busca por um ensino que respeite a diversidade e pluralidade cultural da língua materna é uma iminente demanda da sociedade atual, a qual se apresenta com grafocêntrica, ou seja, cada vez mais centrada nas práticas de leitura e escrita com significado e significância social. Não se deve considerar o “certo” e o “errado”, mas a variedade linguística, atribuindo dignidade plena aos falares sem prestígio, como forma de respeitar os muitos aspectos da realidade linguística brasileira.

A realidade educacional brasileira do ensino do português ainda é marcada por traços de um ensino tradicional, normativo e hierarquizador, que não oferece clareza ou possibilidades para o aluno responder com eficiência as demandas sociais de domínio e expressão da língua. Assim, torna-se urgente repensar o papel da escola, do profissional docente, seu processo de formação (inicial e continuada), redimensionando o pensar e o fazer de sala de aula, através de procedimentos didático-metodológicos mais diferenciados e individualizados, que priorizem a aliança entre a teoria e prática, como forma de promover um aprendizado eficiente e crítico-reflexivo da língua.

Torna-se urgente a renovação do ensino das línguas, adotando uma pedagogia da língua materna, substituindo a precariedade da doutrina gramatical, até então ensinada nas escolas, e adotando um ensino plural, para todos. A escola precisa flexibilizar suas atitudes no tratamento dos textos, desenvolvendo um ensino da língua de forma contextualizada, integrando os saberes da Gramática, da Literatura e da Leitura e Produção de Texto (Redação), de modo que o aluno compreenda-a sem “quebras” e articulada, refletindo sobre as possibilidades de interação e diversidade cultural presente nas manifestações linguísticas: orais ou escritas.

A visão sobre a organização dos estudos linguísticos – do estruturalismo ou funcionalismo –, seus principais representantes e em diferentes épocas, possibilita aos professores em formação, o entendimento sobre as concepções teóricas de língua e linguagem, como aspectos que se imbricam fortuitamente para o amadurecimento das reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa na escola básica.

Assimiladas e distinguidas as principais características e especificidades destes princípios, os professores poderão trazê-los para a sala de aula de Ensino Fundamental e Médio, não de modo velado ou teorizado, mas aplicado às situações de ensino e aprendizagem, valorizando a língua, na promoção do diálogo e da interação social.

Portanto, a preocupação com a formação do professor e o ensino que este desenvolverá em sua prática cotidiana em sala de aula deve ser o mote central nos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa, cumprindo, assim, a

missão de fazer os alunos pensar sobre a língua, como possibilidade de participação e emancipação humana no mundo, como elemento identitário, que situa o homem como protagonista de seu tempo, superando seus desafios e suas contradições.

## Notas

1 Nesse caso, o sentido que o termo “disciplinares” assume está relacionado a estabelecimento de normas e regras a fim de construir e manter um padrão hierarquizado na formação da conduta escolar no aluno. Essa explicação se faz necessária, em virtude de que também nesse texto, utiliza-se o mesmo termo para referir-se a cultura curricular construída sobre a disciplina de Língua Portuguesa na escola (SOARES, 2012).

2 A disciplina referida é “Teorias Linguísticas”, do curso de Mestrado Acadêmico em Letras (MEL) do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), ministrada pela professora Dra. Maria Auxiliadora Ferreira Lima, no primeiro semestre do ano de 2014, a quem agradeço de forma muito especial pela forma como conduziu os estudos, contribuindo de forma significativa para a minha formação intelectual. A atividade inicial, do qual resultou neste texto, constitui-se de um ‘relatório reflexivo’ apresentado ao final da disciplina, e que teve como objetivos: averiguar os conhecimentos adquiridos pelos acadêmicos no desenvolvimento da referida disciplina; estimular o aprofundamento teórico nas teorias estudadas; bem como aferir nota avaliativa aos acadêmicos do curso.

3 Assume-se que o emprego do termo ‘aplicado’ é advindo de leituras do campo teórico da Linguística Aplicada, na qual se buscou também, embasamento para refletir sobre as questões que envolvem a formação e a prática do professor de Língua Portuguesa. Situo principalmente, os trabalhos de Kleiman (2001/2005), Moita Lopes (2006), Rojo (2000), quando se preocupam com uma didática do ensino da língua materna.

4 Métodos de ensino baseados apenas na repetição de memorização de conteúdos, que precisam ser decorados e postos a prova em uma avaliativa tradicional, de caráter somativo.

5 Dentro dessa dimensão, situa-se também, os estudos do letramento, que segundo Bezerra (2010, p. 42) ao tratar dos contextos teóricos e metodológicos do ensino da Língua Portuguesa, aponta para a importância que a questão assume no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, uma vez esses estudos “investigam as práticas sociais que envolvem a escrita, seus usos, funções e efeitos sobre o indivíduo e a sociedade como um todo”.

6 Situa-se, a respeito disso, por exemplo, algumas ciências da linguagem, como a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Etnolinguística, a Linguística Cognitiva, a Psicolinguística, a Pragmática e a Sociolinguística e a Linguística Textual. Esta última, principalmente, que propõe uma visão na qual “não se trata mais de pesquisar a língua como sistema autônomo, mas sim o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta” (KOCH, 2006, p. 31).

7 O autor sugere e justifica cada uma dessas nove teses, apresentando-as como “proposta programática sugerindo formas de ação” (MARCUSCHI, 1998, p. 139). São elas:

- 1) A língua não é um sistema autônomo nem se esgota no código linguístico;

- 2) A escola tem a missão de ensinar a escrita padrão;
- 3) Não se pode ignorar que a criança já sabe falar quando entra na escola;
- 4) Todos os dialetos/variedades são igualmente respeitáveis, mas o ensino deve dar-se preferencialmente no dialeto/variedade padrão;
- 5) A língua é heterogênea, multiforme e mutável;
- 6) A variação linguística conduz a mudanças e permite a vigência de várias normas ao mesmo tempo;
- 7) O uso da língua se dá no discurso realizado em textos;
- 8) A aprendizagem de normas e regras gramaticais não é prioritária; e
- 9) Em suma: não se “ensina” a língua. Ensinam-se usos da língua.

---

## Referências

---

- ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Problemas de linguística geral II*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2006.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 39-49.
- BORGES NETO, José. *Ensaio de filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CUNHA, Maria Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antonio; CEZARIO, Maria Maura. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 29-55.
- FARACO, Carlos Alberto. Estudos pré-saussurianos. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à Linguística 3: fundamentos epistemológicos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 27-52.
- \_\_\_\_\_; CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em Revista*, Curitiba, v. 15, p. 179-194, 2000. Disponível em: < [http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos\\_15/faraco\\_castro.pdf](http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf) >. Acesso em: 10 mar. 2016.
- \_\_\_\_\_. Ensinar X não ensinar gramática: ainda cabe esta questão?. *Calidoscópico*, São Leopoldo (RS), Vol. 4, n. 1, p. 15-26, jan/abr 2006. Disponível em: < <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5983> >. Acesso em: 11 mar. 2016.
- FILLMORE, C. J. Some thoughts on the boundaries and components of linguistics. In: BEVER, T. G.; CARROLL, J. M.; MILLER, L. A. (Org.) *Talking minds: the study of the cognitive sciences*. Cambridge: MIT Press, 1984.

ILARI, Rodolfo. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à Linguística 3: fundamentos epistemológicos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 53-92.

KLEIMAN, Angela B. *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. *Preciso ensinar o letramento? Não basta saber a ler e escrever?* Série Linguagem e letramento em foco. Linguagem nas series iniciais. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. Disponível em: < [http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca\\_professor/arquivos/5710.pdf](http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf) >. Acesso em: 18 jun. 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Linguística textual: um balanço e perspectivas. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos (Org.). *Encontro na linguagem: estudos linguísticos e literários*. Uberlândia: UDUFU, 2006.

MALMBERG, Bertil. *As novas tendências da linguística: uma orientação a linguística moderna*. Tradução Francisco da Silva Borba. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1974.

MAINGUENEAU, Dominique. *Termos-chave da análise do discurso*. Tradução Márcio Venício Barbosa, Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Nove teses para a reflexão sobre a valorização da fala no ensino de língua: a propósito dos “parâmetros curriculares no ensino de língua portuguesa de 1ª a 4ª série do 1º grau menor”. *Revista da ANPOLL*, nº 4, p. 137-156, jan./jun. 1998. Disponível em: < <http://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/284/297> >. Acesso em: 13 mar. 2016.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; AREAS, Eduardo Kenedy. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 17-28.

MARTINET, André. *Elementos de linguística geral*. Coimbra: Almedina Sá da Costa, 1975.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. Maria Helena de Moura Neves: em defesa de uma gramática que funcione. In: [Entrevista] *UNESPCIÊNCIA*, dez. 2009. Entrevista concedida a Luciana Christante. Disponível em: < <http://www.editoracontexto.com.br/blog/wp-content/uploads/2009/Maria%20Helena%20de%20Moura%20Neves.PDF> >. Acesso em: 12 mar. 2016.

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges-Elia. Os estruturalismos funcionais. In: \_\_\_\_\_. *As grandes teorias da linguística: da gramática comparativa à pragmática*. São Carlos: Claraluz, 2006a. p. 115-134.

\_\_\_\_\_. Formalismos: do descritivismo ao gerativismo. In: \_\_\_\_\_. *As grandes teorias da linguística: da gramática comparativa à pragmática*. São Carlos: Claraluz, 2006b. p. 147-172.

\_\_\_\_\_. As linguísticas enunciativas. In: \_\_\_\_\_. *As grandes teorias da linguística: da gramática comparativa à pragmática*. São Carlos: Claraluz, 2006c. p. 173-190.

RAPOSO, Eduardo Paiva Tavares. *Teoria da gramática: a faculdade da gramática*. Lisboa: Caminhos, 1992.

ROJO, Roxane. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo-Campinas: EDUC-Mercado de Letras, 2000.

SANTOS, Carmi Ferraz. A formação em serviço do professor e as mudanças no ensino de língua portuguesa. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.3, n.2, p.27-37, jun. 2002. Disponível em: < <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/etd/article/download/1794/1636> >. Acesso em: 13 mar. 2016.

SCHMITZ, John Robert. Linguística aplicada e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. *Alfa*, São Paulo. 36: p. 215-237, 1992. Disponível em: < <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/download/3921/3602> >. Acesso em: 29 jan. 2016.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 141-161.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2008.

---

### Para citar este artigo

---

LIMA, Francisco Renato. Uma reunião teórica entre língua, linguagem e linguística: entrelaçando olhares para a formação do professor e o ensino de língua portuguesa. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 6, n. 3, p. 91-112, set.-dez. 2017.

---

### O autor

---

**Francisco Renato Lima** é graduado em Pedagogia (FSA) e Letras – Português/Inglês (IESM). Mestre em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI). Professor de Leitura e Produção de Texto no Ensino Fundamental e Médio. Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta da Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI).