

# POLÍTICA E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO BRASIL: TRANSITANDO ENTRE O IDEAL E O POSSÍVEL

*Leilane Ramos da Silva*<sup>1</sup>

**Resumo:** Artigo cujo foco se volta para a política de ensino de língua materna na educação básica brasileira durante as últimas três décadas. Assim, destaca, entre outros, alguns importantes pressupostos das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional números 5.592/1971 e 9.394/1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

**Palavras-chave:** política - ensino - língua materna

## **Politique et enseignement de langue maternelle au Brasil: passant entre l'idéal et le possible**

**Résumé:** Article dont le centre se tourne vers la politique d'enseignement de la langue maternelle dans l'éducation obligatoire brésilienne pendant les trois dernières décennies. Ainsi, souligne, d'entre autres, quelques importants propos des Lois de Directions et Bases de L'éducation Nationale numéro 5.592/1971 et 9.394/1996 et des Paramètres Curriculaires Nationaux.

**Mots-clé:** politique - enseignement - langue maternelle

## **1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

O foco de nossa discussão incidirá sobre a política que vem direcionando a prática de ensino-aprendizagem de língua materna no Brasil, particularmente nas últimas três décadas. Entendemos que se faz necessário o levantamento de alguns dos pressupostos teóricos inerentes às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – 5.592/71 e 9.394/96 - caracterizadoras desse período, a fim de que possamos compreender as abordagens dadas ao ensino de língua portuguesa nas escolas, com suas respectivas concepções de língua/linguagem, objetivos destacados à sua execução e, claro, o estatuto da norma padrão nelas expresso. Nesse sentido, destacaremos, também, os instrumentos legais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, validados em função da Lei de nº9.394/96, para a operacionalização do ensino de língua materna no Brasil nos dias de hoje.

## **2 AS LDBS E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS**

### **2.1 A Lei 5.692/71 e os reflexos no ensino de língua materna: o normativismo como palavra de ordem**

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Professora da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: leilaneramos@hotmail.com

Promulgada em 11 de agosto de 1971, nos tempos áureos da ditadura militar no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (doravante LDB) de nº 5.692 instituiu a chamada “Reforma do Ensino”, que estabeleceu como objetivo principal, tanto para o ensino de 1º grau (hoje chamado de Ensino Fundamental) quanto para o ensino de 2º grau (hoje Ensino Médio), propiciar aos educandos as condições necessárias ao aflorar de suas potencialidades, a fim de prepará-los ao trabalho e ao exercício de sua cidadania.

Embora tenha disposto um currículo comum e obrigatório aos ensinos de 1º e 2º graus, tal lei, de certa forma, guardava como princípio a adaptação do ensino às circunstâncias de aprendizagem dos educandos, destacando uma diversidade contemplativa das particularidades locais e individuais. Do ponto de vista da operacionalização, então, competiu aos Estados a elaboração das propostas curriculares a serem implementadas nas escolas estaduais, municipais e particulares sediadas nos seus territórios.

Essa postura dita democrática e/ou adaptável às circunstâncias territoriais parece não ser compatível com o regime político instituído pelos militares no Brasil, o que faz Saviani (1997) apontar uma espécie de mascaramento de atitude. Para o autor, sob a rubrica da flexibilidade, as autoridades governamentais ficariam mais livres para impor ao país os programas educacionais de seu interesse, conquistando o apoio daqueles sobre os quais incidiria a imposição do programa. De modo geral, podemos dizer que a Reforma do Ensino “atribuía ao 2º grau uma dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos ou habilitar para o exercício de uma profissão técnica, caracterizando uma disputa entre objetivos humanistas de um lado e econômicos de outro”. (MARCUSCHI, 2006, p.57)

Reportando ao momento histórico por que passava o Brasil, Visioli (2004) destaca que

As vagas oferecidas pelas universidades não comportavam mais o número de candidatos, restando à escola a responsabilidade de preparar para o mercado de trabalho parte da demanda. O contexto sócio-político da época revelava a preocupação do governo militar e da sociedade tecnocrata com o aprimoramento técnico, com a eficiência produtividade, o que exigia a formação de mão-de-obra técnica e especializada, capaz de produzir em larga escala e a custos reduzidos. Dessa forma, os militares que haviam assumido o poder, entendendo que a eles cabia a tomada de decisões sobre educação,

determinaram que a escola se dedicaria a formar a mão-de-obra demandada. (p. 32)

Assim, em função de condições econômicas adversas, para boa parte dos alunos, a saída era encontrar a formação profissionalizante no nível médio, ficando para uma minoria (de classe média alta, claro!) a opção de fazer um curso preparatório para ingressar na universidade. Em outras palavras, apesar de se afirmar como flexível, a lei acaba por legitimar a exclusão de muitos da universidade, revelando em seu texto, inclusive, expressões autoritárias bem condizentes com o regime militar.

A propósito de remetermos, aqui, ao corpo textual da lei 5.6972/71, parece-nos lúcido dizer que a abordagem do ensino de língua portuguesa veiculada nesse instrumento legal esteve pautava na prescrição, na imposição de normas. Genericamente, a língua foi entendida como instrumento de comunicação, como símbolo cultural do país. Dessa perspectiva,

a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo consequentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive. (TRAVAGLIA, 2006, p. 22)

Das palavras do autor advém a ideia de que essa é uma concepção de língua homogênea, imanente, que negligencia o conhecimento das variedades linguísticas, em conformidade com os diferentes manejos sociais. Afora essa concepção de linguagem como instrumento de comunicação, podemos dizer, como aponta Visioli (2004), que os moldes estruturalistas também foram realçados na LDB de 1971. A propósito:

No momento histórico em que a Lei 5.692/71 foi gestada, duas concepções de linguagem dominavam o cenário teórico relativo ao ensino de língua portuguesa: o Normativismo, concepção subjacente à língua como “expressão da cultura brasileira”, e o Estruturalismo, verificado na concepção de língua enquanto “instrumento de comunicação”. A escolha de uma ou de outra não é fruto do acaso, mas, segundo Geraldí (1985), deriva de uma opção política, envolvendo uma compreensão e interpretação da realidade. (p.37)

O Estruturalismo, como o próprio nome já denota, diz respeito a uma corrente teórica que considerava a estrutura como pivô das análises linguísticas. Desse âmbito,

a língua é vista como um conjunto de estruturas relacionadas entre si, passíveis de descrição e classificação. Logo, trabalhar com a linguagem é postular e, simultaneamente, elucidar as estruturas sistêmicas inerentes aos enunciados. Cada unidade é sistêmica e, portanto, só pode ser identificada em seu interior.

Subjacente a essa, está a ideia de que uma determinada língua, como representação estrutural ou sistêmica, é original e não se constitui a partir de fatos externos. Ou seja, os signos linguísticos são definidos em função de suas relações internas e não pelas propriedades do mundo, tampouco pelas especificidades subjacentes aos falantes. Logo, é um sistema autônomo e, claro, estrutural.

Dessa autonomia sistêmico-estrutural decorre uma outra característica do Estruturalismo: o foco nos “procedimentos de descoberta”, no sentido de priorizar uma aplicação que tivesse como resultado a apreensão dos fatos de língua. Como destaca Borges Neto (2004):

Para estabelecer as estruturas fonológica e morfológica de uma língua, o linguista devia, em primeiro lugar, estabelecer quais seriam os fonemas e os morfemas da língua, pela segmentação e classificação do material concreto de fala obtido pelo registro de um *corpus*. Identificados os fonemas e os morfemas, o linguista devia ver quais eram as combinações de fonemas e os morfemas possíveis e como os morfemas eram obtidos a partir dos fonemas. O estudo de unidades maiores do que o morfema (palavras e sentenças, por exemplo), embora não fosse feito por causa das dificuldades de se obterem definições claras, era considerada uma tarefa “desejável” e, se feito, deveria seguir um procedimento semelhante ao da análise dos níveis inferiores. [grifos do autor] (BORGES NETO, 2004, p. 105).

Na realidade, como comentamos acima, a perspectiva estruturalista é reconhecida como representante de uma abordagem taxonômica, pautada na construção de classificações as mais diversas, a partir das descrições da estrutura da língua. Segundo Vasconcellos (2002), *padrão combinatório* seria a palavra-chave para entendermos esse tipo de trabalho.

À diferença do normativismo subjacente à concepção de língua como instrumento de comunicação, o Estruturalismo se propôs a descrever a língua conforme realização em determinadas comunidades, porém, a operacionalização dessa concepção restringiu-se à descrição da norma culta, e não exatamente na manifestação linguística dos diferentes falantes. Mais uma vez, eis o que diz Visioli (2004):

Chegando ao Brasil na década de 1970, e coincidindo, portanto, com o momento histórico vivido pelo país, pautado no tecnicismo, esse modelo foi adotado pela LDB nº 5.692/71 e passou a dominar, desde então, o cenário do ensino de língua. Propondo um modelo mecânico de aprendizagem, que isenta o aluno da prática da reflexão, a técnica estruturalista aliou-se ao autoritarismo da ditadura militar, para quem o povo era apenas massa de manobra, sem direito de decisão política. Assim, a língua nacional ensinada na escola adquiriu um caráter emblemático, servindo de instrumento de dominação ao poder político e militar, porque a própria concepção de língua corrente eximiu as instituições de propiciar a reflexão e o posicionamento do sujeito, face a um ensino centrado na repetição mecânica da estrutura da língua. (p. 40)

Esse cenário, sobre os quais se assentavam os padrões do ensino de língua no Brasil, ganhou contornos distintos com a promulgação da Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996. Sob a égide de seus princípios, foram instituídos, por exemplo, documentos governamentais cujo foco recaiu sobre possíveis mudanças a serem operacionalizadas no ensino. Entre esses documentos, vale destacar os Parâmetros Curriculares Nacionais, que trouxeram à tona a discussão sobre um ensino de língua centrado em dois eixos distintos – Eixo 1: *“o uso da língua oral e escrita”*; e Eixo 2: *“a reflexão sobre a língua e a linguagem”* –, a fim de que “os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado”. (BRASIL, 1997, p.33)

A seguir, destacaremos um pouco dos princípios inerentes à Lei nº 9.394/96 e as ideias centrais dos seus instrumentos de operacionalização, no tocante ao processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

## **2.2 A Lei 9.394/96 e o ensino de língua portuguesa: o alvorecer dos “parâmetros”**

Se, como dissemos acima, as palavras de ordem ligadas ao ensino de língua orientado pela LDB 5.692/71 foram “norma” e “estrutura”, com a nova LDB, temos uma abertura maior, que se prende na interação, ao movimento efetivo da língua, da ação. Antes de adentrar nessa questão, no entanto, falemos primeiro de alguns dos princípios gerais dessa legislação.

Pensando numa comparação com o que foi apresentado sobre a LDB 5.692/71, na LDB 9.394/96, foi introduzido, como lembra Marcuschi (2006, p. 57), pela primeira vez na história da legislação brasileira, o conceito de Educação Básica, cuja finalidade reside em “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável

para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (...)"

O conceito de Educação Básica é de natureza ampla, somando:

*a) Educação Infantil:*

**Art. 29º.** A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

*b) Ensino Fundamental*

**Art. 32º.** O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

**I** - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

**II** - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

**III** - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

**IV** - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

**§ 1º.** É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

**§ 2º.** Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

**§ 3º.** O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

**§ 4º.** O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

*c) Ensino Médio*

**Art. 35º.** O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

**I** - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

**II** - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

**III** - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

**IV** - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

**Art. 36º.** O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

**I** - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura;

a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

**II** - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

**III** - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

**§ 1º.** Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

**I** - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

**II** - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

**III** - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

**§ 2º.** O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

**§ 3º.** Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

**§ 4º.** A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Como apresentado acima, podemos observar uma preocupação com a formação integral do educando, mas, como se aplica ao ensino de língua portuguesa no Brasil? Melhor questionando, que reflexos a promulgação dessa lei trouxe para as diretrizes relacionadas ao ensino de nossa língua materna?

Ora, enquanto lei, a LDB é genérica, quando a questão em pauta é ensino de língua materna, no entanto, a sua publicação permitiu que viessem à tona, via documentos governamentais, muitas das ideias que circulavam há alguns anos entre os estudiosos da linguagem.

Entre esses documentos, podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, dos PCNs em Ação e de outros direcionamentos que puderam chegar a sala de aula do professor da Educação Básica e, de alguma forma, despertar nesse profissional o interesse em dar ênfase a um ensino mais crítico, menos apegado a fórmulas e imposição de normas e, em lugar disso, valer-se de um processo ensino-aprendizagem mais centrado na consideração de uma diversidade de saberes, de uma comunhão de situações em prol do despertar do conhecimento crítico e do exercício da cidadania pelo educando.

Evidentemente, não é nosso interesse, aqui, fazer um relatório da operacionalização de todos esses instrumentos em sala de aula, mas ao menos sentimos a necessidade de falar um pouco sobre o que representam e, claro, o muito que

carregam das teorias em Linguística. Pensando nos citados PCNs de Língua Portuguesa, publicados um ano depois da promulgação da LDB 9.394/96, portanto, em 1997, vemos, logo no seu início, uma preocupação explicitamente comum entre os profissionais de linguagem desde muito tempo, com o desenvolvimento de competências linguísticas do educando para atuação no mundo letrado. Para que isso seja alcançado, propõe-se que o ensino de língua portuguesa seja organizado de forma que os alunos possam:

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;
- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.;
- valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia. (BRASIL, 1997, p.33).

Conforme podemos atestar nas linhas acima expressas, há, nos PCNs, não só uma ênfase numa língua viva, já que congrega variedades distintas e implica um número indefinido de usos, mas, sobretudo, uma preocupação na ação do usuário *com* e *na* linguagem. Sem sombra de dúvida, os PCNs insistem numa abordagem de língua viva, de uma língua dinâmica, a serviço de seu usuário. Nesse sentido, destacam, entre outras: a) a ideia de que o aluno já domina um conhecimento linguístico ao chegar a

escola, competindo ao professor a apresentação de outras variedades linguísticas, em particular, a norma culta; b) o papel do professor e, por extensão, da escola, na busca do desenvolvimento do competência comunicativa desse aluno.

Para atingir esses objetivos, deve o professor trabalhar com a multiplicidade de textos, com diferentes leituras (orais ou escritas), a par do entendimento de que a língua é uso, é prática social. Em termos práticos, destacando aqui os primeiros anos do Ensino Fundamental, há uma insistência na ideia de que os conteúdos de língua portuguesa destaquem dois principais eixos: a) uso da língua oral e escrita; b) análise e reflexão sobre a língua.

O conjunto de conteúdos caracterizados como “Língua escrita: usos e formas” compreende as “Prática de leitura” e “Práticas de produção de texto”. Esta última, por sua vez, contempla os “Aspectos discursivos” e os “Aspectos nocionais”. Na realidade, os PCNs destacam um eixo caracterizado como USO → REFLEXÃO → USO, entendendo que o ensino de língua deve priorizar a produção e compreensão de discursos. Tal consideração valida um tratamento cíclico do conteúdo do ensino fundamental.

Sem dúvida, os PCNs em muito conseguiram destacar os anseios dos estudiosos da área de linguagem, mas, claro, ainda são pouco conhecidos de muitos. Muitas são as razões para isso, mas aqui vamos nos limitar a apenas dizer, como aponta Oliveira (2006), que sua linguagem chega a ser hermética, sem uma teoria linguística definida. Seja como for,

Ao tratarem as concepções mais recentes sobre o ensino de língua materna, esses documentos oficiais despertaram o interesse dos linguistas aplicados, que voltaram sua atenção para o trabalho com os gêneros na sala de aula, procurando formar “parcerias” com os professores de Ensino Fundamental e Médio – estes surpreendidos pela tarefa de incorporar em seu profissional uma nova orientação teórica cujo primeiro contato, para a maioria, está ocorrendo depois de muitos anos de concluída a graduação e de uma prática fundamentada em muitas outras orientações. (RODRIGUES, 2007, p. 1617)

A propósito da expressão “documentos oficiais”, no plural, destacamos o fato de que os PCNs de Língua Portuguesa representam o primeiro grande impacto oficial no ensino de língua, no sentido de corresponderem a um documento que denota uma nova orientação sobre o viver da língua materna na sala de aula. Assim, não só se preocupam com o Ensino Fundamental, mas seu escopo pôde atingir tanto a Educação

Infantil, com a publicação, em 1999, dos Parâmetros em Ação, como o Ensino Médio, com os PCNs de Língua Portuguesa para o Ensino Médio.

No fundamental, podemos dizer que tais documentos enfatizam a ideia que é preciso romper com modelos fragmentários do ensino, com as abordagens estanques e, em lugar disso, abrir espaço para mudanças de base no tratamento com a língua materna.

### 3 OS “PARÂMETROS” DE ENSINO E AS PESQUISAS EM LINGUÍSTICA

Entre outras questões observáveis nos PCNs e demais documentos governamentais propostos para a Educação Básica depois da LDB 9.394/96, percebemos como influências das pesquisas desenvolvidas em Linguística: a) o foco dado nesses instrumentos ao “modo” de aprendizagem de línguas (materna ou estrangeira) ; b) a consideração do saber linguístico do aluno como ponto de partida para apresentação de novos saberes; c) o entendimento de que a linguagem é interação e, por isso, o ensino de línguas deve levar em consideração os diferentes papéis ligados a esse evento (aprendizagem via interações dialógicas); c) a aprendizagem de uma línguas viva, com vistas ao desenvolvimento da capacidade comunicativa (adaptável) do educando às circunstâncias de uso; d) o professor como mediador da aprendizagem do aluno, como pesquisador e aprendiz de diferentes questionamentos voltados ao conteúdo abordado em sala de aula.

Evidentemente, poderíamos entrelaçar muitos dos pontos abordados nos documentos atualmente projetados para a melhoria do ensino com os princípios tratados nas pesquisas em linguagem, porém, os que foram acima apresentados já remetem a esse peculiar, uma vez que demonstram o esforço de muitos que tentam mudar a face do ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras.

Embora muito ainda tenha que ser feito, há uma mudança notória de perspectiva em relação ao ensino de nossa língua materna dos anos de 1990 para cá, que tem se espalhado a cada dia, não apenas via distribuição de documentos oficiais cujo foco reside na discussão sobre os “modos” de aprendizagem dessa língua, mas, igualmente, via inserção de cursos de aperfeiçoamento destinados aos professores da Educação Básica no início de cada ano letivo. Isso, de certa forma, reforça a ideia de que, como profissionais ligados ao ensino de língua, precisamos ampliar a investigação entre

questões de linguagem e de educação. Precisamos repensar o que queremos dizer quando nos referimos à linguagem, investigar as circunstâncias específicas que nos levaram aos nossos conceitos atuais e ver como, ao adotar uma concepção de discurso como um conjunto de sinais e práticas que organizam a existência e a (re)produção sociais, podemos conceber a linguagem como fundamental tanto para manter quanto para mudar a maneira como vivemos e compreendemos o mundo e a nós mesmos. (PENNYCOOK, 1998, p. 43).

Sem dúvida, estamos caminhando nessa direção e a Linguística tem contribuído sensivelmente para a execução e sucesso desse projeto cujo maior beneficiário é o ensino e, por que não dizer, o aluno e o professor, enquanto objetos centrais de toda e qualquer discussão sobre a aprendizagem.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como podemos constatar, do período de 1971, quando da promulgação da LDB 5.692/71 até os dias de hoje, com a vigência da LDB 9.394/96, muita coisa mudou em relação ao ensino de língua materna nas escolas de Educação Básica. Felizmente, como também percebemos ao longo de toda a discussão aqui empreendida, essa mudança foi (e é) para melhor. Melhor no sentido de que, se, de 1971 a 1996, o ensino de língua portuguesa no Brasil esteve ancorado na ideia de que era necessário “cuidar” de um patrimônio cultural (a própria língua) a partir do estabelecimento de um normativismo, de 1996 para cá, muitas têm sido as discussões (e as intervenções do próprio Estado!) sobre o ensino de língua fundado a partir das situações comunicativas e da dinamicidade que cada uma dessas situações requer de seus usuários. Assim, podemos dizer que o ensino de línguas no Brasil hoje se encontra num estado de transição entre o ideal e o possível, já que tem, de alguma maneira, refletido as pesquisas desenvolvidas por profissionais que investigam a relação linguagem-uso-educação e, ao mesmo tempo, muito ainda terá que fazer para vivificar um ensino crítico.

#### **REFERÊNCIAS**

BORGES NETO, José. Reflexões preliminares sobre o estruturalismo em linguística. In: **Ensaio de filosofia da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as leis e diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C (orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

MARCUSCHI, Beth. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (Estratégias de Ensino; 2)

OLIVEIRA, V.M. Kamel. Ensino médio: algumas reflexões em torno dos parâmetros curriculares nacionais para a elaboração de um novo currículo. In: **Revista do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste**. João Pessoa: Ideia, 2005. pp. 127 - 140. Vol. 7 / Nº 2.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

RODRIGUES, Nara Caetano. Contribuições da linguística para a mudança no objeto de ensino da disciplina língua portuguesa. In: **Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET)**. Tubarão - SC: UNISUL, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas-SP: Autores Associados, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VASCONCELLOS, Zinda Maria de. O que é gramática. In: CHIAVEGATTO, Valéria Coelho (org.). **Pistas e travessias II: bases para o estudo da gramática, da cognição e da interação**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

VISIOLI, Angela Cristina Calciolari. **Política de ensino de língua portuguesa e prática docente**. Dissertação de Mestrado. Maringá-PR: UEM, 2004.

**Endereço eletrônico:**

<http://www.portal.mec.gov.br>