

Políticas linguísticas e os papéis dos professores de língua materna: reflexões necessárias

Linguistics' policies and teachers' roles on the teaching of mother tongue: necessary reflections

*Maria Lidiane de Sousa Pereira**, *Jéssica Coêlho Franklin dos Santos**, *Aluiza Alves de Araújo**, *Maria do Socorro Silva de Aragão***

**Universidade Estadual do Ceará (UECE), **Universidade Federal do Ceará (UFC)*

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo levantar reflexões sobre Políticas Linguísticas, ensino de língua materna e o papel que os professores assumem diante do cenário político-linguístico em que se encontra o Brasil. Para cumprir tal proposta, amparamos nossas discussões em estudos desenvolvidos por Rajagopalan (2014), Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2006, 2008), Cyranka (2005), Oliveira e Cyranka (2013), Roncarati (2001, 2004, 2008) e Calvet (2002). A partir das ideias apresentadas neste artigo, verificamos que as políticas linguísticas são demasiadamente influentes, não podendo ser ignoradas no ensino de língua materna. Observamos também que, mesmo em face de inúmeros conflitos, encontramos bases políticas que defendem o caráter plurilíngue do Brasil, o que para nós é de suma importância, e convidam os professores a juntar-se ao trabalho que está sendo feito, ainda que timidamente, na academia. Essas e outras questões vêm provocando reflexões cada vez mais pertinentes sobre o atual trabalho docente, face algumas políticas linguísticas vigentes, visando alcançar um ensino de língua materna verdadeiramente eficaz.

Palavras-chave: Políticas Linguísticas. Papéis dos Professores. Ensino de língua materna.

Abstract: The current work has as its goal to raise a discussion about Linguistics' Policies, the teaching of mother tongue, and the role that teachers take facing the politic-linguistic scenario that Brasil finds itself in. To accomplish our proposal, we support our discussions in studies developed by Rajagopalan (2014), Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2006, 2008), Cyranka (2005), Oliveira and Cyranka (2013), Roncarati (2001, 2004, 2008) and Calvet (2002). Based on the ideas presented in this article, we notice that the linguistics' policies are rather important, and cannot afford being ignored by the teaching system of a first tongue. We also realise that, even with the countless conflicts, we still find political support that defend the Brazilian's multilingual character, which for us is very important, and invite the teachers to join to the work that's being made, even if it's still very shy, in the academy. These ones and other subjects have been provoking more and more precise and relevant reflections about the actual teacher's work, before some current linguistics' policies, in order to achieve a teaching of mother tongue that actually works.

Keywords: Linguistic policies. Teachers' roles. Educational mother tongue teaching.

Introdução

Discussões acerca das chamadas políticas linguísticas (doravante PLs), ainda que discretamente, há tempos têm permeado o cenário dos estudos da linguagem. Hoje, sabemos que “há muito mais política em matéria de ensino de línguas do que se pensava” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 73). Essa constatação certamente tem aguçado o interesse de alguns estudiosos por questões de natureza política no ensino de língua materna e/ou estrangeira (SILVA, 2010; RAQUEL, 2007). Certamente, a atenção de muitos estudiosos sobre essa temática também é motivada pela sua relevância e complexidade.

Neste trabalho, abordamos algumas questões pertinentes acerca da implementação de PLs e o ensino de língua materna, mais especificamente sobre a língua portuguesa do Brasil. De igual modo, discutimos alguns dos inestimáveis papéis dos professores de língua materna diante de questões político-pedagógicas e buscamos observar como esses profissionais podem buscar nas PLs amparo teórico para seu trabalho.

De modo mais preciso, partindo do reconhecimento de que os professores de língua materna figuram como um dos elementos mais relevantes no processo de ensino formal de língua materna¹, intentamos discutir algumas das formas pelas quais esses profissionais podem mover-se em sala de aula, garantindo o acesso de seus alunos aos modelos de língua legalmente instituídos sem, no entanto, comprometer as variedades linguísticas com que chegam às salas de aula.

Tendo em vista a complexidade da temática sobre a qual nos debruçamos, somos guiadas por trabalhos desenvolvidos à luz da Sociolinguística Educacional, tais como os de Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2006, 2008), Cyranka (2005), Oliveira e Cyranka (2013), Roncarati (2001, 2004, 2008) entre outros. Ainda que estejamos cientes da insuficiência do espaço do qual dispomos, neste trabalho, para o trato de questões sobre PLs e ensino de línguas, esperamos poder contribuir, ainda que discretamente, com as discussões sobre a temática em foco.

Por critérios de organização, dividimos este artigo em três seções, além desta introdução. Assim, na primeira seção abordamos, ainda que brevemente, alguns dos pontos que assinalam a compreensão das chamadas PLs. Na segunda seção, por sua vez, refletimos sobre algumas das tarefas que podem ou devem ser desempenhadas pelos professores no trato do ensino formal de língua materna em consonância com as PLs vigentes. A essa última seção, seguem-se algumas de nossas considerações.

¹ Chamamos de ensino formal de língua materna aquele que ocorre por meio dos grandes bancos escolares.

1 Políticas linguísticas: alguns apontamentos

Nos últimos encontros, congressos, simpósios etc., as PLs têm sido elevadas a um *status* hodierno nos estudos da linguagem. Os mais entusiastas que se debruçam sobre as origens das PLs descobrem que, academicamente falando, temos aí um campo recente, porém presente na história da humanidade desde cedo. Segundo Castilho (2010, p.3), os temas mais debatidos no rol dos estudos sobre PLs são, dentre outros:

(1) a língua oficial do Estado e sua gestão, (2) gestão das comunidades bilíngues e plurilíngues, (3) gestão das minorias linguísticas, (4) o Estado e o ensino da Língua Portuguesa como língua materna, (5) atuação das universidades brasileiras nas questões da pesquisa e ensino da Língua Portuguesa, (6) o Estado e o ensino das línguas estrangeiras.

Como podemos ver nas palavras de Castilho (2010), as PLs têm um caráter múltiplo e, talvez por isso mesmo, estão relacionadas a debates que entendem as línguas naturais como um direito dos falantes e instrumento de transformação na sociedade.

Quando se fala em política, quase que imediatamente somos remetidos à organização de uma nação ou Estado regido por leis, onde os cidadãos têm direitos e deveres na vida pública. Nesse caso, temos uma via de mão dupla: tanto Estado quanto sociedade influenciam as escolhas que supostamente melhorarão um determinado lugar e/ou grupo social.

As PLs não fogem, em parte, às características citadas anteriormente. Calvet (2002) aponta a existência de duas definições para políticas e planejamento linguístico. Segundo ele, “políticas linguísticas é um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social e planejamento linguístico é a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem do ato” (CALVET, 2002, p. 145). Com isso, somos levadas a crer que às políticas caberia a determinação de questões relacionadas à língua e sociedade, enquanto que ao planejamento linguístico caberia o fazer dessas questões.

A relação entre PLs e Estado é, portanto, estabelecida por qualquer grupo da sociedade, de qualquer classe social, mas somente pelo Estado é que qualquer ação pode ser efetivada. A partir disso, vemos que o acordo entre cidadão e Estado é imprescindível para que qualquer ação da política linguística seja, de fato, legitimada. Sobre esse ponto, Pessoa (2007, p. 3) afirma que:

As Políticas Linguísticas são aquelas que durante muito tempo foram

vistas como uma incumbência exclusiva do Estado e também são conhecidas nos meios científicos com a denominação de Planificação Linguística. [...] o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria [...].

Conforme Pessoa (2007), o Estado sempre foi detentor das decisões que dizem respeito às PLs, visando e agindo, na grande maioria das vezes, conforme seus interesses. No entanto, com o decorrer do tempo, viu-se a necessidade da participação mais ativa principalmente das minorias linguísticas, para que elas, juntamente com o Estado, vejam quais são as melhores alternativas de assegurar os direitos de ambos.

Com o desenvolvimento das PLs intenta-se também reconhecer o Brasil como um país multilíngue e criar atividades em que as diversas línguas presentes no país sejam valorizadas e que seus falantes tenham o direito de usar livremente sua língua materna. Com isso, espera-se que os falantes tenham conhecimento de como sua língua funciona, resultando no acesso a sua cultura, costumes etc., mesmo não estando no seu país de origem.

A esse respeito, Pessoa (2007, p. 1) atenta que:

Diante do plurilinguismo hoje apresentado pelas nações, mesmo naquelas que, no passado, foram vistas como mono-linguístico-culturais, uma nova investigação sobre Políticas Linguísticas faz-se pertinente quando o tema que a envolve é de interesse social.

As palavras de Pessoa (2007) indicam um ponto pertinente sobre os debates em torno das PLs, isto é, que são necessárias novas e talvez mais reflexões sobre o fenômeno do plurilinguismo. Afinal, o Brasil possui um forte caráter plurilíngue, caracterizado, dentre outras coisas, pela existência de diversas comunidades linguísticas que não usam apenas a língua portuguesa o que carece do olhar político-linguístico com o intuito de atender, na medida do possível, aos interesses dessas comunidades.

É interessante que todos nós, enquanto falantes, conheçamos as PLs, bem como sua importância diante do cenário linguístico em que nos encontramos. Acreditamos que essa tarefa não cabe somente aos linguistas, mas a todos que, de alguma maneira, possam contribuir com os trabalhos realizados sobre as PLs. Conforme indicamos na introdução, o objetivo desta seção não é traçar o percurso histórico das PLs, mas apenas observar alguns pontos que envolvem esse fenômeno. Feito isso, passamos a discutir, na seção seguinte, algumas das tarefas/papéis dos professores diante das muitas PLs vigentes atualmente.

2 Um olhar crítico sobre os papéis dos professores no trabalho com língua materna em meio as políticas linguísticas

Um dos maiores reflexos das PLs dentro das salas de aula é a implementação, ou melhor, a imposição de um modelo de língua padronizado que bem traduz a tentativa de singularizar uma realidade linguística essencialmente plural. Em meio a esse complexo, encontramos, conforme já sinalizamos, as duas maiores peças do processo de ensino-aprendizagem formal de língua materna, isto é, alunos e professores.

Essas pessoas, não seria exagero dizer, ficaram ao longo de nossa história, em particular nas últimas três décadas, às margens de leis e reformas que bem refletem ações políticas voltadas para o ensino e aprendizagem que estão devidamente acentuadas nas nossas Leis de Diretrizes e Bases (doravante LDB). Uma delas certamente merece destaque: a Lei nº 5. 692/71 que tinha como propósito geral a chamada Reforma do Ensino. Os impactos da referida lei – formulada no centro de um dos momentos mais delicados e lamentáveis do nosso país, a ditadura militar – no ensino de língua no Brasil foram bastante significativos e podem ser sentidos até os dias de hoje.

Propunha-se um ensino de língua materna que figurasse como uma expressão da cultura, equivocadamente recoberta por noções normativistas e estruturalistas asseguradas na concepção de língua enquanto um mero “instrumento de comunicação” (VISIOLI, 2004, p. 35). Não é difícil perceber com isso que muito da realidade sócio-histórica dos nossos alunos, assim como dos professores, estava longe de ser tomada como ponto fundamental. Esse fato apenas garantiu um processo de ensino-aprendizagem de língua materna ainda mais complexo.

A respeito dos elementos apontados como centrais no ensino-aprendizagem de língua – alunos e professores – lembramos que independente do momento histórico, os primeiros correspondem geralmente a cidadãos em processo de construção e que, naturalmente, trazem consigo uma identidade sociocultural fortemente marcada pela(s) variedade(s) de língua que utilizam. Variedade(s) que, não raro, diferencia-se do modelo de língua imposto pela tradição escolar, principalmente se os falantes forem oriundos de classes desfavorecidas.

Alunos oriundos de classes menos favorecidas encontram, ao chegar à escola, um sistema de ensino de língua cujo caráter ainda é bastante normatizador e para o qual ensinar língua é sinônimo de ensinar gramática “que por sinal é ensinar norma culta, o que significa desprezar outras variedades, não só por ignorá-las, mas por considerá-las inferiores” (MENDONÇA, 2012, p. 275). Esse processo, aliás, não costuma ser fácil nem mesmo para alunos situados em classes sociais mais privilegiadas para os quais pressupõe-se um

conhecimento maior do modelo de língua adotado pelas escolas (CAMACHO, 2012). Certamente, as dificuldades enfrentadas pelo primeiro tipo de estudante serão bem menores em relação ao segundo.

O segundo elemento, foco de nossa discussão, vem sendo cada vez mais reconhecido como um agente transformador e para o qual a neutralidade política em sala de aula está mais para ficção (GIL, 2005; GIMENEZ, 2005; LEFFA, 2005; MOITA LOPES, 1996). Além disso, suas funções diante de complexos como os que nos referimos aqui, não foram e talvez nunca cheguem a ser totalmente definidas. Não obstante, atualmente muito se tem discutido a respeito dos papéis dos professores de língua materna. Uma vez que a tarefa de levar os alunos a apropriar-se do modelo de língua tido como culto ou padrão sem, no entanto, substituir as variedades possuídas por eles é cada vez mais urgente. Para assegurar o que estamos proferindo, observemos as palavras de Bortoni-Ricardo (2009, p.53, *aspas no original*):

Nas nossas escolas, os professores são confrontados com um conflito entre dois conjuntos de valores antagônicos. Por um lado, até mesmo os livros didáticos, por recomendações das comissões constituídas pelo MEC para a seleção de livros no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), incluem o tratamento da heterogeneidade linguística de forma politicamente correta, isto é, considerando a equivalência funcional das variedades e rejeitando o chamado ‘preconceito linguístico e a avaliação dicotômica entre o ‘certo’ e ‘errado’ nos modos de falar e de escrever na produção discente. Por outro lado, há uma forte pressão de muitas agências sociais em favor da gramática normativa e da recepção da norma padrão como a única considerada correta e representativa da língua pátria.

Assim como Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2006, 2008), estudiosos como Cyranka (2005), Oliveira e Cyranka (2013) e Roncarati (2001, 2004, 2008), para citar apenas alguns, têm contribuído com uma das áreas de estudo que mais se preocupa com as questões que abordamos, ou seja, a Sociolinguística Educacional (doravante SE). Os trabalhos desenvolvidos nessa vertente, geralmente tida como parte de uma ciência maior, a Sociolinguística, marcam a tentativa de apontar caminhos e métodos mais eficazes para a nada fácil jornada dos profissionais que se dedicam ao ensino formal de língua materna. Profissionais que, em meio às inúmeras PLs vigentes, empenham-se para desenvolver trabalhos, na medida do possível, que melhor possam atender as exigências linguísticas e sociais com as quais se deparam diariamente nas comumente lotadas salas de aula.

No que tange ao trabalho dos professores, quer de língua materna quer estrangeira,

embora tratemos apenas dos primeiros, frente às PLs vigentes, parece-nos consensual que esses profissionais precisam “ficar atentos para não estarem em desacordo com as linhas gerais da orientação sinalizada nos estatutos e nas diretrizes formuladas” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 73). Concordamos com essa postura e entendemos que, apesar de muito ter sido feito nas últimas duas décadas para ao menos amenizar as discrepâncias entre o modelo de língua com os quais os alunos chegam até as salas de aula e o modelo que, por lei, deve ser ensinado, há ainda muito para ser feito no sentido de tornar o ensino formal de língua materna mais significativo.

Seguindo essa linha de raciocínio, assinalamos que em momento algum defendemos que o modelo de língua institucionalizado para o trabalho em sala de aula deve ser abolido das escolas, pois estamos cientes da necessidade de não privar os alunos do acesso à chamada norma culta e/ou padrão, visto que esse é “um direito inalienável [dos estudantes], sob pena de lhes ser negada, a participação no legado da cultura brasileira” (CYRANKA; PERNAMBUCO, 2008, p. 01). Embora assumamos tais preceitos, é importante lembrar que as normas padrão e culta não devem ser tomadas como únicos modelos a serem assumidos e trabalhados nos contextos escolares (FARACO, 2008, 2011).

Essa disposição também é destacada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs (BRASIL, 1997) para o ensino de língua portuguesa no Brasil. Segundo tais documentos, deve figurar nas aulas de língua materna o trato de diferentes variedades e não apenas o ensino da norma padrão ou da norma culta, postura que pode ser facilmente compreendida se levarmos em consideração o fato de que “o problema do preconceito linguístico disseminado na escola em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença” (BRASIL, 1997, p. 26).

Em meio aos inúmeros desafios, como os que indicamos anteriormente, questionamentos acerca dos papéis que os professores devem e podem desempenhar para melhor enfrentá-los não são raros. Para uma reflexão mais concisa a esse respeito é comum que muitos estudiosos amparem-se, por exemplo, nos ensinamentos da SE, visto que essa vertente defende, dentre outras coisas, a ideia de um trabalho com as PLs voltado para a inclusão e sugere um novo pensar sobre o ensino formal de língua materna.

Esse novo modo de pensar sugere, antes de tudo, que os professores adotem uma postura pedagógica atenta às determinações ideológicas transmitidas pelas PLs em vigor. Mais do que isso, é necessário que esses profissionais saibam reconhecer e trabalhar com a já referida necessidade de “ajudar seus alunos, sobretudo, de camadas populares, no domínio do dialeto de prestígio para que eles se tornem sujeitos ativos, críticos e questionadores” (MARQUEZ, 1992, p. 50).

O aprimoramento do desempenho linguístico dos estudantes deve, naturalmente, ser

um alvo contínuo dos profissionais do ensino. Em outros termos, desde os momentos iniciais dos jovens no ensino formal de língua, ou seja, ainda na alfabetização, em que um dos grandes objetivos é a aquisição da linguagem formal escrita, devemos buscar proporcionar a eles atividades que lhes assegure o contato com variedades diferentes das que possuem, tomando sempre o cuidado para não feri-las, afinal:

Ao chegar à escola, toda criança, em condições normais de desenvolvimento, já é dotada de competência gramatical e comunicativa na sua língua materna, antes de ser alfabetizada. A alfabetização é o processo em que a criança vai aprender especificamente o código escrito da sua língua materna. Trata-se de um processo de apropriação de tecnologia, que exige dos professores empenhados em tal tarefa conhecimentos específicos de Linguística. O professor deve, por exemplo, reconhecer que *cada criança vem de uma realidade sociolinguística diferente, e que essas diferenças irão se manifestar no modo como as crianças irão aprender o código escrito* (FREITAG, 2011, p. 113, grifos nossos).

Conforme procuramos apontar, embora esse processo seja iniciado ainda na alfabetização, ele se desenvolverá ao longo de toda a vida escolar dos estudantes. E, em todos os momentos, fatores relacionados à sua identidade social irão influenciar seus desempenhos em sala de aula. Neste sentido, acreditamos que motivar os professores a buscarem suporte teórico na SE é de suma importância, visto que ela é, sem sombra de dúvidas, uma das áreas de estudos do fenômeno linguístico que mais bem aborda a influência de fatores externos à língua no processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, espera-se que nossos profissionais tomem conhecimento dos pressupostos básicos de vertentes como a SE, uma vez que ela fornece interessantes meios de abordagens que valorizam a realidade linguística do aluno, bem como oferece atividades para que o professor tente lidar com cada uma das realidades na sala de aula. Um dos meios mais interessantes é, a nosso ver, a constatação de que a língua está longe de ser um fenômeno homogêneo, imutável tal como tentam fazer crer as propostas da LDB mencionadas no início desta seção.

Essa visão é fundamental para que possamos compreender melhor que a defesa de uma única norma estabelecida para o trabalho com a língua em sala de aula é insustentável e notadamente incoerente (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014). Para que estejam cientes desses fatos, exige-se que os professores de língua materna, ao serem lançados no mercado de trabalho, passem por um rico processo de aprendizagem durante sua graduação o qual, é

bom lembrar, além de estar longe de encerrar-se na graduação, deve lhes garantir acesso a discussões elaboradas por perspectivas mais modernas no cenário dos estudos da linguagem (SGARBI; RONCÁLIA, 2009).

A esse respeito, é válido mencionar mais algumas contribuições da SE para a formação dos professores de língua materna no Brasil, conforme aponta Bortoni-Ricardo (2015, p. 87):

A realidade e a prática em sala de aula têm mostrado que a Sociolinguística voltada para a educação pode contribuir de forma significativa para melhorar a qualidade do ensino de língua materna em cursos de formação de professores alfabetizadores porque trabalha com os fenômenos da língua em uso com base na relação língua e sociedade e voltada para a realidade dos alunos.

Acrescemos às palavras de Bortoni-Ricardo (2015) e ao que já mencionamos que, um dos maiores auxílios da SE, provém da defesa de que o trabalho do professor com alunos em processos de desenvolvimento da linguagem padrão escrita e falada deve sempre ter em vista o fato trivial de que esse processo não se dá aleatoriamente ou em um único momento. Trata-se, antes de tudo, de um processo contínuo que muitas vezes requer modelos nos quais os nossos discentes procuram espelhar-se. Não é difícil concluir que um desses modelos é o próprio professor, tido, conforme já mencionamos, como um ser transformador e por que não dizer, criador de novas realidades, dos cidadãos.

Não é difícil perceber também que tais conjecturas desenham professores cientes de suas responsabilidades em meio a uma profissão, como muitas outras, fortemente marcada por intervenções do Estado, mas também sensível às realidades socioculturais e conseqüentemente linguísticas com as quais os alunos chegam ao ambiente escolar. Assim, desenha-se um profissional voltado para o ensino de língua materna que não ignora o fato de que:

Qualquer criança que ingressa na escola aprendeu a falar e a entender a linguagem sem necessitar de treinamentos específicos ou de prontidão para isso. Ninguém precisou arranjar a linguagem em ordem de dificuldades crescentes para facilitar o aprendizado da criança. Ninguém disse que ela devia fazer exercícios de discriminação auditiva para aprender a reconhecer a fala ou para falar. Ela simplesmente se

encontrou no meio de pessoas que falavam e aprendeu (CAGLIARI, 1991, p. 17).

As palavras de Cagliari (1991) traduzem bem o que procuramos discutir nesta seção, isto é, o fato de que, independentemente do momento histórico, quando se trata do ensino de língua, não podemos deixar de ter em mente que, embora necessárias, as ações políticas voltadas para fatos linguísticos precisam levar em consideração, ao menos, dois pontos elementares. O primeiro diz respeito ao fato de que elas precisam estar adequadas às realidades socioculturais as quais se destinam. Em segundo lugar, vemos que, em se tratando do processo de ensino-aprendizagem, tanto alunos como professores são indivíduos reais, devidamente inseridos em um contexto sociocultural e detentores de um sistema linguístico pleno e funcional, cabendo à escola, portanto, o papel de enriquecê-lo e não procurar substituí-lo (BORTONI-RICARDO; ROCHA, 2014). Nessa empreitada, conforme procuramos mostrar, os professores desempenham tarefas triviais.

3 Algumas considerações

Com o objetivo de tecer reflexões necessárias sobre as PLs e o ensino de língua materna, vimos, ao longo deste texto, que as PLs oferecem importantes contribuições nos debates que envolvem a linguagem. Dentre elas, temos o papel do professor que pode acrescentar ao seu trabalho em sala de aula abordagens que colaborem com as políticas linguísticas, visando um ensino efetivo de língua.

Inicialmente situamos as PLs, em sua natureza conceitual, para que fosse melhor elucidada diante da proposta do nosso trabalho, adotando conceitos que pudessem corroborar com o que propusemos neste trabalho. Constatamos que as PLs existem há muito tempo, embora ainda sejam tenras no campo acadêmico, sendo este ambiente o palco em que muitas discussões, por mais discretas que sejam, ganham espaço.

É na academia que, como vimos, são discutidas questões como o cenário político-linguístico em que nos encontramos e como está se dando, de fato, o planejamento linguístico do nosso país. Vimos que há uma desarmonia na aplicação de um modelo ideal de língua homogeneizada em um país que possui um forte cenário plurilinguístico, mostrando que se faz necessária uma nova reflexão sobre as PLs e o ensino formal de língua materna.

Diante de inúmeras saídas para o problema das PLs no que concerne ao ensino de língua materna, vimos que o professor, através da SE, pode ajudar a reverter o quadro da imposição de uma ilusória homogeneidade linguística, assumindo seu papel de grande

colaborador na transformação da realidade atual das salas de aula.

Amparando-se ainda na SE, acreditamos que os professores encontram uma maneira de desenvolver uma ‘Política Didático-Linguística’ na sala de aula sem se desfazer do livro didático juntamente com o ensino gramatical, revelando um dos principais objetivos das PLs que é acrescentar práticas pedagógicas no intuito de reformar seu papel no ensino de língua materna.

A SE orienta o professor a acolher o conhecimento linguístico do aluno e, sobretudo, respeitar as realizações de suas variedades, aprendendo a lidar com a diversidade linguística que paira na sala de aula. É a partir dessa diversidade linguística que as PLs tentam contribuir no sentido de minimizar o fracasso escolar, problema que vem assolando as salas de aulas brasileiras.

Na tentativa de combater tal problema, vimos que um dos primeiros passos que podem ser dados pelo professor é a tomada de consciência de seu papel frente às questões que levantamos, bem como de muitas outras. Em outras palavras, é essencial desenvolver constantes reflexões sobre sua prática em sala de aula visando não somente a autoavaliação como também as possíveis melhorias que podem ser realizadas. Posteriormente, os profissionais poderão partir para a etapa da busca do conhecimento sobre concepções de língua e linguagem, PLs e SE contando com o apoio de secretariados, núcleo gestores, outros professores etc, o que nos para nós evidencia a importância de um trabalho conjunto.

Diante do quadro teórico exposto, acreditamos que: (i) As políticas linguísticas influenciam diretamente o cenário político linguístico atual do país, podendo tornar-se importantes meios para combater a falsa ideia da homogeneidade linguística; (ii) Nesse quadro, o professor, embora encontre durante seu trabalho, inúmeras adversidades, é peça fundamental, pois pode e deve trazer para seu contexto discussões acerca das PLs, bem como conduzir seu trabalho corroborando com a realidade da pluralidade linguística do Brasil; (iii) O professor, após saber o que está acertando e em que ponto(s) precisa melhorar na sua prática, poderá recorrer a SE, já que nela encontrará suporte teórico e sugestões de como o ensino de língua materna pode ser desenvolvido, descartando a ideia de que variação e gramática são pontos totalmente dissociados. Por último, destacamos que o ‘tripé’ formado por PLs, professores e SE podem figurar como um grande avanço na educação que, no momento, carece de atenção e novas reflexões.

Finalizamos este trabalho, acreditando que as discussões sobre as PLs nunca serão esgotadas e que elas devem ultrapassar o universo acadêmico até chegar às escolas de modo a contribuir com a vida dos alunos e de todos inseridos no contexto escolar, no desejo de tornar o ensino de língua materna mais significativo e como tal um instrumento de união entre os falantes, e não objeto de discórdia num país plurilíngue e por essa mesma razão de inestimável riqueza linguística.

Referências

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004, 112p.

_____. *Nós chegamos na escola, e agora?* São Paulo: Parábola, 2005, 263 p.

_____. *Educação em língua materna*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2006, 110 p.

_____. *O Professor Pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008, 136 p.

_____. O tratamento do conceito de relativismo cultural nas séries iniciais da escolarização (texto ampliado). In: REGINA, C. P.; ROCA, P. (Org.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 51-67.

_____. ROCHA, M. do R. O ensino de português e a variação linguística em sala de aula. In: MARTINS; M. A; VIEIRA, S. R; TAVARES, M. A (Org.). *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 37-55.

BRASIL, M. da E. e do D. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa: ensino de primeira à quarta série. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1991.

CALVET, L.- J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMACHO, R. G. Sociolinguística Parte II. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras vol. 1*. 9. ed. São Paulo: Cortez. 2012. p. 51-83.

CASTILHO, A. T. *Uma política linguística para o português*. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa- Estação da Luz, 2010. Disponível em: <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/colunas_interna.php?id_coluna=17>. Acesso em: 05 mai. 2015.

CYRANKA, L. F. M. O discurso do professor: exercício do poder? *Duc in Altum (Muriaé)*, v. 5, p. 93-113, 2005. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/fale/files/2010/06/O-discurso-do-professor-exercicios-do-poder.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

_____. PERNAMBUCO, D. L. C. A língua culta na escola: uma interpretação sociolinguística. *Instrumento*, Juiz de Fora-MG, v. 10, p. 1-9, 2008. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/fale/files/2010/06/A-1%C3%ADngua-culta-na-escola-uma-interpreta%C3%A7%C3%A3o-sociolingu%C3%ADstica.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008. 208p.

_____. O Brasil entre a norma culta e a norma curta. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Org.) *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 259-275.

FREITAG, R. H. K. Entre norma e uso, fala escrita: contribuições da sociolinguística à alfabetização. *Revista Científica da Fundação Educacional de Ituverava*, v. 8, n. 1, p. 113-122, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/viewArticle/542>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de língua no Brasil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: Pontes/ALAB, 2005. p. 173-182.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.) *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: Pontes/ALAB, 2005. p. 183-201.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: Pontes/ALAB, 2005. p. 203-218.

MARQUEZ, D. N. O papel do professor no ensino de língua materna. *Ensino em Revista*, v. 06, p. 49-51, 1992. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/7754/4884>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. Contribuições da Sociolinguística brasileira para o ensino de português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Org.). *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 09-35.

MENDONÇA, M.; C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 273-306.

MOITA LOPES, L. P. A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor pesquisador. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Oficina de Linguística Aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996. p. 179-190.

OLIVEIRA, L. C.; CYRANKA, L. F. M. Sociolinguística educacional: ampliando a competência de uso da língua. *Revista SOLETRAS*, v. 26, p. 75-90, 2013. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/fale/files/2010/06/Sociolingu%C3%ADstica-educacional-ampliando-a-compet%C3%Aancia-de-uso-da-l%C3%ADngua-Luis-Carlos-e-Lucia-Cyranka.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

RAJAGOPALAN, K. O professor de língua e a suma importância do seu posicionamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D. A. (Org.). *Política linguística e ensino de língua*. Campinas-SP: Pontes, 2014. p. 47-53.

RAQUEL, B. M. G. *Sociolinguística, Política Educacional e a Escola Pública de Fortaleza-CE: correlações teórico-metodológicas e político-pedagógicas*. 2007, 177f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2007. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp106767.pdf>>. Acesso em: 25 dez. 2015.

RONCARATI, C. Prestígio e preconceito linguísticos. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 36, p. 45-56, 2008.

SILVA, D. B. Política linguística na África: do passado colonial ao futuro global. *Revista África e Africanidades*, ano 3, n. 10, p. 01-24, ago. 2010. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/10082010_17.pdf> Acesso em: 18 fev. 2016.

SGARBI, N. M. F. Q.; RONCÁLIA, F. de L. Sociolinguística Educacional: teoria e prática nas aulas de língua materna. *Interletras* (Dourados), v. 02, p. 01-10, 2009. Disponível em: <http://www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n10/edicao/vol10/artigos/14.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2016.

VISIOLI, A. C. C. *Política de Ensino de Língua Portuguesa e Prática Docente*. 2004, 134f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras - Universidade Estadual de Maringá-PR, 2004. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/accvisioli.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

PESSOA, M. do S. Concepções de Linguagem e Políticas Linguístico-Culturais: aproximações e/ou afastamentos na Educação Linguística. *Revista da Universidade de Aveiro (Letras)*, v. 5, p. 1-34, 2007. Disponível em: <http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Seminario_LPIntegracao/8_Maria_Socorro_Pessoa.pdf>. Acesso em 24 abr. 2015.

MARIA LIDIANE DE SOUSA PEREIRA

Doutoranda e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: lidianep.sousa@hotmail.com.

JÉSSICA COELHO FRANKLIN DOS SANTOS

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: jessik_coelho@hotmail.com.

ALUIZA ALVES DE ARAÚJO

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (stricto sensu) e do curso de graduação em Letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: aluizazinha@hotmail.com.

MARIA DO SOCORRO SILVA DE ARAGÃO

Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (stricto sensu) da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: socorro.aragao@terra.com.br.