

# AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA: O DOMÍNIO DO METALINGUÍSTICO

## DANIEL WILLIAM FERREIRA DE CAMARGO\*

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), São Carlos, SP, Brasil.

## WILQUER QUADROS DOS SANTOS\*\*

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), São Carlos, SP, Brasil.


## AMANDA DOS SANTOS CARNEIRO\*\*\*

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), São Carlos, SP, Brasil.


**Como citar este artigo:** CAMARGO, D. W. F. de.; SANTOS, W. Q. dos.; CARNEIRO, A. dos S. As competências do professor de português como língua materna: o domínio do metalinguístico. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 19, n. 3, p. 240-256, set./dez. 2019. doi: 10.5935/cadernosletras.v19n3p240-256

---


\* *E-mail:* danielw.camargo@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0447-1371>

\*\* *E-mail:* will\_quadros@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3353-213X>

\*\*\* *E-mail:* amanda.scarneiro@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0640-9355>

## Resumo

Desde a introdução, por Chomsky (1965), do termo *competência*, muito se avançou nos estudos sobre competências dos professores de línguas. Foram feitas e refeitas definições e desenvolvidos arcabouços teóricos e modelos de competência, que, no entanto, em sua maioria, voltaram-se ao ensino de segunda língua (L2) e de língua estrangeira (LE). Desse modo, o objetivo deste artigo é revisitar os diferentes estudos acerca de competências voltadas ao ensino de português como língua materna (PLM) e discutir mais profundamente a competência metalinguística.

## Palavras-chave

Linguística aplicada. Língua materna. Competências.

Na primeira parte deste artigo, faremos um percurso histórico pelos trabalhos tradicionais e mais relevantes acerca da questão das competências, passando por Chomsky (1965), Hymes (1972), Savignon (1972), Canale e Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990), Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995), Perrenoud (2000) e Almeida Filho (1993, 1999, 2004). Pretendemos, com esse histórico, mostrar as principais contribuições e inovações de cada autor. Na segunda parte, concentraremos-nos em trabalhos que discutem competências relacionadas especialmente a professores de português como língua materna (PLM). Por fim, na terceira parte, detalharemos a competência metalinguística, demonstrando sua relevância para o ofício do professor de língua materna.

## DOS ESTUDOS DE LINGUAGEM À FORMAÇÃO DOCENTE: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS DO TERMO *COMPETÊNCIA*

Com Chomsky (1965), iniciamos nosso percurso sobre competência. Apesar de estruturalista, ele discutiu muito as noções da psicologia, o que só contribuiu para a definição do termo. Segundo ele, a língua é expressão do pensamento, capacidade inata de todos e elemento individual. Chomsky (1965) reformulou o conceito de linguística ao atribuir como objeto de seu estudo a competência linguística do falante-ouvinte ideal, pertencente a uma comunidade

linguística também ideal, porque homogênea. Nessa teoria, o termo *competência* é entendido como a capacidade para produzir um número infinito de sentenças a partir de um conjunto finito de regras, ou seja, para desenvolver uma língua. Se esse uso é produtivo ou não, é preciso recorrer a um fator chamado *desempenho*, que, porém, foi desprezado nos estudos de Chomsky. Vale dizer que, embora ele reconheça a possibilidade do erro, sua preocupação não é o uso da língua, uma vez que desempenho, para ele, é degeneração.

Em decorrência dessa posição, surgiram muitas críticas a seu trabalho, questionando, principalmente, a possibilidade de existir um falante ideal, em uma comunidade homogênea, que não fosse afetado por distrações ou erros externos. De fato, mesmo em uma pequena comunidade linguística, como uma sala de aula, podemos perceber facilmente a heterogeneidade de falantes, com diferentes sotaques, vocabulários, crenças e visões de mundo e de língua.

A teoria de Chomsky (1965), entretanto, possibilitou o desenvolvimento de estudos como o de Hymes (1972), antropólogo que trouxe uma dimensão social à língua, criticando o fato de Chomsky não prever lugar para os aspectos socioculturais. Para Hymes (1972), *competência* pode ser definido como um conjunto de conhecimentos linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos, além de habilidades que o falante deve desenvolver, a fim de se comunicar por meio da língua. Nessa definição, constatamos que o conhecimento está atrelado ao uso que se faz da língua, isto é, Hymes (1972) reúne competência e desempenho, uma vez que, para ele, a língua é um meio de comunicação social constituída de símbolos. Dessa forma, a aquisição da linguagem pelo falante real se dá por meio do uso, e não apenas pelo conhecimento das regras gramaticais.

Em outros termos, Hymes (1972) defende a necessidade de desenvolver uma teoria que contemple o falante real, considerando seus usos e práticas. É nesse contexto que desenvolve a competência comunicativa, segundo a qual o falante deve se adequar à comunidade em que se insere, preocupando-se com o que fala, com quem fala e de que maneira fala. Assim, não basta, portanto, ter conhecimento; é preciso saber aplicá-lo, usá-lo, mobilizá-lo. O estudo de Hymes (1972), pautado por quatro pilares – adequação, viabilidade, possibilidade e praticidade –, focou a língua estrangeira, mas influenciou muitos autores debruçados sobre a segunda língua.

Apesar dos avanços, o estudo de Hymes (1972) não tinha como foco o ensino. Esse cunho pedagógico foi trazido, posteriormente, por Savignon

(1972). Um amplo vocabulário, então, com inúmeras implicações sintáticas, por exemplo, passou a ser um indicador do domínio linguístico apresentado pelo falante.

Outro trabalho que ampliou a discussão foi o de Halliday (1973), que inaugurou o movimento comunicativo, com a noção de funções da linguagem diretamente relacionadas ao contexto das situações. Nesse sentido, rejeita-se a dicotomia competência-desempenho, já obsoleta. Widdowson (1978), por sua vez, numa abordagem claramente discursiva, ao trazer à baila a teoria de Chomsky (1972) e a de Hymes (1972), sintetiza a aplicação de seus estudos na aquisição e no ensino de uma língua estrangeira. Para tanto, faz-se uma distinção entre “*usage*” (o conhecimento das regras gramaticais) e “*use*” (as habilidades para a comunicação), sustentando que ambos devem estar em constante associação para o desenvolvimento das habilidades de interpretação a eles subjacentes.

Foi, entretanto, com o trabalho de Canale e Swain (1980) que surgiu o primeiro arcabouço teórico sobre competências voltadas ao ensino e à avaliação para a segunda língua. A abordagem desses autores levava os estudantes a explorar os fatores gramaticais selecionáveis da segunda língua com base em complexidade gramatical e cognitiva. Para isso, dividiram a competência comunicativa em unidades manipuláveis:

1. **competência gramatical:** implica o conhecimento das formas e da gramática da língua, a fim de formar as sentenças em uso;
2. **competência sociolinguística:** envolve a adoção de um discurso segundo o contexto social, sem ferir regras sociais da língua;
3. **competência estratégica:** constitui-se de mecanismos verbais e não verbais a ser tomados para compensar falhas em outras competências.

Mais tarde, Canale (1983) acrescenta a essas a competência discursiva, que se refere à capacidade de combinar sentenças e funções comunicativas com coesão e coerência, com um todo significativo – a grande novidade desses pressupostos. Ainda conforme a noção proposta, comunicação é troca e negociação de informações entre ao menos duas pessoas por meio de símbolos verbais e não verbais, nas modalidades oral ou escrita, e por meio de processos de produção e compreensão de conteúdo conceitual e sociocultural efetivo.

Outro autor que muito contribuiu foi Bachman (1990), para quem a competência comunicativa é resultado da soma do conhecimento de língua e do

uso de tal conhecimento. Ao ampliar o modelo de Canale e Swain (1980), mostra a interação dos vários componentes entre si e deles com o uso da língua, integrando-se, à base de pesquisas empíricas, às propostas que já haviam sido apresentadas. Seu modelo de habilidade de linguagem comunicativa é composto de:

1. **competência linguística:** consiste nos componentes específicos do conhecimento da língua;
2. **competência estratégica:** caracteriza-se pela capacidade mental de implementar os componentes da competência linguística em contextos comunicativos de uso da língua, bem como prover significados relacionados a uma situação em que a língua esteja em uso (conhecimento sociocultural e conhecimento de mundo);
3. **mecanismos psicofisiológicos:** referem-se aos mecanismos neurológicos e fisiológicos envolvidos na execução da língua, como os fenômenos físicos de som e de luz.

O objetivo de seu trabalho, a partir das discussões conhecidas até então, era chegar a um modelo voltado para a avaliação, porque trazia à tona discussão em torno do conceito de proficiência, cuja mensuração se dá por avaliações que envolvam as competências gramatical, pragmática e sociolinguística.

Em 1995, Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell, dando prosseguimento ao trabalho de Canale e Swain (1980), propõem um modelo – uma vez que é dotado de interação – de competência comunicativa pedagogicamente motivado também voltado para o ensino de segunda língua, no qual são incluídas a competência discursiva, a acional, a estratégica, a sociocultural e a linguística. Trata-se, portanto, de um passo adiante em relação ao modelo de Canale e Swain (1980), para quem as duas últimas competências são chamadas de sociolinguística e gramatical, respectivamente. Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell as modificam para abarcar o léxico, a fonologia e o conhecimento sociocultural, que, indubitavelmente, envolve fatores tanto individuais quanto grupais.

Posteriormente, Celce-Murcia (2007) atualiza seu modelo, subdividindo a competência acional em formulaica e interpessoal. A primeira diz respeito ao conhecimento de expressões fixas e pré-fabricadas da língua que o falante utiliza em suas interações diárias, como os provérbios e as locuções “de nada” e

“pois não”; já a segunda compreende fatores como o conhecimento não verbal, o conversacional e os turnos de fala. Em ambos os modelos, 1995 e 2007, a competência discursiva tem um papel central no construto da competência comunicativa, pois ela constrói as demais competências e é, simultaneamente, por elas construída.

Perrenoud (2000), por sua vez, entende *competência* como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, saberes, habilidades e informações para solucionar, com pertinência e eficácia, uma série de situações. Para ele, as competências são formuladas segundo a realidade em que se apresentam, ou seja, a interferência do meio determina o nível de cada uma delas. Ressalta-se, no entanto, que tal construção está condicionada à existência de uma interação profícua entre a teoria e a prática.

Por fim, o modelo mais atual, com raízes em Hymes (1972) e em Canale e Swain (1980), começou a ser desenhado por Almeida Filho (1993), tendo sido refinado em 1999 e 2004. O autor, na verdade, funde a noção de competências com a de abordagens e propõe um modelo com base em cinco competências:

1. **competência teórica:** compõe-se dos estudos teóricos em livros, revistas científicas, pesquisas e eventos que promovam a formação de professores (*saber dizer, saber falar, saber articular*);
2. **competência implícita:** compreende os conhecimentos espontâneos do professor, que tem como base crenças, intuições e experiências próprias;
3. **competência aplicada:** é por meio dela que o professor tem a capacidade de ensinar conforme seu conhecimento consciente, ou seja, ele é capaz de explicar por que ensina da forma como ensina e por que tem os resultados que alcança (ela seria a prática com raízes nas competências teórica e implícita);
4. **competência linguístico-comunicativa:** permite ao professor produzir linguagem em contextos de uso da língua-alvo;
5. **competência profissional:** permeia as demais competências, uma vez que se caracteriza pela consciência do professor de seu papel ativo como educador e facilitador e da importância social de seu trabalho.

Depois de breve retrospecto, passaremos, a seguir, aos estudos que se voltaram para o ensino de PLM.

## AS COMPETÊNCIAS FUNDAMENTAIS À FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PLM

Como discutido na seção anterior, o termo *competência*, formulado por Chomsky (1965) no âmbito dos estudos da linguagem, ampliado por Hymes (1972) a partir de seu arcabouço teórico e aplicado à área de ensino-aprendizagem por Canale e Swain (1980) e Canale (1983), vem sendo largamente difundido e revisitado na linguística aplicada nas últimas décadas. No Brasil, com foco em língua estrangeira, encontramos, entre outros, os estudos de Almeida Filho (1993, 1999) e de Consolo e Teixeira da Silva (2007), configurando, delimitando e propalando os princípios norteadores da área. Nesse sentido, avultam textos que estudam, avaliam e oferecem subsídios à atuação do professor de língua estrangeira; no que concerne às competências e à atuação do professor de língua materna, entretanto, os trabalhos são escassos e pontuais.

Dos princípios aplicados ao ensino de língua estrangeira, tomam-se conceitos e perspectivas que, de alguma maneira, possam também nortear o ensino de língua materna. São necessários, todavia, estudos mais robustos que se debrucem, especificamente, sobre o ensino de PLM. Portanto, a partir dos conceitos da linguística aplicada direcionados ao ensino de língua estrangeira (LE), formulam-se aqui diretrizes para a ancoragem da prática do docente de língua materna – nesse caso, a língua portuguesa.

Vale salientar que não há a intenção de esgotar o estudo a respeito das competências aplicadas ao ensino de PLM, mas oferecer subsídios que possam contribuir para a formação do professor de tal área. Entendemos o desenvolvimento de competências como ponto crucial à prática do professor de português, pois a formação crítico-reflexiva do educando é delas dependente. Ao longo da carreira docente, tais competências devem ser, intencional e deliberadamente, perseguidas pelo profissional que tencione ser um modelo de professor específico ou ambicione alcançar resultados satisfatórios no seu processo de ensino e aprendizagem.

Não podemos ser de imediato tudo o que desejamos ser ou ter como professor. É comum sonhar ser um tipo de professor, mas ser outro bem diferente na prática e na realidade observável. O desejo de ser um professor de determinada maneira, contudo, nos projeta num horizonte e nesse rumo, embora de maneira tortuosa e incerta, vamos avançando. Nessa jornada, é crucial tomarmos pé de onde estamos e como somos no ponto de saída (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 120).

Logo, intentando traçar uma rota que direcione os horizontes de nossa prática de ensino, propomos o esboço de um quadro teórico básico para o ensino de língua materna, contemplando as seguintes competências:

1. linguístico-comunicativa;
2. profissional;
3. teórico-didática;
4. emocional;
5. metalinguística.

Salientamos que elucidaremos a última competência, a metalinguística, em uma seção à parte deste trabalho, quando abordaremos a habilidade do professor de PLM para precisar as especificidades da língua materna a partir do próprio código linguístico.

## O conteúdo das competências propostas

Tomando como base a *competência linguístico-comunicativa*, cunhada por Almeida Filho (1993, 1999), como profissionais da linguagem julgamos ser fundamental o domínio dos saberes da área de conhecimento. O domínio das regras normativas da língua portuguesa, por exemplo, em seus aspectos fonéticos, fonológicos, sintáticos, morfológicos, pragmáticos e semânticos, é ponto de partida para a prática do professor de língua materna. A segurança do professor, isto é, o domínio dos aspectos teóricos da sua área de saber, é requisito primário, uma vez que conduzirá a escolha do material didático, o tipo de abordagem de ensino e as práticas discursivas, bem como estabelecerá a proximidade ou o distanciamento do educando com relação a um uso adequado da língua em cada contexto enunciativo, seja na modalidade oral, seja na escrita.

A ênfase que aqui damos à necessidade de uma formação teórica consistente se relaciona com o fato de que um dos grandes entraves dos cursos de letras, em especial na modalidade licenciatura, é a formação inicial do egresso. Muitos saem sem o preparo teórico necessário para um desempenho satisfatório no ensino de língua materna, avultando desvios ou dificuldades de toda ordem, o que deixa evidente uma defasagem quanto à sua formação.



Todavia – e, nesse ponto, as presentes considerações articulam-se com as concepções de Almeida Filho (1993, 1999, 2000) –, entendemos também que o professor precisa ter sensibilidade para os possíveis usos da língua, integrando sua bagagem prescritiva ou normativa aos diferentes contextos de produção; logo, “cabe ao professor ter a sensibilidade dos possíveis usos da língua, em diferentes contextos de comunicação, através dos discursos produzidos por alunos que nem sempre fazem parte do mesmo universo cultural” (CRUZ JR., 2015, p. 43). É a sensibilidade de articulação de saberes que, neste trabalho, chamamos de competência linguístico-comunicativa.

Em segundo lugar, mesmo que munido de uma competência linguístico-comunicativa que lhe permita ter a sensibilidade de articular seus saberes, o professor precisa desenvolver a habilidade de adequar suas práticas de ensino à sua realidade de trabalho, ou seja, sua *competência profissional*, conforme conceituado por Cruz Jr. (2015). As várias realidades escolares (rede pública ou particular de ensino), os níveis de atuação (básico, fundamental, médio, tecnológico ou superior), a faixa etária (crianças, adolescentes, jovens ou adultos), a classe econômica do educando, enfim, tudo deve ser avaliado pelo docente, que deve se adequar às intempéries e à multiforme realidade de uma sala de aula, fazendo bom uso de recursos que abundem em determinados lugares ou recorrendo a estratégias que supram sua indisponibilidade em outros. Assim, conhecimento teórico e adequação contextual são imprescindíveis, mas também a competência de mobilizar tais saberes na realidade da atuação profissional é determinante.

Outro componente assoma como decisivo para a formação do professor de língua materna: a habilidade para articular os conhecimentos teóricos assimilados como acadêmico e a administração de tal saber a seus alunos, isto é, a *competência teórico-didática*.

Refere-se à capacidade do professor de fazer a transposição didática dos conteúdos em Língua Portuguesa, tornando tais conteúdos mais interessantes e mais práticos para os discentes. Trata-se, por parte do professor, de uma competência que lhe permitirá avançar gradativamente à excelência por criar condições para que os discentes realmente possam aprender e desenvolver-se intelectual e humanisticamente. Assim sendo, podemos afirmar que essa competência reúne os componentes teóricos adquiridos durante a formação inicial e capacidade de transpô-los a realidade dos discentes que figura no ambiente escolar (CRUZ JR., 2015, p. 144).

Partindo da concepção de que o professor é um mediador do processo de ensino e aprendizagem, não sendo, portanto, o portador da verdade e de todo o conhecimento, a ele compete conduzir o educando no caminho da aquisição dos saberes apresentados em sala de aula. O simples domínio de um arcabouço teórico, porém, não lhe garante o sucesso de sua prática de ensino. É justamente sobre a prática docente que Cunha (2001, p. 104) pondera:

[...] a forma como se transmite o conhecimento pode ter mais significado do que o próprio conhecimento, porque ela é dependente da base material da sociedade, produzindo a consciência dos sujeitos, na simbiose entre o coletivo e o individual onde os níveis macro e micro se relacionam.

Por isso, é fundamental uma didática de abordagem de ensino que dialogue com o educando de forma dinâmica, efetiva e produtiva, criando condições para uma aprendizagem mais significativa e um real desenvolvimento cognitivo e reflexivo do aluno.

Pode-se ainda agregar uma quarta competência ao rol das competências básicas do professor de PLM, a *competência emocional* – entendida como a capacidade de o indivíduo gerir os aspectos relacionados à sua inteligência emocional (GOLEMAN, 1995), administrando suas emoções, pensamentos, sentimentos em face das múltiplas demandas da realidade escolar. Na perspectiva do psicólogo Goleman (1995), a inteligência emocional, entre outros aspectos, engloba: conhecer os próprios sentimentos e reconhecer o momento em que eles ocorrem; digerir os sentimentos e manter-se motivado num propósito específico; lidar com os sentimentos de outras pessoas; e, por fim, estabelecer relacionamentos interpessoais. Dessa forma, diante da realidade imposta ao profissional docente, “levar em conta a importância do desenvolvimento da competência emocional do professor, considerando as frustrações, problemáticas e vicissitudes que lhe são peculiares no exercício de sua profissão, é uma necessidade emergente” (SILVA, 2012, p. 7).

Vale a ressalva de que este trabalho se distancia do texto de Cruz Jr. (2015) quanto à noção de *competência afetiva*, que dirige seu olhar à relação professor-aluno e às condições de afetividade nela presentes. Para nós, importa, antes, tratar da própria figura do docente, de sua integridade emocional e psicológica, de seu desenvolvimento no processo de autoconhecimento e da administração de suas emoções em âmbito profissional. Como, na maioria dos casos, procura-se investir na formação cognitiva do acadêmico, em detrimento de seu

preparo emocional, e em virtude do alto número de professores que se afastam ou estão realocados por saturação emocional ou psicológica (depressão, estafa, síndrome do pânico), a atenção à competência emocional, aponta Silva (2012), é “boa medida preventiva para os indicadores do mal-estar da modernidade”. Ademais, afirma a autora:

A atividade docente é estressante e a precariedade do sistema de ensino brasileiro, em especial o ensino público, é mais um agravante para a saúde emocional do professor, onde a baixa ou nenhuma condição econômica dos alunos, reflexo da péssima distribuição de renda no país, atrelada a problemas sociais como a violência na escola e outros, causam desgastes, frustrações, angústias e autocobrança do professor, já que está diretamente ligado a esta situação no seu cotidiano de sala de aula, pois se encontra em contato constante com essa clientela de alunos possuidores de grandes problemas sociais e desgastes emocionais bastante relevantes (SILVA, 2012, p. 10-11).

Em última análise, inserido em um ambiente de trabalho inóspito, por vezes, o professor carece de habilidade para reconhecer e gerenciar as próprias emoções, afinal como será capaz de interagir com os educandos e lidar com as tantas emoções a eles associadas se não conseguir se desenvolver de maneira madura e saudável?

## O domínio do metalinguístico no ensino de PLM

A língua, heterogênea, suscetível a seus falantes e instável, no sentido de não ser um todo imóvel, está, desde sempre, aberta à novidade. Ela mostra-se, a cada dia, tão dinâmica, viva e ativa quanto as relações estabelecidas entre seus falantes. Língua, cultura e identidade, portanto, constituem elementos indissociáveis (HYMES, 1972).

De acordo com a edição de 2015 do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), vinculado à Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) – o qual tem por objetivo aferir o desempenho em leitura, matemática e ciências de jovens de 15 anos em 70 países, incluindo o Brasil –, recortando-se apenas a habilidade em leitura, que é a mais pertinente à presente discussão, o Brasil ficou classificado na 59ª posição (BRASIL, 2016).

Apesar dos flagrantes avanços, dados os esforços que têm sido empreendidos para universalizar a educação pública, preocupa-nos o fato de que poucos

são os egressos da educação básica que, depois de ao menos 12 anos de vida diária com a língua materna (ensinos fundamental e médio), dominam-na plenamente, sendo capazes de operar com o arsenal discursivo oferecido e de refletir com criticidade sobre ela. Pautamo-nos, para essa asseveração, também por avaliações nacionais de expressividade, como a Prova Brasil e o Enem.

Desse modo, em face de um cenário em que os alunos apresentam, nas mais diversas avaliações, desempenho pífio em compreensão e interpretação – implicações diretas da habilidade leitora –, com o Brasil figurando sempre entre os últimos colocados, é imperativo que nos debruçemos, acima de tudo, sobre a formação do professor de língua materna no que concerne ao conjunto de competências necessariamente mobilizáveis para o exercício de seu papel e também sobre as práticas de ensino consideradas pelo sistema, com vistas a repensá-las.

Na medida em que, segundo Almeida Filho (2016), as competências providenciam energia para que as ideias, por meio de uma abordagem, convertam-se em ações e, então, se consiga promover um ensino reflexivo, é preciso considerarmos ainda a emergência de uma quinta competência: a *metalinguística*, porque se relaciona diretamente ao *modus operandi* da prática docente.

O professor de PLM deve ter a consciência de que o que lhe compete vai muito além de ensinar aquilo que já é propriedade dos educandos, a língua; trata-se, na verdade, de ensinar a refletir sobre ela em todos os seus meandros. É preciso fazer com que os alunos tenham a sensibilidade de refletir sobre a linguagem e pela linguagem, reconhecendo as variações e implicações socioeconômicas e culturais no uso de uma variante em lugar de outra (CRUZ JR., 2015).

Para o professor de língua materna, o maior desafio é tornar funcionalmente relevante o ensino de uma língua que os alunos operam com naturalidade já desde crianças, o que demanda, pois, a adoção de um olhar crítico o qual promova reflexões de fato significativas. Em outros termos, o professor deve procurar meios pelos quais consiga fugir ao lugar-comum de um ensino fundamentado na imposição descontextualizada de regras gramaticais, por exemplo, como se inexistisse o turbilhão de variáveis conhecidas num campo como esse.

Tendo em vista o caráter multicultural<sup>1</sup> de uma sala de aula, com forças econômicas, sociais, culturais, linguísticas e de inúmeras outras naturezas atuando sobre ela, justamente por congregar o vário, deve-se propor um ensi-

1 Adotamos como definição de *multiculturalismo* a existência simultânea de várias culturas (diversidade) num mesmo território.

no que, em vez de rechaçar marcas linguísticas marginais, denominadas de *variantes*, leve o aluno a, por si próprio, reconhecer a existência de diferentes modalidades e, obviamente, selecionar a mais adequada de acordo com o contexto em questão. Assim, dá-se a ele a oportunidade de agir autonomamente com a língua, sem prescrições, cujo fim seria a própria gramática – até porque dominar a língua é muito mais do que saber de cor regras e exceções prescritas: “[...] uma coisa é saber a língua [...]. Outra coisa é saber analisar uma língua” (GERALDI, 1984 *apud* BRITTO, 1997, p. 126).

Logo, assentir na perpetuação de práticas que só subestimam os falantes, a ponto de, reiteradamente, ouvirmos declarações como “Não sei português”, “Não gosto de português” e “Português é muito difícil para mim”, é dar as costas para uma realidade malsucedida. Nesse sentido, fazem-se necessárias novas práticas, ideias e propostas, mas a partir de uma rediscussão teórico-formativa que situe a relevância da *competência metalinguística* no âmbito da atuação do professor, de maneira que os alunos demonstrem “uma intimidade gramatical com a língua, e não uma intimidade gramaticalista com a gramática” (LUFT, 1985, p. 27). Em outros termos, é imperativo enxergar no aprendizado da língua sempre alguma funcionalidade que fomente integração e interação e que gere conhecimento e experiência.

Dessa forma, recorrer a conhecimentos, atitudes e estratégias que possibilitem um rearranjo do *como fazer*, por exemplo, “por meio de reflexões a partir das próprias dificuldades surgidas da escrita ou reescrita de textos” (ZOZZOLI, 1999 *apud* WISSMANN, 2013) ou “[por meio] de análise linguística a partir do texto, considerando relações textuais, intertextuais e contextuais pelo manuseio pragmático da linguagem escrita [...] em diferentes contextos e situações e partindo do nível linguístico no qual se encontra o aluno” (FÁVERO, 1994 *apud* WISSMANN, 2013), é o que parece acenar para um caminhar (mais) proveitoso.<sup>2</sup>

Portanto, valorizar as riquezas da língua e despertar no aluno interesse por conhecê-las e por desbravar seu caráter multifacetado, a fim de que seja capaz de manejá-la com criticidade e competência, percebendo as formas e as funções correspondentes, é condição *sine qua non*, haja vista que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele (FREIRE, 1989).

2 Como recursos a ser explorados, podem-se sugerir a linguagem poética, os jogos de palavras, as práticas narrativas, a ironia, a ambiguidade, a redundância.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo algum pretendíamos, como já salientamos, esgotar o assunto. O que fizemos foi, com base nas infinitas deficiências que marcam uma sala de aula, reconhecer a necessidade de reavaliarmos nossas práticas para responder aos desafios que marcam a contemporaneidade.

Tendo em vista que o papel desempenhado pelo professor é de importância inegável, faz-se necessário rediscutirmos sua formação; estabelecermos um norte para a oferta de formações inicial e continuada abrangentes o suficiente, alicerçadas em competências; e, por fim, contribuímos, em alguma medida, para a desconstrução de quadro tão crítico, dando conta das problemáticas a ele associadas.

Assim, as seis competências aqui elencadas, a linguístico-comunicativa, a profissional, a teórico-didática, a emocional, a tecnológica e a metalinguística, consideramos essenciais para uma atuação reflexiva, crítica e cônica do docente.

## Portuguese teacher's competences as a mother tongue: the field of the metalinguistic competence

### Abstract

Since Chomsky's (1965) introduction of the term *competence*, much progress in language teacher competence studies has been made. Definitions have been thought and rethought, and theoretical frameworks and competency models have been developed and improved. However, most of them turned to second language (L2) and foreign language (LE) teaching. Thus, the aim of this paper is to revisit the different studies on competences related to the teaching of Portuguese as a mother tongue (PLM) and to discuss metalinguistic competence.

### Keywords

Applied linguistics. Mother tongue. Competences.

## REFERÊNCIAS

- ACIOLLY, J.; ATHAYDE, A. *Educação emocional: o caminho para a competência emocional*. Salvador: Gráfica Santa Helena, 1996.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, DF, v. 3, n. 1, p. 7-19, 2004.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2011.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Videoconferência com o professor Almeida Filho no âmbito da disciplina “A formação das competências do professor de línguas”, ministrada pela professora Vera Teixeira*. São Carlos: UFSCar, 2016.
- ALVAREZ, M. L. O. *Ecos do profissional de línguas: competências e teorias*. Campinas, SP: Pontes, 2015.
- ANTUNES, C. *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- ANTUNES, C. *Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BACHMAN, L. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BASSO, E. *A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal num curso de Letras em estudo*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Unicamp, Campinas, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Desempenho em leitura no Pisa ficou 80 pontos abaixo da média*. 6 dez. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42761>. Acesso em: 29 ago. 2019.
- BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: Mercado Aberto, 1997.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (org.). *Language and communication*. Harlow: Longman, 1983. p. 29-59.

- CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z.; THURRELL, S. Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, Los Angeles, v. 6, n. 2, p. 5-35, 1995.
- CELCE-MURCIA, M. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In: SOLER, E. A.; JORDÀ, M. P. S. (org.). *Intercultural language use and language learning*. Nova York: Springer, 2007. p. 41-58.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M.I.T. Press, 1965.
- CLEMENTE, E. *Linguística aplicada ao ensino de português*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.
- CODO, W. *Burnout: a síndrome da resistência do educador que pode levar à falência da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. T. *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto: Editora HN, 2007.
- COSTE, D. Leitura e competência comunicativa. In: GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. (org.). *Texto: leitura e escrita*. Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 11-29.
- CUNHA, M. I. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos cursos de Licenciatura. *Interface – Comunicação, Saúde e Educação*, Botucatu, v. 5, n. 9, p. 103-16, 2001.
- CRUZ JR., J. N. As competências na formação docente em PLM. In: ALVAREZ, M. L. O. (org.). *Ecos do profissional de línguas: competências e teorias*. Campinas, SP: Pontes, 2015. v. 1, p. 133-150.
- CURY, A. *Treinando a emoção para ser feliz*. São Paulo: Academia de Inteligência, 2001.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GOLEMAN, D. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. 45. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- HALLIDAY, M. A. K. *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold (Macmillan of Canada), 1973.
- HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (org.). *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.
- LUFT, C. P. *Língua e liberdade*. São Paulo: L&PM, 1985.
- MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de letras, 1998. p. 113-128.



MORATO, E. M. Da noção de competência no campo da linguística. *In: SIGNORINI, I. (org.). Situar a língua(gem)*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 39-65.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIGNON, S. J. *Communicative competence: an experiment in foreign-language teaching*. Montreal: Marcel Didier, 1972.

SILVA, G. A. S. A educação emocional e o preparo do profissional docente. *Cairu*, Salvador, n. 1, ano 1, 2012. Disponível em: <http://www.cairu.br/revista/artigos.html>. Acesso em: 29 ago. 2019.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WISSMANN, L. D. M. *Por que ainda se ensina gramática nas escolas?* 2013. Disponível em: [http://coral.ufsm.br/lec/02\\_03/Liane.htm](http://coral.ufsm.br/lec/02_03/Liane.htm); Acesso em: 29 ago. 2019.