

## EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA: PERCURSO DO GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA DA PUC/SP

**Dieli Vesaro Palma**<sup>1</sup>

Doutora em Língua Portuguesa PUC-SP

**Nancy dos Santos Casagrande**<sup>2</sup>

Doutora em Língua Portuguesa PUC-SP

**Paulo Almeida**<sup>3</sup>

Graduando em Letras - Bacharelado em Tradução PUC-SP

### RESUMO

O tema deste artigo é o percurso realizado pelo Grupo de Pesquisa em Educação Linguística da PUC/SP, cadastrado no CNPq em 2008. Ele tem por objetivo apresentar o GPEDULING e suas contribuições para a formação de professores de Língua Portuguesa, como língua materna, na perspectiva da Educação Linguística, ou seja, em uma abordagem comunicativa. Focaliza também a Educação Linguística na Itália e na Espanha e apresenta pontos para a continuidade das investigações do Grupo.

**Palavras-chave:** Educação Linguística. Abordagem comunicativa. Dimensão linguística e dimensão pedagógica

### Introdução

A formação de professores passou a ser, depois da promulgação da Lei De Diretrizes e Base da Educação Brasileira – Lei 9394/96, uma preocupação das instituições universitárias formadoras de professores. Alguns aspectos da nova legislação justificam esse cuidado, como a distinção entre formação inicial, aquela que conduz à diplomação do estudante, mas que, necessariamente não o forma, uma vez que o conhecimento, estando em constante desenvolvimento, exige do profissional a continuidade dos estudos, designada pela legislação de formação continuada. Também, as mudanças específicas sobre o ensino da língua materna introduzidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados, entre os anos de 1997 e 1999 para a Educação Básica, exigiam o repensar da formação inicial. Eles deram destaque para a leitura e a escrita, objetivando, respectivamente, o desenvolvimento da competência leitora e da competência escrita. No que diz respeito ao ensino linguístico propriamente dito, também a LDB trouxe novidades, ao propor a aprendizagem com base no uso e na reflexão, além de introduzir o conceito de análise linguística, que, até hoje, não se concretizou de forma adequada na Educação Básica.

<sup>1</sup> Endereço eletrônico: dieli@uol.com.br

<sup>2</sup> Endereço eletrônico: nancy.casagrande@gmail.com

<sup>3</sup> Endereço eletrônico: paulinhog-garcia@hotmail.com

Foi por essas e outras inquietações que se formou o Grupo de Pesquisa em Educação Linguística, que visa à formação de ensinantes-aprendentes, críticos e conscientes, capazes de transformar a sociedade. Este trabalho tem como objetivo geral caracterizar a educação linguística como uma abordagem comunicativa e, como objetivos específicos, trazer um breve histórico da Educação Linguística, caracterizar a Educação Linguística tal como a propõe o GPEDULING, apresentar seus objetivos e seus pressupostos, conceituar suas pedagogias e mostrar a situação atual da EL na Espanha e na Itália e apontar as suas perspectivas em relação ao Grupo de Pesquisa da PUC/SP.

Assim, o texto está dividido em cinco partes, além da Introdução e da Conclusão, a saber: breve histórico da Educação Linguística, a Educação Linguística no Brasil, breve histórico do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística da PUC-SP, a proposta do GPEDULING e a Educação Linguística no momento atual.

### **Breve histórico da Educação Linguística na Europa e no Brasil**

Todos aqueles que enfrentam a rotina diária da sala de aula para ensinar Língua Portuguesa sabem que, em inúmeros momentos da história, o foco de ensino da língua sempre se centrou em seus aspectos formais, em detrimento do desenvolvimento comunicativo dos aprendentes-ensinantes<sup>4</sup>. Com base nessa vertente, as variantes linguísticas menos prestigiadas do português foram ordinariamente negligenciadas, e aquele que não dominava a norma padrão foi levado a desenvolver um medo constante de “errar” e a afirmar que “não sabia português”. Contudo, a partir do desenvolvimento de pesquisas na área da Linguística, em especial aquelas que focam o processo de ensino-aprendizagem de língua materna, um novo paradigma surgiu.

Na década de 1970, a partir de seus estudos, Bernard Spolsky apresentou uma proposta de criação de um novo campo de pesquisa, dentro de Linguística Aplicada (doravante LA), que reuniria conhecimentos relacionados à Linguística e às Ciências Sociais. Seu objetivo era, por um lado, pesquisar, de maneira holística e particular, tudo aquilo que envolvesse língua e educação. De acordo com o pesquisador, usar o conceito da LA para o objetivo em questão tiraria o foco específico direcionado a essas questões. Por outro lado, ele também afirmava que a procura por afunilar os objetos de estudo da LA excluiria a multiplicidade de estudos que já haviam sido realizados (HULT, 2008). Por isso, em seu

---

<sup>4</sup> Termo proposto por Alicia Fernández em sua obra “Os Idiomas do Aprendente”, de 2001 (apud. PALMA; TURAZZA, 2014)

trabalho publicado em 1974 pelo III Congresso da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA), Spolsky cunhou a expressão “Educação Linguística” (doravante EL).

Nos anos subseqüentes à publicação de Spolsky, outros pesquisadores apresentaram interesse pela área de estudo e debruçaram-se nela, de modo a aprimorar os estudos já desenvolvidos por ela. Como exemplo notável, após uma reunião em Roma em 1975, a equipe italiana do Grupo de Intervenção e Estudo no Campo da Educação Linguística (*Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell’Educazione Linguistica*) — da qual fazia parte Raffaele Simone, expoente na área e grande influência futuramente para o Brasil —, publicou um texto intitulado “Dez teses para a educação linguística democrática”, no qual se observa o ensino da língua italiana dentro da Península Itálica. No documento, discutem-se o multidialetismo na Itália e a nomeação de um dialeto como língua oficial do Estado; a lenta expansão da educação básica no país e a necessidade de mudança na formação de professores, a fim de permitir-lhes um olhar mais amplo e democrático sobre o ensino de língua (SPESSATTO, 2016). Então, à vista desses aspectos, o grupo propõe a implementação da EL em todos os níveis de ensino do país.

Na década de 1980, na Espanha, começou também um movimento a favor do ensino comunicativo, como caminho para superar o ensino formal, que predominava na escola espanhola. (LOMAS, 2014) Já em 2003, esse autor afirmava que o principal objetivo da EL, acompanhada da educação literária, deveria ser “o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos no uso dessa ferramenta de comunicação e de representação que é a linguagem e contribuir para o domínio das destrezas linguísticas mais habituais (escutar, falar, ler, entender, escrever) na vida das pessoas” (p. 15). Contudo, até o momento atual, mesmo após anos de pesquisas na área, ainda não se firmou a EL, de forma definitiva, nos países acima mencionados.

### **A Educação Linguística no Brasil**

Posteriormente, a partir da afluência desses e de outros estudos internacionais, o Brasil tomou espaço no campo da EL e o tema passou a ser muito discutido pelos pesquisadores do país. Em 1985, fundamentando-se no trabalho redigido por Raffaele Simone (1979) sobre o tema, Evanildo Bechara fez uso da expressão e apresentou sua visão sobre o ensino de língua materna, em especial da Língua Portuguesa. Segundo o gramático, o ensino de língua materna

deveria capacitar o aluno a ser um “poliglota na própria língua”, de forma a torná-lo um cidadão pleno, agente em uma sociedade em transformação.

Sua proposta centrava-se no trabalho com a língua a partir do pressuposto de que o aluno já possui um conhecimento linguístico prévio e de que a língua é uma abstração que só ganha forma quando é aplicada a um meio social. Nessa perspectiva, a escola deveria trabalhar o sistema linguístico como algo instável, que varia dependendo da condição em que um sujeito que o utiliza se situa. Por fim, Bechara ainda defendia que a aula de língua é um ambiente propício para que se transmitissem informações diversas veiculadas em diferentes textos. Assim, as linguagens deveriam ser trabalhadas de forma articulada e, conseqüentemente, o professor precisaria propor práticas interdisciplinares (BECHARA, 1985), quebrando as barreiras da Linguística e assimilando-a outras áreas do saber.

Mais atualmente, na obra “A inevitável travessia: da prescrição gramatical à Educação Linguística” (2002), Marcos Bagno descrevia a EL como um processo contínuo que se inicia ao nascer e prolonga-se pela vida do indivíduo. Para esse autor, o papel do ensinante-aprendente (doravante EnAp), nesse processo, é apresentar ao aprendente-ensinante (doravante ApEn) as ferramentas necessárias que permitem a ele o total domínio de diferentes linguagens, desde a verbal até a não verbal, alcançando outros sistemas semióticos. Assim, o ensino de língua deixaria de dar ênfase a uma gramática normativa — concebida como um conjunto normatizado e prescritivo de regras de uso — e passaria a se preocupar com a língua em funcionamento. Contudo, é importante ressaltar que Bagno não propunha o banimento das regras normatizadas, mas destacava que elas fossem trabalhadas ao lado de regras alternativas que preconizam as variações linguísticas.

Além de Bagno, Luiz Carlos Travaglia (2003)) também fez uso da expressão. Ele apontou que a EL deveria propor uma discussão aos ApEn, no que tange aos recursos da língua e à significação de cada um deles dentro do texto. Segundo esse autor, o ApEn deveria saber manejar, de maneira automática, os recursos da língua dentro da situação de interação que lhes dá significação e valor. Desse modo, o ensino da língua deveria se pautar nos gêneros textuais, fazendo com que os ApEn produzissem e compreendessem textos adequadamente — com suas respectivas estruturas e aspectos linguísticos —, dependendo da situação de interação comunicativa na qual se encontravam.

Apresentado esse breve histórico da EL, focalizamos, a seguir, o Grupo de Pesquisa em Educação Linguística da PUC/SP.

## **Breve Histórico do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística da PUC/SP**

A professora doutora Jeni Silva Turazza<sup>5</sup> e eu, nos anos 1990, ministrávamos aulas de Morfossintaxe, no Curso de Especialização em Língua Portuguesa da PUC/SP. Nesse momento, a base teórica de nossas aulas era ainda o estruturalismo, o gerativismo e os conhecimentos de lexicologia, área de atuação da Professora Jeni. Em todas as nossas discussões de planejamento e desenvolvimento dessa disciplina, sempre esteve presente o questionamento: como formar docentes comprometidos com uma educação de qualidade, que fosse transformadora da sociedade?

Foi esse o problema que motivou a criação do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1998. Nesse primeiro momento, ele não tinha esse nome, chamava-se Grupo de Pesquisa em Linguística Funcional, porque seus membros, que eram poucos – 5 ou 6 pessoas –, consideravam que uma nova base teórica, para o ensino da língua materna, pudesse indicar novos caminhos.

O Grupo fez muitos estudos sobre a Linguística Funcional, releu muitos textos já velhos conhecidos e chegou a uma pergunta crucial: para que se ensina língua portuguesa na escola? Essa pergunta alertou-nos, como Grupo, quanto à necessidade de clareza desse ensino e também quanto à ausência da finalidade de se ensinar a língua materna, por parte dos docentes.

Em 1996, foi aprovada a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trouxe profundas mudanças na construção dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e, entre eles, os de licenciatura ou de formação de professores, com a proposta de sua organização a partir de diretrizes curriculares e não mais a partir de um currículo mínimo de caráter nacional.

Em relação ao ensino da língua materna, em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais, que, no seu volume 1, destinado ao Ensino Fundamental I, já explicitavam a importância do estudante assumir a responsabilidade pela construção de seu conhecimento, orientado pelo professor, que deveria assumir o papel de orientador desse processo. Em decorrência dessa posição, eles,

tanto nos objetivos educacionais que propõem quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem permeá-las, adotam como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e

---

<sup>5</sup> A professora Jeni Silva Turazza foi vice-líder do GPEDULING até 2017, quando veio a falecer.

desenvolvimento dessas capacidades. Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento. (BRASIL, 1997, p. 33)

É importante destacar-se que não foi apenas no processo de ensino que houve modificações. Também, eles propuseram o desenvolvimento da competência discursiva e apontaram que um dos seus aspectos é “o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (BRASIL 1998, p.23). Além disso, quanto ao objeto de ensino da Língua Portuguesa, os PCN introduziram aspectos bem definidos como os gêneros textuais como objeto de ensino e o texto como unidade de ensino.

Outro ponto relevante introduzido pelos PCN foi a reflexão sobre a linguagem, definindo a metodologia de ensino de língua, a saber USO  REFLEXÃO   
USO.

Assim, os conhecimentos linguísticos deveriam ser adquiridos por meio da análise linguística. Portanto, se o ensino estava voltado para a produção e interpretação de texto,

[...] não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la

[...]

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. (BRASIL, 1998, p.28-29)

Essas orientações, se tivessem sido seguidas, certamente, teriam resultado em transformações significativas na prática docente, o que não ocorreu, pois, com raras exceções, o ensino da língua materna continua repetindo o paradigma tradicional. É importante destacar-se que essas questões foram consideradas na proposta de Educação Linguística, buscando-se articular, por meio das diferentes pedagogias e com base na Linguística do Discurso, o ensino da língua materna.

As Diretrizes Curriculares, destinadas à formação de professores, seguindo a LDB, estabeleceram uma nova concepção sobre a formação do futuro docente, destacando os

seguintes aspectos: concepção de educação, de formação de professor e de aprendizagem; superação das fragmentações e isolamento das áreas do saber: formação de um profissional capaz de leituras múltiplas, de rigor científico e de capacidade de investigação; de capacidade de responder às mudanças; de organização interna dos cursos, centrada na prática da pesquisa sobre o processo de ensino e de aprendizagem e sobre as demandas da realidade escolar; simetria invertida (saberes da escola serão objeto de estudo nos cursos de formação); educação continuada e eixos temáticos, a saber: Didática, Metodologia e Prática do Ensino; Fundamentos da Educação; Conhecimento Pedagógico e Docência; Novas Tecnologias em Educação: diferentes espaços pedagógicos; Projeto Pedagógico e Gestão Educacional; Educação Inclusiva; Educação e Cultura e Planejamento e Políticas Públicas Educacionais.

Assim, as Diretrizes previam a existência de cursos de licenciatura com perfil e terminalidade próprios, cujos egressos estariam preparados para atuar como profissionais da Educação de forma consciente e crítica, como agentes de mudanças sociais, garantindo a dimensão política do seu fazer.

É importante destacar-se que essas alterações na legislação, inseriam-se no amplo processo de transformações pelo qual a sociedade passou, a partir dos anos 70 do século XX. Elas determinaram um desenho social, no início do século XXI, marcado por acentuadas diferenças e contradições, no qual, ao lado de extraordinárias conquistas, a vida no planeta estava ameaçada pelo desequilíbrio ecológico e pelo esgotamento dos recursos naturais, apesar dos avanços e conquistas tecnológicos, da globalização, das descobertas científicas surpreendentes e da rapidez das comunicações e do acesso à informação e ao conhecimento. A Educação, buscando adequar-se a essas mudanças, também, vinha renovando seus paradigmas, sobretudo frente ao forte impacto dos grandes avanços das tecnologias da informação e da comunicação, cujas mídias haviam sido incorporadas pela escola. Também frente às novas condições econômicas, políticas, sociais e culturais, fez-se necessária a revisão das formas de ensinar, de aprender e dos conteúdos a serem desenvolvidos. Nesse contexto, a Universidade, responsável pela formação inicial de profissionais, teve que repensar a formação universitária que oferecia e a concepção pedagógica que a sustentava, atenta em verificar se seus cursos atendiam às exigências e às expectativas da sociedade atual, sem jamais perder de vista a sua missão primeira: a produção do conhecimento.

Com as mudanças na legislação, o Grupo, ainda com o apoio da Linguística Funcional, incorporou questões relacionadas à formação de professores na formação inicial. Assim, a leitura da Revista ALFA – O funcionalismo em Linguística, de 1994, a obra *A Gramática*

*Funcional*, de Maria Helena de Moura Neves (1997), a Gramaticalização no Português Brasileiro – uma abordagem funcional, de Mario Eduardo Martelotta *et alii* (1997), *a Gramática de Usos do Português*, de Maria Helena de Moura (2000), entre outras, foram leituras que fundamentaram a elaboração dos novos programas de Língua Portuguesa na Universidade e que possibilitaram ao GPEDULING avançar na busca da construção de um conceito de Educação Linguística.

Outra obra que ajudou nessa reflexão foi *Educação Matemática; uma introdução* (2002), de Silvia Alcântara Machado *et alii*, que foi apresentada à professora Jeni e a mim, Dieli, por Sonia Iglori, professora do Programa de Estudos Pós-Graduados de Matemática, da PUC-SP. O conhecimento que o Grupo hoje tem, sobre a dimensão pedagógica da EL, deve-se à leitura e discussão desse livro.

Em 2006, a professora Jeni e eu, Dieli, apresentamos à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos, nosso projeto de estágio pós-doutoral, que tematizava a formação inicial do professor de língua Materna. A pergunta que orientou essa investigação foi “Como formar professores de língua portuguesa materna hoje, na Universidade, em razão das mudanças na sociedade e na legislação que rege a Educação Brasileira, das alterações de paradigma nas Ciências em geral, nas Ciências da Linguagem, em particular, e nas Ciências da Educação, superando processos tradicionais marcados pela fragmentação e pela unidisciplinaridade?” Essa questão, dada a sua amplitude foi complementada por outras três questões, que nos permitiram desenvolver a investigação comparativa entre a formação do professor em Portugal e no Brasil.

O estágio foi concluído em julho de 2007 e resultou na proposta de Educação Linguística que está em processo de construção pelo GPEDULING. Em 2008, reestruturamos o Grupo, que passou a se chamar Grupo de Pesquisa em Educação Linguística e que precisava encontrar resposta para a pergunta, que nos desafiava: como formar docentes comprometidos com uma educação de qualidade, que fosse transformadora da sociedade, numa perspectiva comunicativa? Foi relendo o livro do professor Evanildo Bechara *Ensino da Gramática. Opressão/ Liberdade?* (1985) que encontramos a resposta: “A escola deve formar o poliglota na própria língua” (p, XX). Foi esse lema que se tornou a meta da Educação Linguística de nosso Grupo.

Na sequência, apresentamos o Grupo de Pesquisa em Educação Linguística.

## **A proposta do GPEDULING**

A Educação linguística como se viu, há muito vem sendo discutida e pensada no contexto educacional e linguístico da PUC-SP. Nascida das reflexões do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística, doravante GPEDULING, no início dos anos 2000, suas primeiras concepções envolvem o contexto do final dos anos 90, quando do advento da promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB 9393/96) cuja preocupação maior era um novo olhar sobre a forma de ensinar e de aprender. Cabe-nos traçar o percurso do Grupo que tem como líder a prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dieli Vesaro Palma e como vice-líde, quando de sua instituição, a prof<sup>a</sup> Jeni Turazza (*in memorian*), ambas pesquisadoras e docentes do Departamento de Português da PUC-SP, atual Departamento de Ciências da Linguagem e Filosofia da PUC-SP.

A trajetória do GPEDULING traz a reflexão acerca da EL calcada na pesquisa de Pós-Doutorado em Formação de Professores, realizada pelas referidas professoras, na Faculdade de Letras, na Universidade do Porto, em Portugal, com a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Olivia Figueiredo, como já mencionado pela professora Dieli. Considerando a pergunta lançada pelas pesquisadoras: “como formar docentes comprometidos com uma educação de qualidade, que fosse transformadora da sociedade, numa perspectiva comunicativa?” o grupo passou a refletir sobre a EL e seu papel na formação do professor. Nesse sentido, afirmam Palma, Turazza e Nogueira Junior (2008, p. 223-224):

(...) Do ponto de vista linguístico a EL deve focalizar a formação do professor e a formação do aprendente. Cabe à licenciatura em língua materna e aos programas da formação continuada de professores desenvolver conhecimentos teórico-práticos que aprofundem saberes que levem à ampliação da competência comunicativa dos usuários. A EL tem como um dos seus pressupostos, além da ênfase na língua em uso, ensinar a língua materna na perspectiva da adequação e inadequação em função das situações comunicativas e não do erro ou do acerto baseados apenas em critérios ditos gramaticais, isto é, fundados na tradição normativa.

Diante dessa perspectiva, e tendo a questão de fundo como mote de reflexão, o grupo reuniu leituras e discussões tendo por base autores como Evanildo Bechara, Irandé Antunes, Luiz Carlos Travaglia, Olívia Figueiredo, Stella-Maris Bortoni-Ricardo, entre outros na busca de um caminho pelo qual pudéssemos enveredar a fim de encontrar respostas e chegar a propostas concretas para uma mudança consistente na formação do professor de língua materna. Ancorado nesses autores, mas em especial, na obra da professora Olívia Figueiredo, trazida pelas professoras Dieli Palma e Jeni Turazza, passamos a tratar da EL sob quatro dimensões por ela estabelecidas (Figueiredo, 2004):

1. A pedagogia do oral;

2. A pedagogia da leitura;
3. A pedagogia da escrita;
4. A pedagogia do léxico e da gramática.

Cada uma dessas pedagogias tem sido estudada ao longo dos anos, buscando compreendê-las não só em sua dimensão teórica, mas também em sua aplicação prática, a fim de construir uma forma de ensinar língua materna na Universidade, formando professores a partir de três aspectos básicos, quais sejam, de com acordo com os autores (PALMA; TURAZZA; NOGUEIRA JR, 2008, p. 224):

- a) a base teórica dessas pedagogias, ou seja, o conhecimento científico elaborado até o presente dando ao futuro professor subsídios consistentes para o exercício profissional;
- b) a base aplicada dessas pedagogias, ou seja, a aquisição de um conhecimento a ser ensinado, caracterizando a chamada *transposição didática*, elemento central da educação linguística;
- c) a base linguística, implicando a pedagogia léxico-gramatical, deve fundamentar as demais pedagogias, priorizando modelos cognitivo-funcionalistas, ou seja, aqueles voltados para a língua em uso e para a comunicação.

Nesse sentido, o GPEDULING apropriou-se de cada uma das pedagogias que, aliadas as essas bases, foram redimensionadas a ponto de estabelecer-se para cada uma “parâmetros” que seriam seguidos na formação do futuro professor de língua materna. É importante mencionar que o grupo optou por “recriar a pedagogia “do léxico e da gramática”, transformando-a na pedagogia léxico-gramatical.

Na esteira dessas discussões, Vasconcelos e Casagrande (2015, p. 100) afirmam:

(...) podemos considerar que a língua materna, como objeto de ensino e aprendizagem, deve refletir a realidade do aluno, ou seja, deve ser encarada pelo professor como algo dinâmico e real e não como mero objeto estático e sem vida, amalgamado aos livros didáticos e às gramáticas pedagógicas. É preciso perceber que o aluno é um sujeito ativo da aprendizagem, sendo a aprendizagem um “processo de apropriação do saber e que se inter-relacionam com os conhecimentos adquiridos num processo complexo de construção e reconstrução” (FIGUEIREDO, 2004, p. 17).

O conhecimento do saber científico aliado ao saber pedagógico torna o profissional a ser formado um sujeito consciente do seu papel social – o professor/ensinante – e de sua

importância na formação do aluno – o aprendente – sujeito “aquele que é capaz de agir por meio do uso adequado das formas linguísticas, aqueles que tem o poder de prever, selecionar, analisar, ponderar, julgar e assim, compreender para poder agir” (ibidem, 2008, p. 225).

Frente a isso, é preciso considerar a necessidade de uma mudança metodológica o que, segundo Almeida (2007, p. 34-38, in Palma e Turazza, 2014, p. 51) relaciona-se ao “desenvolvimento de habilidades pedagógicas, por parte do docente”. Desse modo, de acordo com as autoras, são oito as etapas propostas a serem consideradas pelo docente:

1. Resgate do conhecimento que os estudantes têm sobre o assunto a ser tratado;
2. Síntese do conhecimento, após apresentação oral;
3. “Criação de motivação ou gancho” entre os comentários feitos e o tema novo;
4. Apresentação do novo conteúdo;
5. Levantamento das dúvidas e dificuldades da turma;
6. Solução das dúvidas e das dificuldades dos aprendentes;
7. Exploração do conteúdo pela utilização de diferentes materiais didáticos;
8. Síntese do novo conhecimento construído.

É nessa nova postura metodológica que se percebe a relação ativa no processo de ensino e de aprendizagem pelo qual o estudante se torna responsável.

Nessa medida, o GPEDULING foi avançando nas reflexões de modo que estabeleceu novas perspectivas para a EL, relacionando-a, por exemplo, com a questão interdisciplinar:

O exercício profissional docente exige do professor de língua materna que ele seja interdisciplinar, seja nas interações que estabelece consigo mesmo ou com os outros *in ausência* e, sob a forma de representações introspectivas, elabora quadros enunciativos para dialogar ‘com seus outros’, isto é, deverá ocorrer um aprendizado pela eloquência do diálogo, qualificado pela crítica-reflexiva. (...) a concepção de EL proposta se sustenta em bases interdisciplinares, quer pela articulação entre saberes pedagógicos e saberes linguísticos, quer pela multiplicidade de conhecimentos que o professor precisa dominar para desenvolver a competência comunicativa de seus aprendentes. (PALMA; TURAZZA, 2012, P. 162).

Reconhecer a fusão desses saberes e torná-los parte da formação do novo professor de língua materna é fundamental para a inserção da EL na sala de aula da por Universidade. Os cursos de Letras podem e devem redimensionar seus projetos pedagógicos a fim de modernizarem o ensino de língua materna nessa dimensão e, para isso, merece um olhar ainda mais cuidadoso o material didático.

Na linha da pesquisa que rege o GPEDULING, o livro didático também mereceu destaque como instrumento de pesquisa pelos integrantes do grupo. Em artigo publicado por Palma e Turazza em 2014, o livro didático ganhou uma análise minuciosa, desde sua caracterização, passando por um breve histórico no mundo, para então, centrar-se no Brasil, não se esquecendo do momento em que os livros passaram a trazer as respostas dos exercícios aos professores.

Importa-nos salientar aqui as reflexões apresentadas pelas autoras sobre os elementos constantes dos livros didáticos atuais, que trariam recursos possibilitadores da EL dos aprendentes-ensinantes. No artigo mencionado, afirmam as autoras que

(...) quando se tem por referência práticas sociais para orientar o ensino-aprendizagem da leitura de textos escritos e a escrita dessas leituras, é preciso incluir necessariamente os textos como objetos a serem ensinados, mas jamais reduzir apenas a eles os processos de sua aprendizagem.(...)  
(PALMA; TURAZZA, 2014, p. 323).

Nesse sentido, entende-se que os manuais didáticos atuais, apesar de atenderem às exigências da legislação, não oferecem recursos suficientes aos aprendentes-ensinantes de modo a possibilitar uma EL eficiente, já que “ainda falta a articulação entre [as atividades de leitura e escrita] e a análise gramatical, que é tratada de forma isolada e desconectada dos atos de ler e escrever, seguindo, muitas vezes a linha tradicional do ensino gramatical.” (Idem, 2014, p. 324-325).

Anos de pesquisa e reflexões trouxeram ao GPEDULING a maturidade de buscar caminhos para a formação de um professor mais consciente de seu papel cidadão. Dissertações de mestrado e teses de doutorado foram defendidas e deram origem a mais uma pedagogia: a do digital. Neste momento de pandemia, os estudos se voltam para um olhar mais cuidadoso: que ensinantes-aprendentes estão atrás das telas? Celulares e computadores são os instrumentos pedagógicos que substituíram lousa e giz e convivência social. É tempo de refletir sobre a EL possível nestes dias incertos. Serão esses os caminhos a serem percorridos no próximo tópico.

### **A educação linguística no momento atual**

Como ficou demonstrado no tópico História da Educação Linguística na Europa e no Brasil, o foco do ensino da língua em uma perspectiva comunicativa, associado à análise linguística, não é recente, sobretudo quando se consideram as propostas desenvolvidas na

Itália e na Espanha. Segundo Gallina (2019), na década de 1970, a ideia de *educação linguística* firmou-se na Itália, ligada a uma série de fatos que contribuíram para a difusão dessa educação. Ela cita, entre outros, a criação da escola média, em 1962, que levantou muitas questões difíceis, linguísticas, educativas, sociais e econômicas, sobre a educação linguística dos jovens italianos, abrindo espaço para difusão dos princípios da Educação Linguística. Outro fato relevante foi a publicação da obra *Carta para uma Professora*, de Don Milani, em 1967, na qual há uma acusação à escola tradicional, fundamentada no conceito de que a língua e as línguas tinham a capacidade de tornar tudo igual, antecipando, dessa forma, muitos aspectos da educação linguística. Também a criação da Sociedade de Linguística Italiana, em 1967, depois de um período de discussões, ao debater no âmbito acadêmico questões linguísticas e educativas, colaborou para a instituição da educação linguística.

Destaca também Gallina (2019, p.45) que essa discussão ganha força, nos anos 70, em razão do impulso da dinâmica evolutiva da sociedade italiana, “favorecendo um diálogo entre a exigência da escola e da sociedade em sinergia com a pesquisa científica.”<sup>6</sup> Vê-se, assim, que a educação linguística surge na Itália, apoiada pela escola, pela sociedade e pela academia. Narra ainda autora que várias propostas sobre educação linguística foram surgindo, bem como outras formas de atuação, como o GISCEL, associação criada no âmbito da Sociedade de Linguística Italiana, em 1973, e a publicação das Dez Teses por uma Educação Linguística Democrática, pelo GISCEL, em 1975 e a criação do CIDI, espaço onde interagiam docentes e discentes na discussão tanto sobre questões linguísticas quanto problemas educativos em geral. Essas teses contribuíram para renovação do programa da escola média, do programa da escola elementar, e os textos escolares passaram por uma fase de mudança por influência da educação linguística e o material didático também se transformou.

A autora considera que a Educação Linguística progrediu na Itália, desde a década de 1970, mas, atualmente, há novos desafios a serem vencidos, como o enfrentamento de contextos cada vez mais plurilíngues, nos quais as formas de comunicação transformam-se significativamente em decorrência das mudanças tecnológicas. A formação de professores, por sua vez, também faz parte desses desafios, principalmente em face das críticas relativas ao nível de conhecimento e de cultura dos estudantes e, finalmente, a forma como pode a educação linguística democrática ser o quadro mais eficaz no qual se insere um projeto de crescimento linguístico e cultural para o seu país.

---

<sup>6</sup> “... favorendo un dialogo tra le esigenze della scuola e della società in sinergia con la ricerca scientifica.” (Tradução nossa)

Em síntese, por um lado, a educação linguística, na Itália, foi exitosa, abandonou o ranço da educação tradicional e trouxe contribuições para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Por outro lado, novos problemas, típicos do atual desenho da sociedade, precisam ser solucionados, desafiando, portanto, pesquisadores e professores.

Carlos Lomas, professor do Instituto de Educação Secundária nº 1, de Gijón, na Espanha vem se dedicando ao estudo da Educação Linguística, desde a década de 1990, apresentando suas concepções sobre esse tema, em diversas publicações. Em 2003, lançou em Portugal, em Língua Portuguesa, a obra *O valor das palavras (1) – Falar, ler e escrever nas aulas*, na qual mostra a importância e a necessidade de mudanças no ensino da língua na escola, introduzindo, então, a proposta de ensiná-la por meio de uma abordagem comunicativa, que garantisse a aquisição da competência comunicativa. Essa obra passou a ser referência para muitos professores portugueses e também para professores brasileiros. Ela embasa muitos dos conceitos que o GPEDULING propõe para a Educação Linguística.

Em 2014, ele, como organizador, lançou outra obra sobre o mesmo tema, *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*, objetivando, nesse momento, avaliar a situação em que se encontrava o ensino na Espanha e em alguns países da América Latina, que também haviam optado pelo enfoque comunicativo. Na apresentação do livro, ele destaca que o interesse pelo estudo do uso linguístico e comunicativo dos usuários tem aumentado. A presença na universidade de disciplinas da Linguística do Discurso, como a Pragmática, a Análise do Discurso, a Sociolinguística, a Linguística Textual e a Psicolinguística de orientação cognitiva, é um forte indício de uma significativa mudança, “un giro copernicano”<sup>7</sup>, como designa Lomas.

Essas correntes teóricas, diferentemente do estruturalismo e do gerativismo que consideravam, respectivamente, a língua em sua imanência e a existência de um falante-ouvinte ideal, voltaram seus estudos para o que as pessoas fazem com as palavras. Mostraram, com clareza, que, ao fazerem essas coisas, essas pessoas têm intenções e conseguem ou não outros efeitos em outros indivíduos.

O autor caracteriza os estudos sobre a linguagem realizados no século XX, por meio de uma metáfora: ela a conceitua como um “cadáver”. Afirma que, em nome do rigor científico, o qual, em certos momentos lembrava um certo “rigor mortis”, a observação do mundo das palavras foi feita sob um olhar forense, empregando um grande esforço na dissecação do cadáver da linguagem “na busca de suas células fonológicas, de seus tecidos

---

<sup>7</sup> “Giro Copernicano” significa virada copérnica ou reviravolta.

morfológicos e de sua anatomia sintática”.(p.10)<sup>8</sup> Essa insistência na identificação das mazelas e das más-formações no uso da linguagem manifestaram-se no ensino da língua na valorização da hipercorreção e “em uma obsessão quase policial contra o usos geográficos e sociais não incorporados à norma culta e à variedade padrão” (p.10).<sup>9</sup>

Ele destaca ainda que, já faz muito tempo, sabe-se que um corpo é algo mais do que uma anatomia. Também há muito, tem-se conhecimento de que a língua é algo além de uma gramática e de uma sintaxe. Após essas considerações, Lomas focaliza áreas do conhecimento, como a Pragmática, a Antropologia Linguística, a Linguística Textual e a Análise do Discurso que, nas suas investigações, debruçam-se sobre o uso linguístico e comunicativo dos seres humanos.

Dando prosseguimento a sua exposição, ele passa a tratar de questões relacionadas à abordagem comunicativa, tais como, ensinar e aprender a saber fazer coisas com as palavras, os enfoques comunicativos e a educação linguística, as competências comunicativas e a ética da comunicação. Considera que não está ocorrendo na escola apenas uma mudança didática, mas também uma transformação ética, ou seja, está em curso uma forma de se entender a educação que não exclui seu caráter ideológico e político.

Ele dá especial destaque aos professores que se propõem à árdua e difícil tarefa de trabalhar em prol de ações comunicativas na aprendizagem, “com a esperança de oferecer ao alunado contextos nos quais o uso das palavras ponha-se a serviço de uma comunicação equitativa, de uma convivência democrática e de uma interpretação crítica do mundo, no qual nos compete viver, como desejava Paulo Freire.(p 16).<sup>10</sup>

Finaliza essa apresentação afirmando que a educação linguística deve contribuir para a emancipação dos alunado, fomentando uma atitude crítica no uso da linguagem a serviço de ideologias e de ações que não favorecem a equidade, a democracia e a convivência harmoniosa entre as pessoas e os povos.

Do exposto, vê-se que, nessa apresentação, Lomas expressou a sua concepção atual da Educação Linguística. No capítulo “Luzes e sombras da educação linguística na Espanha”, ele se propõe a fazer uma avaliação da influência dos enfoques comunicativos da educação linguística no ensino secundário, no que diz respeito à língua e à literatura.

---

<sup>8</sup> “... a la búsqueda de sus células fonológicas, de sus tejidos morfológicos y de su anatomia sintáctica.”(tradução nossa)

<sup>9</sup> “... y em una obsesión casi policial contra los usos geográficos y sociales ajenos a la norma culta y a la variedad estándar.” (tradução nossa)

<sup>10</sup> “... con la esperanza de ofrecer al alumnado unos contextos em lo que el uso de las palabras se ponga al servicio de una comunicación equitativa, de una convivência democrática y de una interpretación crítica del mundo que nos há tocado vivir, como deseava Paulo Freire” (tradução nossa).

Ele aborda inicialmente a passagem de uma abordagem formal no ensino da língua e da literatura, fundamentada na aprendizagem de conceitos gramaticais e de fatos literários a uma abordagem comunicativa da educação linguística, voltada para a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que tornem possível a apropriação gradual de competências comunicativas pelos estudantes. Destaca que esse percurso ocorreu a partir dos anos finais do franquismo e dos anos iniciais da democratização na Espanha, mas, apesar da aceitação das inovações pedagógicas, ele encontrou fortes obstáculos, como a formação inicial inadequada de professores, a objeção ideológica de setores conservadores do professorado, a incompatibilidade entre o material didático e os objetivos e os tipos de atividades da abordagem comunicativa. Ele analisa as diversas reformas curriculares, ocorridas entre 1977 e 1992, buscando solucionar esses problemas, o que lhe permite identificar as causas das dificuldades encontradas pela abordagem comunicativa no ensino da linguagem.

Aponta o descompasso da formação inicial dos professores da educação secundária, que ainda se fundamenta no estruturalismo, no gerativismo e no formalismo e no historicismo literários e na valorização da língua escrita de uso padrão ou literário. Afirma que conteúdos pragmáticos, sociolinguísticos ou discursivos, bem como aqueles relativos aos usos orais da língua ou ao contexto audiovisual e digital ou estão ausentes ou são relegados para disciplinas optativas. Destaca, como solução possível para esse problema, o Mestrado de Formação do Professorado de Educação Secundária e o Bacharelado, destinado àqueles que já têm uma licenciatura, objetivando capacitá-los para o exercício da docência, por propiciar a articulação entre teoria e prática, mas, considera faltar ainda, a relação entre a universidade e os centros educativos para solucionar, de forma efetiva, a separação entre a teoria e a prática, garantindo, a presença das abordagens comunicativas na educação secundária.

Outra causa do insucesso da abordagem comunicativa destacado por Lomas diz respeito à relação entre tradição e inovação. Aponta que o baixo investimento nas instituições de formação continuada dos docentes tem interferido nas possibilidades de atualização dos professores. Acrescenta a esse aspecto que o envelhecimento do quadro de profissionais, cuja renovação ocorre muito lentamente, interfere na atualização científica e didática, não propiciando, assim, a renovação. Enfatiza que mudanças curriculares voltadas para as abordagens comunicativas não terão sucesso em razão da situação do professorado, cuja formação inicial é incompatível com as inovações propostas pelo currículo.

Na sequência ele trata da relação entre a competência comunicativa e o ensino da linguagem na Espanha. Inicia esse ponto, mostrando haver consenso entre os professores da educação primária e da secundária quanto ao ensino da língua e da literatura fomentar a competência comunicativa das pessoas, “capacitando-as para o domínio dos diversos usos da língua falada e escrita em diferentes situações e contextos da comunicação humana.” (p.160)<sup>11</sup> Destaca o autor que o consenso termina aí, porque há uma grande diferença entre reconhecer os fins comunicativos da educação linguística e a coerência entre eles e o planejamento do trabalho docente, das metodologias selecionadas, dos materiais didáticos utilizados em aula e das atividades propostas aos estudantes.

Ele considera que, no que tange à leitura, tanto por parte dos professores, quanto do material didático, houve progressos, como a revisão na escola, introduzindo títulos da literatura infantil e juvenil, porém, à medida que os estudantes avançam em seus estudos, a visão de leitura e do literário centra-se nos modelos canônicos do formalismo e do historicismo. O material didático, por sua vez, também apresenta atividades relacionadas à complexidade do ato de ler.

A situação torna-se muito diferente quando se trata das atividades de escrita, que estão desconectadas das atividades de compreensão de textos e dos conteúdos previstos para as unidades didáticas. A revisão e a reescritura, raramente, estão presentes nesse processo. A oralidade, em geral, está ausente do livro didático e os recursos audiovisuais, quando existem, são objeto de exercícios de compreensão, demandando a expressão oral, principalmente, a exposição oral planejada. A educação literária, segundo Lomas, é a que está mais distante da abordagem comunicativa, porque, como já destacado, ela segue o modelo tradicional do formalismo e do historicismo, priorizando o comentário formal de textos literários. O autor finaliza este tópico destacando que o maior problema na relação entre competência comunicativa e ensino está no planejamento didático, pela inércia, pela acomodação e pelo apego às práticas tradicionais.

O próximo problema analisado é a relação entre o livro didático e as mudanças em sala de aula. Lomas inicia esse tópico enfatizando o sucesso editorial do material didático não só pelo poder das editoras, mas também por estar elaborado na medida certa para a formação inicial dos professores, seguindo a abordagem formal e não focando os objetivos comunicativos da aprendizagem linguística de adolescente e jovens nas instituições escolares. Eles não propõem sequências de ensino coerentes, que vinculem conteúdos linguísticos e

---

<sup>11</sup> ... capacitándolas para el domínio de los diversos usos de la lengua hablada y escrita en las diferentes situaciones y contextos de la comunicación humana.” (Tradução nossa)

comunicativos ao exercício das habilidades básicas de compreensão e expressão oral e escrita, sendo, portanto, um conjunto de seções desconectadas entre si, que, por sua fragmentação, impedem a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades comunicativas. Critica ainda o fato de a seleção dos conteúdos ficar a cargo de especialista das editoras, que desconhecem as necessidades da prática pedagógica, e por não ficar sob a responsabilidade do professor. Vê-se, assim, que, na Espanha, embora a abordagem comunicativa tenha ganhado algum espaço, ela não se efetivou na escola.

### Conclusão

Considerando que a situação no Brasil é muito semelhante à da Espanha, o GPEDULING tem, na continuação de suas pesquisas, muitos desafios a enfrentar, a saber: como tornar presente na escola o ensino da língua oral, como uma modalidade da língua, baseada em princípios comunicativos e em trabalhos científicos já desenvolvidos sobre a oralidade; como aprofundar questões sobre o ensino da leitura e da escrita, priorizando o enfoque comunicativo, ou seja, como fundamentar teoricamente as pedagogias de leitura e da escrita, em estudos científicos já realizados; como sistematizar a análise linguística, como caminho para o ensino das questões linguísticas, viabilizando a proposta dos PCN de se focalizar o ensino da língua baseado no USO  REFLEXÃO  USO e, dessa forma, ampliar a pedagogia léxico-gramatical; como aprofundar, também os estudos da pedagogia do digital, relacionando leitura e escrita, aos gêneros digitais e, por fim, como iniciar estudos no sentido de desenvolver a pedagogia da multimodalidade, hoje tão presente na sociedade, e, à medida que esses estudos vão se concretizando, buscar uma articulação entre as pedagogias com foco na abordagem comunicativa.

### Referências

ALFA: *Revista de Lingüística*. São Paulo, v.38, 1994, p.1-228.

BAGNO, Marcos. A Inevitável Travessia: da prescrição gramatical à Educação Linguística. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michel e GAGNÉ, Giles. (Org.) *Língua Materna – letramento, variação linguística e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002, pp. 13-84.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1985.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GALLINA, Francesca. Educazione linguistica: dal passato ao prossimo futuro. In: COPPOLA, Daria. *Educazione linguistica e insegnamento*. Pisa: Edizioni ETS, 2019, p. 37-61.

HULT, Francis. The history and development of Educational Linguistics. In: SPOLSKY, Bernard; HULT, Francis. (Org.) *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2008, p. 10 – 21.

LOMAS, Carlos (Org.). *O valor das palavras (1) – Falar, ler e escrever nas aulas*. 1ª ed. Porto: ASA, 2003.

LOMAS, Carlos. La educación lingüística entre el deseo y la realidad. In: LOMAS, Carlos (Org.) *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje. 1ª ed. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L. 2014, p. 9-16.

LOMAS, Carlos. Luces y sombras de la educación lingüística en España. In: LOMAS, Carlos (Org.) *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje. 1ª ed. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L. 2014, p.161-165.

MACHADO, Silvia Dias Alcântara. et al. *Educação Matemática: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2002.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; VOTRE, Sebastião Josué; CEZARIO, Maria Maura. *Gramaticalização no Português do Brasil – uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1996.

MOURA NEVES, Maria Helena de. *A Gramática Funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MOURA NEVES, Maria Helena de. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva. NOGUEIRA JUNIOR, José Everaldo. Educação linguística e desafios na formação de professores. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.) *Língua Portuguesa - lusofonia, memória e diversidade cultural*. São Paulo: EDUC, 2008, p. 215-233.

PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva. *PROJETO DE ESTÁGIO PÓS-DOCTORAL - FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA: CARACTERÍSTICAS E DESAFIOS*, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2006.

PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva. Formação de professores e interdisciplinaridade na perspectiva da educação linguística. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.) *Língua Portuguesa – aspectos linguísticos, culturais e identitários*. São Paulo: EDUC, 2012, p. 145-164.

PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva. Educação Linguística e o livro didático. In BASTOS, Neusa Barbosa. *Língua Portuguesa e Lusofonia*. São Paulo: EDUC, 2104, p.309-327.

PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva. Educação Linguística; reinterpretações do ensino-aprendizagem por novas práticas pedagógicas. In: PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva (Orgs.) *Educação Linguística e o ensino de Língua Portuguesa*: algumas questões fundamentais. São Paulo: Terracota, 2014, p. 23-61.

PALMA, Dieli Vesaro. Educação Linguística e a pedagogia léxico-gramatical: a análise linguística. In: VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BATISTA, Ronaldo de Oliveira; PEREIRA, Helena Bonito. 1ª ed. São Paulo: Editora Mackenzie, 2017, p. 205-222.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; CASAGRANDE, Nancy dos Santos. Oralidade e Ensino: o difícil caminho da teoria à prática. *Todas as Letras*. Revista de Língua e Literatura. v.17, n.1, São Paulo: Editora Mackenzie, jan/abr.2015, p. 91-102.

### **LINGUISTIC EDUCATION: TRAJECTORY OF THE RESEARCH GROUP ON LINGUISTIC EDUCATION OF PUC / SP**

#### **ABSTRACT**

The theme of this article is the trajectory of the Research Group on Linguistic Education at PUC / SP, registered in CNPq in 2008. It aims to present GPEDULING and its contributions to the training of Portuguese language teachers, as their mother tongue, based in Linguistic Education perspective, that is, in a communicative approach. It also focuses on Language Education in Italy and Spain and presents points for the continuity of the Group's investigations.

**Keywords:** Linguistic Education. Communicative approach. Linguistic dimension and pedagogical dimension

**Envio: novembro/2020**  
**Aceito para publicação: dezembro/2020**