

A NECESSÁRIA DESFRAGMENTAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Beatriz dos Santos Feres (UFF)

beatrizferes@yahoo.com.br

**Falo de uma reforma que leve em conta
nossa aptidão para organizar o pensamento
– ou seja, pensar.**

(Edgar Morin, 2008, p. 15)

1. Da fragmentação à agregação de saberes

Edgar Morin, no livro *Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (Bertrand do Brasil, 2008), explora, entre outras ideias, a urgência de se refletir acerca do processo educacional como um todo e, sobretudo, acerca de sua, digamos, *fragmentação constituinte*. Segundo o filósofo, precisa-se investir em um *ensino educativo*, em que se associem cognição e cultura: “Um ensino educativo tem como missão transmitir não um mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2008, p. 11). Para tal, é premente a reorganização do pen-

samento e, conseqüentemente, da prática pedagógica em um novo constructo que privilegie não o isolamento das ciências entre si, e entre elas e a realidade, mas a associação entre os diversos saberes, inclusive os culturais e afetivos:

O pensamento que recorta, isola, permite que especialistas e *experts* tenham ótimo desempenho em seus compartimentos, e cooperem eficazmente nos setores não complexos de conhecimento, notadamente os que concernem ao funcionamento das máquinas artificiais; mas a lógica a que eles obedecem estende à sociedade e às relações humanas os constrangimentos e os mecanismos inumanos da máquina artificial e sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista; e ignora, oculta e dilui tudo que é subjetivo, afetivo, livre, *criador*. (MORIN, 2008, p. 15)

Em termos gerais, a escola precisa encontrar um caminho de relação e de interseção dos saberes, em que uma disciplina se nutra de informações trazidas de outras áreas, num esforço conjunto de associação de ideias, de complementaridade. Isso inclui a interação com as Artes (as Plásticas, a Música, a Literatura, o Cinema), com a Sociologia e com a Filosofia, em todos os níveis da escolaridade básica. Além disso, todo saber, para se constituir como tal, deve estar relacionado ao contexto de vida do aluno, à observação do funcionamento do mundo e das sociedades, subjetivo mas socializante, num movimento contínuo de reflexão e de tomada de consciência da posição do indivíduo no grupo de que faz parte. A relação entre o saber escolarizado e sua vida pode contribuir para que a escola faça sentido para o aluno, geralmente tão desgostoso da obrigatoriedade desse ambiente.

2. Aulas de LP: objetivo e modus operandi equivocados

Além dessa visão agregadora quanto ao funcionamento da escola (ainda) fragmentada em disciplinas e horários de aprendizagem estanques para cada área do saber, surge o problema mais específico das aulas de Língua Portuguesa, que convivem com dois equívocos intimamente relacionados: seu objetivo no ensino básico e seu *modus operandi*.

Embora já se encontrem escolas e professores que trabalhem segundo a orientação da *língua em uso*, como recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) desde 1997, ainda se constata o consenso quanto à *ideologia do certo e errado*, amplamente difundido na sociedade: o ensino de língua portuguesa se iguala à memorização de prescrições gramaticais. Quem obedece à coerção linguística passa a ter o direito de acesso aos grupos sociais de maior prestígio; quem não se ajusta ao padrão preconizado é excluído deles.

Rosa Virgínia, em relevante artigo acerca do ensino de Língua Portuguesa, *O português são dois* (título que faz referência a palavras de Drummond), afirma: “A escola brasileira não tem como dar conta da transmissão do padrão linguístico preconizado pela tradição gramatical normativa” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 129). Isso porque se convive com a heterogeneidade dialetal, com códigos marcados socialmente: de um lado, há uma variedade linguística *das ruas*, usada pelo povo em geral, de modo distenso e impregnado de *desvios*, e outra, preconizada pela elite intelectual e econômica. Segundo a pesquisadora, o *português das elites*, antes de 1960, era considerado

de domínio dos alunos do ensino básico por serem eles, em sua maioria, oriundos da classe social da elite; a partir dessa época, porém, com a *democratização do ensino*, passa a ser um problema para a outra parcela social que chega à escola, porquanto não crescia imersa nessa *realidade linguística* exigida socialmente. Assim, o falante oriundo de grupos menos escolarizados, acaba por acreditar que *não sabe o Português*.

Mantêm-se até hoje ideais linguísticos que radicam nos que vigoraram no século passado, quando começou de fato a escolarização brasileira. A tradição purista, primeiro lusitanizante, em seguida em função de padrões cultos brasileiros, continua defendida nas orientações oficiais para o ensino do português. (MATOS E SILVA, 2004, p. 137)

A prática do *certo e errado* reflete o objetivo, assumido pela escola, de *ensinar a língua portuguesa* a seus próprios falantes, de modo a robotizar-lhes a consciência, fazendo-os acreditar que *saber a língua é tão-somente dominar o “padrão culto”*. Para a maioria desses falantes, isso significa *aprendizagem de segunda língua* (L2), uma língua *quase estrangeira*, cuja estrutura sintática e cujo léxico se apresentam bem diferentes daqueles que conhecem como característicos de sua *língua materna*, adquirida natural e inconscientemente.

É no escopo desse equívoco relacionado ao objetivo das aulas de LP que se localizam outros ainda maiores (porque mais disseminados socialmente), representados, por exemplo, pelo caso do livro didático de Língua Portuguesa selecionado pelo Ministério da Educação, que, segundo a mídia e a sociedade mal informada por ela, *ensinava a falar errado*, porque tratava da variação linguística constatada em enunciados como *Nós vai*.

Essa recente celeuma pôde trazer à tona a visão estreita que se tem – do lado de fora das salas de aula – daquilo que representa o trabalho do professor de Língua Portuguesa. A presunção da unanimidade crédula de que a simples e repetida prescrição de padrões linguísticos ditados por uma parcela da sociedade possa suprir o alunado de informação suficiente para que a língua portuguesa *não se corrompa* e seus falantes estejam aptos para falar, ouvir, escrever e ler com proficiência, é ratificada nos mais variados meios sociais e perpetua a visão segregadora que marginaliza e joga longe grande parte do alunado.

Além dessa prática estigmatizante, a escola se contenta em reproduzir, copiar, repetir ações ao longo de gerações, com as mais variadas justificativas, perpetuando o modelo de *repetitório*, aparentemente mais funcional, contudo cada vez mais distante dos anseios das gerações X, Y e Z, irrequietas e com acesso direto à informação via Internet (embora não saiba fazer uso dela).

O aluno, [...] educado, em suma, na prática incessante de copiar, conservar e combinar palavras, com absoluto desprezo pelo seu sentido, inteira ignorância da sua origem, total indiferença aos seus fundamentos reais, o cidadão encarna em si uma segunda natureza, assinalada por hábitos de impostura, de cegueira, de superficialidade. Ao deixar a escola, descarta-se quase sempre, e para sempre, *dessa bagagem*. Felizmente. (GERALDI, 1997, p. 120)

Ainda que o domínio de uma norma padrão seja *um* dos objetivos das aulas de Língua Portuguesa, além de não ser o único, precisa estar relacionado ao uso e, principalmente, à observação da variação linguística, tanto em sua *exótica* dimensão diatópica, quanto em sua dimensão diafásica (atrelada à ideia de

adequação às circunstâncias comunicativas) e em sua dimensão diastrática, cujo conhecimento mais aprofundado pode levar ao combate ao preconceito linguístico: “Por isso, importa ensinar a língua e não a gramática, pois esta deve constituir um dos meios para alcançar o objetivo que se tem em mira” (GERALDI, 1997, p. 121). Em outras palavras, *o objetivo das aulas de LP no ensino básico deve ser a junção entre a reflexão sobre a língua em uso e o uso consciente e adequado da língua, tanto na extremidade da recepção, quanto na da produção, a fim de tornar o aluno seu usuário proficiente.*

Essa perspectiva leva à análise do *modus operandi* do ensino de Língua Portuguesa que, muitas vezes, se apresenta equivocada. Em geral, a maior parte do tempo reservado a essa disciplina é usado para atividades relativas à Gramática, à classificação das unidades linguísticas e à análise sintática. Mais grave do que essa quase exclusividade da metalinguagem é o fato de se dissociar esse conhecimento do uso da língua, cuja verificação só é possível por meio da experimentação por meio de textos orais e escritos, vinculados a situações comunicativas, pois a análise da língua em uso pressupõe, inclusive, a observação de identidades sociais, espaço e tempo. Além disso, o que se constata como entendimento do que seja o *trabalho com textos*, em geral, mostra o conhecimento linguístico adquirido na escola, ou trazido da experiência do aluno, apartado da construção do sentido, como se o *dado linguístico* não fizesse parte do processo, seja na extremidade da recepção, seja na extremidade da produção.

Fiorin, em um texto publicado na Revista Gragoatá de 1997, ou seja, da mesma época das primeiras publicações de Geraldi e de Morin e do lançamento dos PCN, explica:

Muitas vezes, o professor elabora um questionário a respeito de um texto, com perguntas, que, de um lado, não representam nenhum desafio para o aluno, pois suas respostas são óbvias, e que, de outro, não contribuem para levar o aluno, progressivamente, à compreensão do sentido global do texto e, principalmente, dos mecanismos produtores desse sentido. Assim, a explicação do texto passa a ser algo *fragmentário*. O problema central de nossa escola é que ela tem uma concepção inadequada de texto. Ele é visto como uma grande frase ou como uma soma de frases. Ora, não é nem uma coisa nem outra. A escola vê o texto como uma grande frase ou uma soma de frases, pois ensina a estruturar o período, a maior unidade sobre a qual se debruça, e exige que os alunos produzam textos. (FIORIN, 1997, p. 9) (grifo nosso)

São citações datadas de mais de uma década, mas, infelizmente, ainda representam a atual *realidade pedagógica* de muitas salas de aula. O exemplo seguinte também confirma essa constatação.

Exemplo 1 (Giacomozi et al.: 2000)

Modos de xingar

Carlos Drummond de Andrade

- Biltre!
- O quê?
- Biltre! Sacripanta!
- Traduz isso para português.
- Traduzo coisa nenhuma. Além do mais, charro! Onagro!

Parei para escutar. As palavras estranhas jorravam de um Ford de bigode. Quem as proferia era um senhor idoso, terno escuro, fisionomia respeitável, alterada pela indignação. Quem as recebia era um garotão de camisa esporte, dentes clarinhos emergindo da floresta capilar, no interior de um fusca. Desses casos de toda hora: o fusca bateu no Ford. Discussão. Bate-boca. O velho usava o

repertório de xingamentos de seu tempo e de sua condição: professor, quem sabe? leitor de Camilo Castelo Branco.

Os velhos xingamentos.

Agora faça a correspondência entre os significados e as palavras.

- | | |
|--------------|---|
| a Biltre | (b) personagem violento e de mau caráter |
| b Sacripanta | (d) espécie de burro selvagem da África e da Ásia |
| c Charro | (a) homem vil, objeto infame |
| d Onagro | (c) rústico, grosseiro |

Retire do texto o que se pede:

duas frases nominais

duas frases verbais (sublinhe os verbos)

dois períodos simples (sublinhe os verbos)

dois períodos compostos (sublinhe os verbos)

O exercício, como se percebe, usa o texto como pretexto, e nem aproveita seu rico conteúdo relacionado ao uso linguístico, à variação diacrônica, à relação texto e contexto, nem associa o conhecimento linguístico acionado pelas questões à construção de sentido: na questão sobre significado das palavras, esse significado é externo ao texto e não contempla a conotação vinculada ao xingamento (*onagro* aparece como sinônimo de *uma espécie de burro selvagem da Ásia e da África*). A questão relativa ao conhecimento morfossintático também não colabora na construção do sentido, pois se restringe à mera classificação, e não, por exemplo, à apreensão do ritmo do texto, ou à observação do papel descritivo e narrativo das várias formas frasais.

Marcos Bagno, em sua *Gramática pedagógica do português brasileiro*, reafirma:

Saber gramática é muito mais do que rotular. Saber gramática é algo tão entranhado em cada pessoa que é simplesmente impossível falar, ouvir, ler, escrever ou refletir sobre a língua sem ativar esse conhecimento gramatical intuitivo e poderoso (BAGNO, 2012, p. 30).

Deve-se, portanto, aliar esse conhecimento gramatical intuitivo ao escolarizado, a fim de torná-lo consciente e potencializá-lo.

Outro problema relacionado ao equivocada *modus operandi* das aulas de Língua Portuguesa *pós-PCN* diz respeito à maneira como os *gêneros textuais* são trabalhados. A ideia de centralizar a organização de currículos de LP no conceito de *gêneros* é justificada por serem eles orientadores dos usos linguísticos em função de seu reconhecimento como modelos prévios.

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura.

[...] A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (PCN, 1998).

Com essa visão, a prática pedagógica foi impulsionada para uma *virada enunciativa* nem sempre bem compreendida. Há pesquisas que questionam a funcionalidade dos gêneros como eixo organizador da prática pedagógica, muitas delas reve-

lando sua eficácia quanto à relação entre teoria e prática; no entanto, outras denunciam não a sua relevância no processo de letramento, que é inquestionável, mas o mau emprego dessa noção. Um trecho de uma pesquisa de Iniciação Científica orientada pela Prof^a Regina Dell’Isola em 2007 (ou seja, uma década após a publicação dos PCN) comprova esse problema:

Os professores, assim como grande parte dos livros didáticos, se preocupam em caracterizar e nomear os gêneros, ignorando sua mutabilidade e conseqüente variabilidade em função do evento comunicativo em que foi produzido o texto. [...]

Esquece-se, então, da flexibilidade inerente aos gêneros e, a-

través de estudos exaustivos de suas partes caracterizadoras, os professores pensam haver ensinado *gêneros textuais* quando, na verdade, retornaram ao ensino normativo e distanciado, de regras rígidas a serem decoradas e não de constatações construídas por meio da observação e experimentação. Tal prática *equivocada* de ensino da língua propõe fórmulas para se trabalhar o texto, ignorando que, na realidade, é a função que condiciona a ele e ao seu gênero. Sendo assim, o professor perde tempo situando os alunos

quanto às noções de gênero, enunciação e texto, esquecendo-se de

desenvolver a habilidade de adequar os enunciados a diversas e renováveis situações comunicativas. (ANDRADE, 2007) (grifo nosso)

Como prova dessa *prática equivocada*, pode-se mencionar uma questão relacionada aos gêneros textuais, presente no

exame do SAERJINHO²⁴ para o 9º ano de escolaridade, aplicado em 27 de junho deste ano.

Exemplo 2 (SAERJINHO, aplicado em 27/06/2012)

ATENÇÃO, ALUNO!
Agora, você vai responder a questões de Língua Portuguesa.

Leia o texto abaixo.

Dinossauro na internet

5 Sempre me orgulhei: fui o primeiro de meus amigos a possuir computador pessoal. Haja tempo! Aconteceu há cerca de duas décadas. A máquina era um trambolho com programas complicados. E lentíssima! [...] Orgulhoso, eu me considerava adaptado aos novos tempos cibernéticos. [...] Ainda me considerava uma sumidade em tecnologia, até ver um garotinho de 8 anos baixar programas de celular. Que vergonha! Eu sou do tipo que quase consegue

10 baixar um programa. [...]

Tudo está se tornando complicado demais. Eu me confundo até com o controle remoto da televisão e do DVD. Não é brincadeira: se coloco um filme, vem a imagem, mas não o som. Ou consigo ouvir os diálogos, mas a tela fica preta. No carro, quase enlouqueço se alguém tira da minha estação predileta. Escapei de bater tentando captar música clássica. Já consigo falar no meu celular, mandar torpedos e fotografar. Só me atrapalho para achar um endereço no *Google* em menos de dez minutos!

15 Entrei com cautela no universo das redes de relacionamento. Logo fiquei fascinado. Há alguns anos era louco pelo *Orkut*. Criei um grupo de amigos. Todas as noites nos encontrávamos virtualmente. A relação se tornou tão próxima que certa vez convidei dez amigos virtuais para jantar em casa. De sobremesa, servi bolo com uma miniatura de mim mesmo e morcego de glacê – como só entrava de madrugada, chamavam-me carinhosamente de Morcegação. Algumas dessas pessoas permanecem na minha vida até hoje. [...]

20 Surgiram novos *sites* de relacionamento, com mais ferramentas, como o *Facebook* e o *Twitter*. O *Orkut* reagiu: transformou-se, abrindo novas possibilidades de interação. Imaginei os milhões de dólares gastos para reprogramar o *site*. Tentei, mas não consegui me adaptar ao novo *Orkut*. Voltei ao antigo. Muita gente que conheço fez o mesmo. Ou abandonou de vez. [...] Agora o *Twitter* lançou uma nova versão. Tentei incorporá-la. Duas horas depois, irritado, voltei à anterior. Muitas pessoas que me seguem também não se adaptaram. Melhor dizendo: assustam-se somente os mais velhos. Crianças e jovens adaptam-se facilmente. A cada complicação, eu me sinto mais excluído. "Ah, eu não sabia" tornou-se uma frase comum no meu vocabulário. Sou louco pela internet. Como não ficar para trás? Daqui a pouco vou ter de tomar aulas para entender as novidades! Talvez meu "professor" tenha 8

25 ou 9 anos de idade! [...]

CARRASCO, Walcyr. *Vizão São Paulo*, 20 out. 2010. Fragmento. (P091440RJ_SUP)

Questão 01

P091440RJ

Esse texto pertence ao gênero

- A) artigo.
- B) crônica.
- C) notícia.
- D) relato.

²⁴ O SAERJINHO integra o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Rio de Janeiro funcionando como um diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e das 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Essa avaliação ocorre nos três primeiros bimestres do ano de forma obrigatória em todas as escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. O objetivo desse diagnóstico é o cumprimento de metas bimestrais a serem alcançadas pela escola, visando ao aumento do índice de aprovação na Prova Brasil (para o Ensino Fundamental) e no SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica (para o Ensino Médio), e, conseqüentemente, a elevação do nível do IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, em âmbito nacional, ao final do ano letivo.

Esta cópia foi cedida por Mariana Inácio Máximo, mestrandia do Programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem e professora da rede estadual de ensino.

Questão 02

P081441RJ

Segundo esse texto, o narrador deixou de considerar-se adaptado ao mundo cibernético, quando

- A) confundiu o controle remoto da televisão e do DVD.
- B) desejou tomar aulas para entender as novidades.
- C) retornou à versão antiga do *Twitter* depois da adesão.
- D) viu um menino de 8 anos baixar programas de celular.

Questão 03

P081445RJ

O trecho "Ou abandonou de vez." (l. 22) estabelece com o período anterior uma relação de

- A) adição.
- B) alternância.
- C) condigão.
- D) consequência.

Após a leitura de “Dinossauro da internet”, de Walcyr Carrasco, originalmente publicado na revista *Veja* São Paulo, na Questão 1, é exigido que o aluno identifique a que gênero o texto pertence. Note-se que essa exigência aparece isolada de qualquer relação com a conformação textual, ou com o uso do gênero, verificável e corroborado até por meio do paratexto, que faz referência à revista, seu suporte. O modo enunciativo elocutivo, explicitado na superfície textual (centrado na 1ª pessoa) e o tema do texto, indicado metaforicamente pelo título *dinossauro na internet*, apontam para uma experiência vivida pelo enunciatador/narrado-personagem. Assim, afirmar que se trata de um relato (o que corresponde à resposta da letra D) é tão possível quanto classificá-lo como uma crônica (resposta da letra B). Provavelmente, a questão leva em conta que o aluno reconhece *crônica* como gênero textual, digamos, genuíno e relato, não. A 2ª. questão reforça a subjetividade do texto, lançando uma tendência a creditá-lo como *relato pessoal*.

A 3ª questão, que aborda um mecanismo linguístico necessário à coesão textual, apoia-se claramente em uma nomenclatura utilizada pela escola e pelas gramáticas escolares. Além

disso, a identificação da relação entre os períodos também aparece isolada da construção do sentido textual, configurando, portanto, mais uma vez, a *tendência* classificatória.

Essa *prática equivocada* parece ter origem na tradição conteudista e fragmentada, assim como na subsequente incapacidade de fazer relações, tanto na transposição de conceitos a uma prática pedagógica contextualizadora, quanto na interseção de procedimentos ligados à gramática, à leitura e à produção textual. Para se trabalhar na relação texto/contexto, língua em uso/gênero textual, é essencial desenvolver, por parte do professor e do aluno, a habilidade de observar e relacionar as três dimensões de trabalho com a linguagem, que são a *superfície textual* e sua organização combinatória; o *discurso* e os saberes conformados pela cultura e a *situação comunicativa* e os sujeitos interagentes, sua intencionalidade e as coerções (inclusive linguísticas) ligadas ao papel social que esses sujeitos exercem na troca comunicativa.

Tomar os *gêneros textuais* como eixo das aulas e dos currículos de LP pode significar o ponto de partida para o sucesso desse empreendimento – considerando que a identificação de um gênero de circulação social alerta para o comportamento ideal dos sujeitos interagentes, visto que na escolha da norma linguística e de estruturas textuais que correspondam a esse modelo socializado, o falante faz efetivamente a relação entre língua e uso, e, assim, possa investir do desenvolvimento de estratégias para um total aproveitamento de recursos linguístico-discursivos de acordo com a finalidade de uma troca específica.

Mas é analisando os padrões composicionais do gênero, o estilo exigido e a temática recorrente ao gênero, por meio da experiência comunicativa (genuína ou simulada), que o falante conseguirá se apropriar dessa competência linguageira.

O último aspecto que não se pode deixar de problematizar é o lugar da Literatura nas aulas de LP. Desde que os gêneros textuais foram alçados ao centro das atividades das aulas, a Literatura foi, de certa forma, *rebaixada*. Antes da *virada enunciativa*, os textos literários pelo menos serviam de ilustração para as aulas de gramática e tinham sua estrutura narrativa/poética classificada desde as mais tenras séries escolares. Agora, com a necessidade de se incluírem nas atividades pedagógicas textos mais *ordinários*, a Literatura parece ter perdido terreno. Alguns autores de livros didáticos e pesquisadores da área de Linguística chegam a defender que a escola e a Faculdade de Letras “não têm a responsabilidade de formar escritores, então para que a ênfase em textos literários”? Ao ignorar a força das Artes na humanização do cidadão, os *formadores de opinião* que defendem ideias como essa rejeitam a possibilidade de um trabalho consistente e eficaz em termos do *ensino educativo* proposto Edgar Morin.

Além disso, esquece-se de que, nas séries iniciais, quando se trabalha com literatura infantojuvenil, ou com textos *adultos* direcionados para os jovens, também se trabalha com LITERATURA. E, quando a atividade envolve fruição, com certeza, se trabalha de modo mais sedutor e eficaz, promovendo a experiência estética e não a mera classificação por estilos literários, ou

a canonização (e proporcional exclusão) de autores e obras. Segundo Bakhtin (1997), “a literatura é a linguagem total, a convocação de todas as potencialidades da língua”. A (verdadeira) experiência literária, na leitura de contos, romances, poemas, ou mesmo na tentativa de sua produção, além de possibilitar, no âmbito do conteúdo, a reflexão sensível do leitor no mundo, no âmbito da forma literária e poética, abre-se um vasto campo de experimentação linguístico-discursiva. O inusitado da forma, na literatura, a busca de recursos patemizantes para afetar o leitor, a provocação de múltiplos sentidos, todos os mecanismos literários unem texto e contexto, língua e uso. Se, de acordo com Manuel de Barros, “há que apenas saber errar bem o seu idioma”, o trabalho com Literatura na sala de aula pode ensinar a partir do *erro*, da subversão, do deslocamento da forma.

3. *Enfim*

Morin (2008) defende que, à oferta de grande quantidade de informações fragmentadas, é preferível o conhecimento, nascido da observação, da relação entre dados, do questionamento e, quem sabe, um conhecimento transformado em sabedoria: focaliza-se uma parcela da realidade, percebe-se sua forma, relaciona-se essa forma a conteúdos já conhecidos; percebe-se o novo, o desconhecido; questiona-se o novo, desconfia-se dele; investe-se a subjetividade daquele que interpreta, seu lugar social de origem, sua experiência e seus saberes e, enfim, constroem-se sentidos, criticamente. Assim, aprende-se algo.

A educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas. [...]

A hiperespecialização – a especialização que se fecha em si mesma sem permitir sua integração em uma problemática global ou em uma concepção de conjunto do objeto do qual ela considera apenas um aspecto ou uma parte – impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui). (MORIN, 2008, p.11 e 13-14)

Como se tentou mostrar nesta reflexão, após a *virada e-nunciativa* direcionada ao ensino, é preciso insistir numa *virada metodológica* efetiva na prática pedagógica. No âmbito do ensino de LP, isso significa muito trabalho reflexivo por parte do professor e da escola a fim de que se transmute a *tradição conteudista e meramente classificatória* em uma prática vinculada à realidade, exigente de um constante processo relacional, em que o aluno, falante de LP, seja encaminhado à consciência de mecanismos linguístico-discursivos que potencializem sua competência languageira e, assim, seja capacitado para uma vida verdadeiramente cidadã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Karen A. de. Os gêneros textuais no ensino de português. *Ao Pé da Letra*, vol. 9, 2007. Disponível em: <<http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/vol%209/Vol9-Karen-Andrade.pdf>> Acesso em 14/07/2012>.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.

BAKTIH, Micjæil. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FIORIN, José Luiz. Teorias do discurso e ensino da leitura e da redação. *Gragoatá* (UFF), Niterói, v. 2, p. 5-27, 1997.

GERALDI, João Wanferley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O português são dois*. São Paulo: Parábola, 2004.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 15. ed. Bertrand do Brasil, 2008.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1996.