

## O ENSINO E PRÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA E OS GÊNEROS TEXTUAIS

Cíntia Moreira de Castro (UENF)

[Cintia.manhaes@hotmail.com](mailto:Cintia.manhaes@hotmail.com)

Bianka Pires André (UENF)

[biankapires@gmail.com](mailto:biankapires@gmail.com)

### RESUMO

O presente artigo pretende abordar o trabalho pedagógico com o ensino da gramática e as práticas de reflexão linguística. Por reflexão linguística entende-se o trabalho mais amplo com a língua materna na sala de aula, a construção por ela de escrita e leitura, em oposição ao trabalho com o ensino da gramática normativa como código fechado e imutável. Nesse sentido, esta pesquisa faz uma reflexão do ensino de língua portuguesa como prática de linguagem ancorando-se numa leitura crítica dos *Parâmetros Curriculares* e do trabalho pedagógico com os gêneros textuais a partir de observações práticas do trabalho da sala de aula numa escola pública. A ênfase dar-se-á no sentido contextual do repertório linguístico e no intenso trabalho com a ampliação do vocabulário e leitura do aprendiz. O suporte teórico para esta pesquisa em processo pauta-se nas abordagens de Bakhtin (1997, 2003), Bagno (2002), Roxane Rojo (2000), Fiorin & Barros (2003) e os PCN (1997).

**Palavras-chave:** Ensino. Língua portuguesa. Gêneros textuais. Prática pedagógica.

### 1. *Considerações iniciais*

Desde a introdução da linguística nos cursos de letras, Brasil afora, os professores de língua passaram a conviver diariamente com questões relevantes e polêmicas, que suscitam grandes discussões acerca do ensino de língua materna. Segundo Bagno, (2002), uma concepção de língua como a que se propõe, percebe a língua como uma atividade social, cujas normas evoluem segundo mecanismos de autorregulação dos indivíduos e dos grupos em sua dinâmica histórica de interação entre si e com a realidade, que se opõe a um trabalho normativo-prescritivo, com uma regulação imposta de cima para baixo.

O ensino de língua materna, assim, passaria a reconhecer cada vez mais e melhor as variedades sociolinguísticas, para que o espaço de sala de aula deixe de ser o local para o estudo das variedades de maior prestígio social e da norma padrão, esse, reconhecido equivocadamente como correto e único. Uma língua idealizada e uniforme dista da realidade que se apresenta no cenário escolar brasileiro. Professores esbarram-se na dicotomia implacável de ter que ensinar uma língua que possivelmente não

dominam, reconhecidamente variável e permeada por mudanças.

A concepção do ensino de língua tomou como pretexto, de maneira não menos equivocada, o texto, e com a chegada dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) ao cenário educacional uma reflexão emerge e suscita o debate acerca de uma aprendizagem que acontece na interação, propõe, sobretudo, o reconhecimento de que cabe à escola a formação de cidadania e de que o conhecimento é socialmente construído. Com essa proposta, o ensino de língua ganha um novo olhar e aponta para o ensino de linguagens e dos gêneros textuais que estariam a serviço, segundo Schneuwly, da construção do sujeito e da cidadania.

Reconhecendo, assim, as mudanças que influenciariam o ensino de língua em nossas escolas e a maneira de conceber o ensino de gêneros textuais, torna-se discutível qual o reflexo desse contexto sobre a formação de alunos escritores/leitores e qual a função do professor de língua portuguesa nas aulas de língua.

## **2. *Práticas linguísticas em sala de aula: o real, o possível e o indispensável***

Professores de todos os segmentos encontram grande resistência, por parte das escolas, a uma política de ensino reflexivo da língua. Pais, diretores, conselhos administrativos, editoras e pedagogos, por total ignorância dos avanços nas pesquisas linguísticas, continuam a preconizar o ensino da gramática como obtenção de habilidade indispensável para o processo de letramento. A discussão da aplicação concreta de atividades que busquem o ensino real e aprofundamento dos processos leitores, enfraquecem-se diante de uma possível formação acadêmica que não garanta tais aprofundamentos e da própria crença do professor nos aspectos formais da língua. Sobre isso, Colomer & Camps (2002) advogam:

A maioria das atividades escritas da aula de língua está centrada nos aspectos formais da linguagem ou tem por objetivo elementos isolados. Ou seja, a linguagem constitui-se em objeto em si mesmo, e a exercitação é orientada primordialmente para os aspectos formais (ortografia, gramática etc.) ou para elementos que, embora sejam significativos (a palavra, a frase etc.), são tratados de forma descontextualizada, distantes do uso linguístico. (COLOMER & CAMPS, 2002, p.74)

Não questionamos a relevância das atividades de aspectos formais da língua, mas apontamos para a necessidade de situarmos em relação a um ensino da linguagem, a compreensão de que a língua escrita é utiliza-

da para um fim, que buscamos o entendimento da mensagem e de que grosso modo a escrita está a serviço do desenvolvimento de atividades linguístico-comunicativas.

Todo trabalho acerca da linguagem e do ensino de língua deve, para ser coerente do ponto de vista teórico, pedagógico e metodológico, definido por aqueles envolvidos no processo, sobretudo professores, no que tange o conceito e o entendimento do que vem a ser língua. Professores de português devem distanciar-se das velhas práticas pedagógicas, vivenciadas em seus anos de escolarização, para levantar o olhar em direção às mudanças acontecidas no cenário escolar ao longo dos últimos anos. Mudanças que revelam a diversidade social, econômica, cultural e linguística, nas quais a escola está inserida. Reconhecer tais diferenças garante um ensino mais democrático e próximo do que se espera para a formação de uma sociedade mais justa.

Como falar em justiça, inseridos na ingênua crença de que uma educação para a cidadania, em uma sociedade democrática, pode apenas transmitir valores primordiais às novas gerações ou, ainda, que a escola pode substituir valores sociais, éticos, políticos e até linguísticos, este último como objeto de estudo aqui. Quando produz um fracasso, a escola não está educando para a cidadania. Quando nega a diversidade linguística produz um fracasso. É nesse intuito que Bagno, (2002) aponta o real objetivo do ensino de língua materna, numa crítica contumaz ao ensino tradicional que parecia ter apenas dois objetivos: formar professores de português ou grandes escritores e poetas. Postula que professor forma-se na universidade e que não existe nenhuma escola capaz de formar escritores, quase sempre autodidatas. O objetivo da escola, por conseguinte, no que diz respeito à língua, seria formar cidadãos capazes de se exprimir de modo competente e adequado, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e transformação dessa mesma sociedade.

O ensino de língua portuguesa no Brasil sofre felizmente uma nítida fase de mudanças. As pesquisas linguísticas ganham vulto e são reconhecidas como significativas contribuições para professores que durante séculos fundamentaram suas práticas em preceitos da gramática tradicional. Fase que subverte uma anterior, quando postulados e análises linguísticas distanciavam-se da realidade pedagógica das escolas. Em análise feita por Stubbs (2002), verificou-se também entre professores ingleses, a completa oposição entre as pesquisas acadêmicas e a prática pedagógica, segundo o autor, muito do trabalho linguístico acadêmico não es-

tava de modo nenhum numa forma apropriada para ser adotado com finalidades pedagógicas, seja na formação do professor, seja na sala de aula.

Estimular uma prática pedagógica baseada na reflexão linguística urge em nossos cursos de formação docente. Não é aleatório que professores sejam mantenedores de práticas preconceituosas quanto ao uso das variedades linguísticas. Por ocasião de total despreparo e não reconhecimento da língua como atividade social. A reprodução automática da norma purista, a desvalorização da linguagem da criança e o entendimento de que todo desvio na escrita oralizada deve ser considerado erro, acarretaram séculos de preconceito linguístico. Reconhecer a variação linguística como estímulo ininterrupto à elevação do grau de letramento dos alunos corrobora para uma prática incontestável de que a língua é o elemento mais importante da cultura de um povo. Recai sobre o professor essa tarefa. E nesse intuito Bagno (2002) explicita:

Cabe também ao professor de língua apresentar os valores sociais atribuídos a cada variedade linguística. Como cada um de nós sabe muito bem, a língua é frequentemente usada na prática da discriminação, da exclusão social. O preconceito linguístico vivo e atuante é uma realidade inegável no Brasil. (BAGNO, 2002, p. 36)

Consciente dessa situação problemática que envolve o ensino de língua, o professor que quiser contribuir para uma real mudança, deverá apoiar-se todo inteiro nos resultados das pesquisas sociolinguísticas e nas teorias linguísticas, que cientificamente, procuram colaborar para a não manutenção da ideia de que a noção de erro em língua é inaceitável dentro dos fenômenos da linguagem. Tal comportamento serviria apenas para perpetuar uma avaliação baseada no valor social atribuído ao falante, ao seu poder aquisitivo e em padrões socioeconômicos e culturais.

Toda mudança pressupõe determinação, o que exige de todos, desejo de mudar. Se não há reconhecimento de que algo vai mal, não há porque mudança. Um profissional reflexivo de sua prática é o caminho para que se perceba onde se precisa intervir. Ainda que se diga reflexivo, há uma grande diferença entre refletir sobre a ação e a postura reflexiva do profissional. Visando chegar a uma verdadeira prática reflexiva, essa postura deve se tornar permanente, inserir-se em uma relação analítica com a ação. E deveria, assim, começar pela maneira como o professor entende o ensino de língua.

As pesquisas sociolinguísticas apontam o caminho para tais mudanças. A ideia de reflexão defendida por Perrenoud (2002) está ligada à experiência de mundo, e na concreta certeza de que um ser humano pen-

sa constantemente no que faz, antes, durante e depois. Sendo assim, os profissionais que lidam diariamente com alunos que precisam aprender a falar sua própria língua, dividem-se entre práticas de ensino que têm sido mantenedoras de exercícios taxonômicos e as novas concepções de práticas de letramento. A aula de português, segundo Guedes (2006) tem sido um instrumento de total tradução da aferição do domínio da língua padrão. Nela o aluno fica sabendo que a língua que fala está errada e descobre que não é ali que vai aprender a usar uma língua certa, pois o que aprende na aula só serve para a prova de português.

É possível uma mudança de paradigmas, desde que o professor perceba que é necessário. A julgar por vários diagnósticos a respeito de alunos que estiveram imersos em aula de português por toda a sua vida e que são rotulados como carentes de pensamento lógico, pobres de vocabulário, ignorantes de ortografia, acentuação, concordância, regência, pontuação. Tudo que se costuma dizer da escrita de alunos de fundamental e médio, também será dito sobre profissionais das mais diversas profissões, recém-saídos da graduação, uma vez que perdurarem dúvidas sobre o que se deve ensinar nas aulas de língua, como e para quê.

Entre as mudanças que as discussões linguístico-discursivos trouxeram à luz da reflexão sobre o ensino de língua estão os PCN, o referido documento preconiza a proposta de um ensino de língua contextualizado e constitui um grande avanço para o ensino de língua, ao que Costa (2000, p. 67) acrescenta serem os PCN um grande avanço para o ensino/aprendizagem de leitura e produção de textos na educação básica (níveis fundamental e médio) por proporem uma metodologia de enfoque enunciativo-discursivo a ser desenvolvida nas salas de aulas e ainda, por consequência, quebrarem a concepção de ensino tradicional de língua materna de feitiço normativo e conceitual.

O indispensável assim, passa pelo reconhecimento de que um ensino de língua deve reconhecer todo potencial linguístico do aluno, negar as tradições prescritivas da gramática normativa como única maneira de ensinar meninos e meninas a ler e a escrever. Dessa maneira, urge a resignificação do ensino de língua portuguesa que durante anos entendeu ensinar língua como uma concepção fechada e estática, num processo desconectado de uso e produção linguísticas. Nesse aspecto, os PCN corroboram para uma real mudança nas práticas didáticas de sala de aula e apontam os caminhos a serem percorridos pelos professores, destacando-se o trabalho com gêneros discursivos. Dessa maneira, a linguagem passa a ser compreendida como enunciação (oral/escrita), Costa apresenta

Nessa perspectiva discursiva, que interpreta a linguagem como enunciação (oral/escrita), emergente a partir de uma situação concreta de uso /produção da língua e mediada por gêneros discursivos diversos, que devem ser concretizados como objetos de ensino em um processo em que o texto seria sua unidade primeira de ensino, os PCN, em vários momentos, também apontam e estabelecem diretrizes e parâmetros para uma organização curricular progressiva, e não apenas gradual. (COSTA, 2000, p. 73)

Assim, encontramos nos PCN a apresentação da disciplina como uma área em constante mudança e a intenção de que o aluno compreenda a língua numa perspectiva mais ampla, onde a metalinguagem, foco do ensino nas aulas de língua por décadas, dará espaço à reflexão e ao entendimento de que a língua é heterogênea e representa a junção das múltiplas possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva na qual esteja inserida.

### **3. Considerações finais**

A escola precisa rever suas práticas metodológicas em relação ao ensino de língua, desde as séries iniciais, pois pode-se concluir que a linguagem interage com variedades de textos no cotidiano, compreendendo-os, sem que se faça uso de listas e regras gramaticais. A produção textual em sala de aula deve abandonar o caráter fragmentado e buscar o papel de formadora de leitores autônomos, conscientes e críticos. A linguagem precisa receber status de ciência e a preocupação com erros gramaticais precisam ocupar novo espaço. O ensino sistemático da produção escrita de diferentes gêneros, desde as séries iniciais, permitirá o acesso, o manuseio, a leitura, a produção de diferentes tipos de textos, garantindo o que o PCN traz como ideia primeira que é o efetivo trabalho com a análise de textos, visando à compreensão e produção de um ensino sistemático que demonstre o conhecimento implícito do gênero. Desta forma, deve ocorrer o respeito às variações linguísticas das crianças, para que o diferente não seja rotulado de deficiente.

A aquisição da língua escrita deve ser vista como um aprendizado social e os gêneros construções sócio-históricas que se efetuaem no interior das interações da sociedade. Por isso existe a necessidade de uma intervenção didática sistemática e planejada na aprendizagem para que a escrita seja construída, pois a mesma não ocorre de modo espontâneo. Não é preciso negar as regras gramaticais da linguagem elaborada, mas em uma perspectiva de letramento, a ampliação das experiências com o mundo da escrita e com as práticas sociais por ela mediadas exige o de-

envolvimento de habilidades de leitura e escrita, pois o trabalho com textos e a exploração da constituição dos gêneros são parcerias inseparáveis, onde a textualidade se manifesta em um gênero textual específico que se materializam em textos.

Os textos utilizados em sala de aula devem ser objetos de ensino e aprendizagem, explorados em contextos reais, fazendo sentido para o aluno, que fará várias leituras de mundo, com condições de reconstruir o seu próprio texto, sem cair na cópia e no exercício vazio de significado.

É atribuída à escola a tarefa de favorecer o ensino/aprendizagem dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, mas também de propiciar o acesso aos bens culturais elaborados pelos diversos povos, porém o que ela tem feito é esmagar os saberes socialmente elaborados em objetos de ensino, deixando de formar autores das suas próprias histórias.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, R. C. R. Alfabetização e contexto. In: BRAGGIO, S. L. B. *Contribuições da linguística para a alfabetização*. Goiânia: UFG, 1995.

BRASIL, MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais e ética*. Vol. 8. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Trad.: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSTA, Sérgio Roberto. A construção de títulos em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula*. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2006.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: \_\_\_\_ et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos*

professores e o desafio da avaliação. Trad.: Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (Orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, R. V. M. *O português são dois... novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.

TARDELLI, M. C. O. *O ensino da língua materna: interação em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2002.