

**NORTEADORES DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA
E PERFIL DISCENTE DA LICENCIATURA EM LETRAS DO IFF**

Marília Siqueira da Silva (IFF)
marilia.siqueira22@gmail.com

RESUMO

Recentemente implantada, a licenciatura em letras do Instituto Federal Fluminense (IFF) forma professores de língua portuguesa e literaturas; para tanto o ensino de língua materna pauta-se em três tópicos: a leitura, os aspectos linguísticos e a produção textual. Partindo de reflexões relativas a esses tópicos e analisando o objetivo do curso de formar docentes comprometidos com princípios éticos, aptos à compreensão das diversidades linguísticas que constituem a língua portuguesa e que sejam professores-leitores, o presente trabalho, recorte da tese de doutorado da autora, traça o perfil dos alunos do referido curso, buscando responder à seguinte pergunta: Como o ensino de língua materna no curso de licenciatura em letras do Instituto Federal Fluminense pode contribuir para a formação de docentes críticos e com competência linguística? A pesquisa, de caráter quantitativo e qualitativo, tem por base teórica autores que discutem leitura, gramática e produção de textos com os quais dialogam as respostas de discentes do IFF submetidos a questionários constituídos não só de perguntas objetivas e diretas, mas também de outras em que foi solicitada sua opinião ou sua experiência.

Palavras-chave: Língua materna. Letras. IFF. Perfil discente.

1. Introdução

Parte da tese de doutorado da autora, este artigo aborda os três tópicos norteadores do ensino de língua portuguesa – a leitura, os aspectos linguísticos e a produção textual – na licenciatura em letras do Instituto Federal Fluminense (IFF). Como o objetivo do curso é formar professores-leitores que compreendam as diversidades linguísticas e que se preocupem com o desenvolvimento da cidadania, da reflexão e da crítica, este trabalho apresenta as respostas aos questionários aplicados aos alunos das cinco primeiras turmas de letras bem como as informações obtidas do registro acadêmico da instituição, a fim de estabelecer o perfil discente e discutir questões por ele suscitadas.

2. O ser aluno

Alguns “iluminados” abominam o uso do termo “aluno” por acreditarem que seu significado se relaciona ao radical latino *lumni* (= luz)

antecedido do prefixo *a*, denotativo de negação, o que remeteria a indivíduo sem luz, sem conhecimento, e ainda reforçam seus argumentos com pensamentos de Paulo Freire quanto a valorizar a bagagem cultural (luz) trazida à escola pelo aluno.

Na verdade, “aluno” vem do latim *alumnus*, que, primitivamente, se traduz por “criança de peito, lactente, menino”. Relaciona-se ao verbo *alere*, sinônimo de “fazer aumentar, nutrir, alimentar”, assim, modernamente remete à “Pessoa que recebe instrução e/ou educação de algum mestre, ou mestres, em estabelecimento de ensino ou particularmente; estudante, educando, discípulo” (FERREIRA, 2009, s.v.).

Pode-se então dizer que aluno é o indivíduo que se nutre, se alimenta de conhecimento objetivando crescer, aumentar.

3. *O ser aluno de letras*

O aluno de letras, assim como tantos outros universitários, pensa que, uma vez no ensino superior, apenas aprofundarão os conhecimentos aprendidos anteriormente no decorrer de sua trajetória estudantil, especialmente no que tange aos ensinamentos gramaticais. Para Afrânio Gonçalves Barbosa (2008), se isso acontecer, perpetuar-se-á a tradição de fazer do professor de língua portuguesa um “profundo” conhecedor de regras, conseqüentemente, formador de gerações e gerações de alunos repetidores de tais normas os quais detestam estudar português, uma vez que não conseguem ver aplicabilidade desses conteúdos no seu cotidiano.

Afrânio Gonçalves Barbosa (2008, p. 41) lembra então que o papel de uma instituição de nível superior consiste em possibilitar a aquisição de um “conjunto mínimo de informações técnicas que interage com seu objetivo maior de fazer o graduando aprender a aprender na área de conhecimento que ele escolheu”. Isso se aplica também e principalmente às licenciaturas, as quais precisam estimular no estudante/professor o desejo da pesquisa. Em letras, o ensino de língua não deve limitar-se ao acúmulo de orientações quanto ao certo e ao errado nem se acreditar que as gramáticas, de forma especial as tradicionais, dão conta de todos os fatos linguísticos e apresentam realidades com aplicações imediatas.

O que se espera de um estudante/professor de letras é que os conhecimentos aprendidos ao longo de sua formação lhe sirvam de ponto de partida para uma prática de aprimoramento e capacitação das habilidades essenciais que encontrem reflexo tanto em si mesmos quanto em

seus alunos. Tal prática diz respeito, segundo Afrânio Gonçalves Barbosa (2008, p. 31), à “produção de textos orais e escritos os mais variados” nos diferentes contextos sociais, de modo a permitir a interação verbal.

4. O ser aluno da licenciatura em letras do IFF

O IFF possui 14.238 alunos em diferentes *campi* e cursos. Sua atuação verticaliza-se com a oferta de cursos como os de formação inicial e continuada; cursos técnicos, em sua maioria na forma integrada com o ensino médio; licenciaturas; cursos superiores de tecnologia e bacharelados, bem como os de pós-graduação lato e stricto sensu.

O maior e mais antigo *campus* é o *campus* Centro, instituído desde 1909, na forma de Escola de Aprendizes Artífices. Nele, entre as seis licenciaturas, encontra-se a de letras – português e literaturas, à qual ingressam semestralmente novos alunos motivados por razões explicitadas por eles.

O interesse pelo estudo da língua configura-se como o motivo primeiro (42%), seguido pelo da literatura (12%), gosto pela leitura (8%) e interesse por ambas – língua e literatura (5%). Um percentual significativo (33%) teve outras razões para a escolha, entre as quais se podem citar o amor pela leitura e escrita, pela gramática, paixão pelas palavras e o desejo de ser professor. Esse desejo, além da motivação própria em alguns casos, proveio da convivência com outras pessoas, conforme se observa em: “inspirada por professores de português do ensino médio e pré-vestibular”, “Me encantei pela língua portuguesa através de um professor da disciplina do meu 6º ano. Ele transformava o que eu considerava “difícil” em fácil e, a partir dali, me envolvi com o português”, “Um gosto próprio pela língua portuguesa e por leitura em geral. Também tive influência de minha mãe que é formada em letras” e “A minha alfabetização foi muito cedo, um processo incentivado por minha mãe, então minha paixão pela leitura começou na infância. No ensino médio, escolhi fazer o normal e tive a certeza de que seria professora e escolhi a matéria com a qual me identifico”.

Cabe destaque a participação da figura feminina no lar e a influência do professor na decisão de ser professor e de língua, o que faz crer que ainda existem educadores amantes da educação e que promovem a carreira docente sem considerar suas agruras.

5. *Perfil discente da licenciatura em letras do IFF*

No momento da efetivação da matrícula, os alunos do Instituto Federal Fluminense respondem a um questionário socioeconômico cujas respostas geram uma listagem no sistema acadêmico da instituição. A partir das informações da listagem, a autora deste trabalho pôde estabelecer os perfis dispostos a seguir.

As cinco primeiras turmas do curso de licenciatura em letras do IFF são constituídas de discentes, em sua maioria, do sexo feminino, oriundos da rede pública estadual de ensino.

As discussões e ações relativas ao sexo e ao gênero vêm ampliando-se na instituição. Houve recentemente a publicação da Portaria N.º 531, de 27 de abril de 2017, por meio da qual o Instituto Federal Fluminense reconhece a identidade de gênero e regulamenta o uso do nome social de pessoas travestis e transexuais, que poderão utilizar o nome com o qual se identificam e se reconhecem socialmente. Nos documentos pesquisados, no entanto, ainda aparece a designação do sexo, assim as turmas iniciais de letras constituem-se de 75,37% de indivíduos do sexo feminino e 24,63% do masculino.

De acordo com dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)³⁰⁹, 400 estudantes concluem anualmente cursos de licenciatura em instituições públicas e privadas do município de Campos dos Goytacazes (RJ). Entre eles, 337 (84,25%) são do sexo feminino, cuja presença se mostra forte nos cursos de humanas, portanto a licenciatura em letras do IFF não configura uma exceção.

Ao analisar a situação de escolaridade dos alunos, verifica-se que, embora tradicionalmente as licenciaturas não atraíam pessoas de poder aquisitivo mais elevado, há, no corpo discente de letras do IFF, percentual significativo de estudantes oriundos de instituições privadas (21,18%). Quais seriam as justificativas para o aumento na procura por um curso de formação docente? Poder-se-ia pensar em certa valorização da profissão? Selma Garrido Pimenta e Léa das Graças Camargos Anastasiou (2011, p. 35) alegam que ocorre a valorização social do título de professor quando este vem especificado – *professor universitário* – ao passo que sozinho

³⁰⁹ Dados relativos ao Censo da Educação Superior, ano 2013, disponíveis em: <<http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?PortalGo>>. Acesso em: 19-06-2017.

“sugere uma identidade menor, pois socialmente parece se referir aos professores secundários e primários”.

Embora ainda esteja aumentando a cada ano o percentual de matriculados no ensino superior no Brasil, pesquisas mostram a desaceleração na sua busca. As instituições privadas concentram 87,5% das matrículas, cabendo às públicas 12,5%, o correspondente a 1.952.145 estudantes. Em ambas as esferas, os bacharelados agregam maior número de alunos (68,7%), seguidos das licenciaturas (18,3%) e dos tecnólogos (12,6%)³¹⁰. Constata-se, pelos percentuais nacionais, o baixo interesse pela formação docente, no entanto, na região de abrangência do IFF, são comuns comentários de profissionais, inclusive de outras áreas como as técnicas, tecnológicas e de saúde, interessados em atuar nele como professores. Uma das razões para tal interesse relaciona-se com o plano de carreira da educação básica, técnica e tecnológica o qual incentiva e valoriza os investimentos no aperfeiçoamento e no crescimento por meio de mestrados e doutorados.

No concernente ainda à instituição de origem, observa-se que 9 (12,32%) dos 41 alunos declarantes da turma de 2015.1 procedem de instituições federais, o que revela a continuidade de estudos na própria rede, reforçando uma das justificativas da existência da licenciatura em letras no *campus* Centro do IFF – a verticalização – tendo em vista o oferecimento pelo *campus* do ensino médio (educação básica) e da pós-graduação em literatura, memória cultural e sociedade – níveis de atuação dos professores de letras –, o que gerou uma lacuna na graduação.

Nem todos os alunos declararam a renda de sua família, porém a análise dos dados obtidos dos 75 declarantes leva à conclusão de que se trata, em sua maioria (74,66%), de pessoas que percebem entre 1 e 5 salários mínimos, portanto sem condições de custear seus estudos em instituições particulares, o que mostra a importância da presença do IFF na região, tendo em vista a ausência de curso de letras público em todo o estado, excetuando-se a capital e a cidade de Niterói, bastante distantes dos locais de residência dos educandos, impossibilitando a locomoção diária.

O acesso de candidatos à instituição pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) e a disponibilidade de transporte pelas prefeituras possibi-

³¹⁰ Informações baseadas em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/matriculas-no-ensino-superior-passam-de-8-milhoes-ritmo-de-crescimento-cai>>. Acesso em: 19-06-2017.

litam a diversidade – 17,25% dos alunos de letras residem fora de Campos dos Goytacazes. Entre as cidades, há várias do estado do Rio de Janeiro, duas do Espírito Santo – Marataízes e Bom Jesus do Norte – e uma de Minas Gerais – Governador Valadares.

A licenciatura em letras oferece semestralmente 40 vagas inicialmente divididas entre os candidatos do SISU e os do vestibular preparado pela instituição. Como ainda sobram vagas, abrem-se outros processos como transferência externa, destinada àqueles que fazem curso de licenciatura em outra instituição; reingresso de estudantes evadidos do próprio curso que desejam retomá-lo; ingresso de portadores de diploma para qualquer pessoa que já tenha curso superior e gostaria de fazer outro; e transferência interna para estudantes matriculados em qualquer dos *campi* do instituto que queiram mudança de curso.

Por ocasião da implantação do sistema de acesso via SISU, muito se discutiu no interior do IFF quanto à adesão exclusiva a essa forma de entrada temendo o que se vem constatando pelos levantamentos institucionais: grande parte da vacância decorre dos candidatos desse sistema os quais evadem, cancelam ou trancam matrícula. Assim, o Instituto Federal Fluminense, no intuito de preencher todas as vagas, mantém seu vestibular. Observa-se que o maior índice de matrículas ativas, ou seja, de alunos que permanecem frequentando, resulta de candidatos ingressantes por essa via.

Quanto ao quadro da situação escolar em 2016.1, cabem algumas considerações. O ingresso das duas primeiras turmas ocorreu de uma única forma: pelo vestibular. Dos 44 alunos matriculados no primeiro semestre de 2013, 22 possuem matrícula ativa em 2016.1, o que significa dizer que 50% se encontram na instituição, embora nem todos tenham concluído a licenciatura ao final de 2016.2, conforme tempo normal de integralização do curso. Na verdade, 11 alunos (50% das matrículas ativas) formaram-se professores e receberam, no início de 2017.1, mais especificamente em junho, o diploma que os habilita ao magistério.

A turma com entrada em 2013.2, no segundo semestre de 2017, cursa o oitavo e último período. Conta com 15 alunos, sendo 6 da primeira turma (2013.1); portanto, dos 33 iniciantes, apenas 11 seguiram a trajetória regular. Assustador é o índice de evasão e cancelamento de matrícula dos selecionados pelo SISU: 52,63% e 15,78%, respectivamente, restando somente 31,57% com matrícula ativa.

A de 2014.1 encontra-se no sétimo período e, em 2016.1, mantém 76,92% dos ingressantes do vestibular e apenas 31,57% dos provenientes do SISU. Chama a atenção o alto número de evasões – 10 de 19 candidatos do Sistema de Seleção Unificada.

Curiosamente, o maior quantitativo de entrada da turma de 2014.2 provém do SISU – total de 27 alunos –, mas o percentual de matrículas ativas é baixo (44,44%), revelando grande desistência por evasão (9 alunos), cancelamento (4 alunos) e trancamento (2 alunos), ao passo que, dos 13 ingressantes pelo vestibular, 8 (61,54%) permanecem em sala.

Panorama semelhante pinta também a turma de 2015.1, cujos alunos ativos somam 26 de 41 ingressantes. Dos 41, 20 passaram pelo vestibular e 21 pelo SISU. Dos provenientes do vestibular, apenas 3 evadiram e 1 trancou a matrícula, perfazendo um total de 80% de matrículas ativas correspondentes a 16 alunos. Em contrapartida, vieram do SISU 21 alunos, dos quais 4 evadiram, 4 cancelaram e 3 trancaram matrícula, restando 10 com matrícula ativa, representando 47,62% de permanência.

Ao que tudo indica, o IFF tomou a decisão acertada ao optar pela manutenção do seu vestibular, pois os números mostram que as cinco primeiras turmas da licenciatura em letras vêm sustentando-se majoritariamente pelos provenientes de tal forma de acesso. Acredita-se que o fato de optarem pelo vestibular demonstra mais certeza do curso e da instituição escolhidos, diferentemente do SISU, que abre um leque de possibilidades a pessoas de todo o território nacional, as quais nem sempre possuem condições de conservar sua opção.

6. Norteadores do ensino de língua materna

Na fase de implantação da licenciatura em letras (2013), o portal do IFF publicou uma matéria em que a coordenadora do curso, a professora Analice de Oliveira Martins, fez a seguintes declaração:

Seu primeiro e maior compromisso é com a formação de docentes aptos a proporcionarem aos alunos de Ensino Fundamental e Médio o domínio competente e plural da própria língua, única ferramenta capaz de formar leitores críticos e produtores de textos claros e coerentes em qualquer área do conhecimento. Entretanto, queremos habilitar, também, profissionais ligados à literatura e à cultura para além do exercício do magistério. (Instituto Federal Fluminense, 2013)

Nessa mesma linha de raciocínio, Irandé Antunes (2003, p. 122) assim se expressa:

Em vários momentos da presente reflexão, tenho expressado o que constitui a meta, a finalidade, o objetivo último do ensino de português: a ampliação da competência comunicativa do aluno para falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes.

O objetivo último a que faz referência Irandé Antunes (2003) é ratificado pela fala da professora Analice quando aponta o primeiro e maior compromisso do curso – formar professores que consigam, como mediadores do processo de ensino-aprendizagem, proporcionar a seus alunos “o domínio competente e plural da própria língua” e, conseqüentemente, “formar leitores críticos e produtores de textos claros e coerentes”.

Além do domínio competente e plural da língua, em sua fala, Analice propõe a formação de leitores críticos e produtores de textos claros e coerentes, o que também estabelece ponte com o “falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes” de Irandé Antunes (2003, p. 122). Para o alcance dessas propostas, é necessário que as aulas de língua materna transitem pelos campos da leitura, da escrita e dos aspectos linguísticos, aproximando-se dos pilares apontados por Geraldi (2013).

6.1. Leitura

Ensinar leitura para formação de leitores torna-se tarefa possível desde que não seja usado o conceito de autoridade, de forma a absolutizar o previsto, de privilegiar este ou aquele sentido, de prestar serviço à ideologia ou ideologias dominantes. Dependendo das circunstâncias sociais e pedagógicas, o ensino da leitura pode enfatizar tanto a multiplicidade de sentidos quanto o sentido dominante, por isso ressalta-se, assim como Paulo Coimbra Guedes (2006), a fundamental interferência da escola e dos professores, especialmente os de língua portuguesa, os quais, em cumplicidade com os alunos, possuem a grande responsabilidade de intermediar as discussões e as escolhas.

Para Paulo Coimbra Guedes (2006, p. 67 e 68), como ler não é apenas decodificação do texto, uma vez que as palavras possuem multiplicidade de sentidos variáveis conforme o contexto, havendo necessidade de conhecimentos específicos em cada disciplina e anteriormente adquiridos tanto pelo professor-leitor quanto pelos alunos-leitores, qualquer aula, e não apenas a de língua portuguesa, só faz sentido se for dada por um leitor para leitores. Em cada área do conhecimento, em cada compo-

nente curricular, o professor precisa ser um leitor que ensina seus alunos a lerem. Assim encarada a responsabilidade de cada docente, a tradicional fala de que os estudantes não resolvem questões de matemática, física ou qualquer outra disciplina por não saberem ler, tarefa exclusiva do professor de língua portuguesa, perderá força.

Nesse trabalho de leitor para leitores, Paulo Coimbra Guedes (2006, p. 69) defende a centralização no estudo de textos literários, pois

ensinando a ler literatura, o professor de português vai prestar um serviço mais relevante a seus colegas de outras disciplinas do que prestaria se tentasse ensinar o aluno a ler os textos informativos a respeito dos conteúdos das outras matérias.

Por que o ensino literário deve receber tanto destaque? O que há em um texto de literatura que o difere dos demais? Paulo Coimbra Guedes (2006) responde: “O leitor de literatura será um bom leitor de texto informativo no que se refere à leitura da estrutura e da intenção do texto informativo, menos complexas do que as do texto literário”. De acordo com esse ponto de vista, se, ao educando é negado o acesso aos textos literários, nega-se-lhe não só a competência de leitura desses textos, mas pode-se impedi-lo de realizar outras leituras de menor complexidade estrutural e intencional.

No Brasil, a literatura tem sido alvo de debates. Há os que defendem a necessidade de lhe dar o *status* de disciplina ministrada por um docente específico, não obrigatoriamente o mesmo que ministra as aulas de redação e de português. Nessa concepção, reforça-se o equívoco de que aula de português que se resume ao estudo da gramática e cria-se uma tricotomia descabível, haja vista que o ensino de uma língua engloba, de forma harmônica e num movimento de ir e vir, o trabalho com a leitura, a escrita e os conhecimentos gramaticais. Essa divisão de componentes curriculares faz parte da formação de 67% dos alunos das cinco primeiras turmas do curso de licenciatura em letras do IFF.

Frutos de uma formação estanque, esses alunos agora se deparam, pela necessidade de aprofundamento de cada conteúdo, com uma graduação em que as disciplinas se apresentam bem delineadas. Diante da pergunta “No IFF, existe alguma relação entre a literatura e suas aulas de língua portuguesa?”, os estudantes, em sua maioria, declararam que sim. Apesar de 83% admitirem haver relação entre as disciplinas, 9% negam sua existência e 8% talvez não a tenham percebido ainda, por isso torna-se relevante sua análise. Como ocorre essa interseção? Estaria apenas na

utilização do texto para resolução de exercícios ou questões de prova visando a conteúdos gramaticais?

Não basta, entretanto, como alega Luciano Amaral Oliveira (2010, p. 173 e 175), estudar literatura; é primordial que se faça uso dela, especialmente no ensino médio, momento em que há a oportunidade de se conviver mais diretamente com ela. Reforçando: usar literatura difere de estudá-la. Seu estudo limita-se à sua história, seus autores e suas características. Seu uso pode passar por seu estudo, porém com a finalidade de apreciar sua estética ou aumentar o conhecimento de mundo do estudante. Nesse contexto de uso, deve-se levar em conta a maturidade do educando e a mediação do professor no sentido de auxiliá-lo na compreensão dos textos literários.

Foram feitas também outras perguntas como “Você gosta de ler?”, “Que tipo de leitura você mais fez até o presente?” e “O curso de Letras tem levado você a desenvolver o gosto pela leitura?” Surpreendente não foi o fato de a maioria (96%) dos 88 respondentes declarar que gosta de ler, mas o de ainda haver alunos (3%) no curso de formação docente em língua e literatura admitindo não gostar. Eis o grande desafio para docentes da licenciatura em análise.

Em relação ao tipo de leitura mais realizado até o momento da aplicação do instrumento investigativo, 62 alunos apontaram exclusivamente o livro literário; 6 a revista, 4 o jornal, 2 todos os três anteriores, 4 não responderam e 10 apresentaram opções como internet, livros religiosos, mangás, artigos, histórias em quadrinhos, entre outras.

Constata-se que os textos literários ocupam posição de destaque, o que pode ser visto com bons olhos, após se defender um ensino de leitura neles embasado. Em contrapartida, existem 26% de futuros professores de língua portuguesa que ainda não colocam a literatura no seu pódio de leituras. A partir dessa realidade, alguns questionamentos se tornam pertinentes: Estariam os educandos conscientes da importância desse tipo de leitura? Quem os teria influenciado a tal prática? A próxima pergunta do questionário traz alguma luz à discussão.

Quanto ao papel do curso no desenvolvimento do gosto pela leitura, apenas 1% disse não sofrer influência da licenciatura. Poder-se-ia interpretar esse “não” de duas formas: ou o aluno já tinha o gosto bem desenvolvido ou o curso não vem conseguindo levá-lo a isso. Em uma apresentação desses resultados a uma turma, um aluno identificou-se nesse quantitativo e explicou sua negativa justamente conforme a primei-

ra hipótese. De qualquer forma, apesar de a pergunta não especificar o tipo de leitura, a formação de professores de língua portuguesa e literatura do Instituto parece vir cumprindo um dos seus principais objetivos.

6.2. Os aspectos linguísticos

Quando indagados sobre as aulas de língua portuguesa e se há utilização de textos e desenvolvimento de escrita nelas, os alunos de letras teceram elogios à disciplina, conforme se constata por suas próprias palavras:

- Têm sido enriquecedoras e esclarecedoras. Os conteúdos são sempre explicados dentro de um contexto.
- Têm sido muito esclarecedoras. Há utilização de textos sempre e produção textual quase sempre.
- Produtivas e surpreendentes! É um aprendizado constante. Sim, há utilização de textos e desenvolvimento da escrita nessas aulas, a fim de aprimorar nos alunos as habilidades de interpretação, compreensão e produção textuais.
- Muito proveitosas. Há utilização de textos com discussão e produção textual.
- A maioria das aulas são dinâmicas e enriquecedoras, com maior utilização de textos do que escrita.
- Sim, há um entrosamento, deixando claro que a gramática precisa ser aplicada e ser mais que teoria.

Os comentários selecionados e acima editados possibilitam considerações no que concerne à relação texto/ensino de língua. Na primeira resposta, é dito que “Os conteúdos são sempre explicados dentro de um contexto”. Trata-se de gramática contextualizada? Esse tipo de gramática vem sendo defendido por grande número de educadores desde longo tempo, mas em que consiste e como se processa de fato um ensino contextualizado? Apela-se para Irandé Antunes (2014, p. 46) ao afirmar que

Seria uma perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando como referência de seus valores e funções, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita.

E ainda: “Gramática contextualizada é gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer” (ANTUNES, 2014, p. 47). Efeitos, sentidos, valores, funções, intenções só se percebem em contextos tanto

situacionais quanto verbais, então atividades escolares nas quais se utilizam textos apenas para retiradas de itens gramaticais a fim de nomeá-los ou classificá-los segundo a gramática normativa ou descritiva não se consideram contextualizadas; no caso, o texto funcionou exclusivamente como pretexto ou ilustração. Nesse tipo de atividade, o aluno, muitas vezes, nem precisa compreender ou interpretar o texto, nem necessita perceber o sentido que uma palavra ou expressão adquire em um ou em outro contexto.

Não restam dúvidas de que deve haver espaço, e privilegiado, para o ensino de gramática na escola, na universidade, nos institutos federais, especialmente nos cursos de formação de professores de língua materna. A grande questão, portanto, passa a ser a forma como se dá.

O ensino de língua deveria centrar-se menos em exercícios gramaticais, de ensino de metalinguagem e mais em possibilitar ao aluno o domínio das várias modalidades de uso e da modalidade culta da comunidade de que ele faz parte. (CALLOU, 2008, p. 28)

Tal pensamento vai ao encontro do defendido por Irlandé Antunes (2003, p. 124, 125) quando diz que o ensino de língua deveria focar atividades e produções com “a função de *promover* (não de ‘treinar’) no aluno a prática da comunicação verbal fluente, adequada e relevante”. Entendendo que “*não existe texto sem gramática*”, ao propor o uso de textos, Irlandé Antunes propõe a prática e o estudo da gramática “numa perspectiva eminentemente interacional, o que significa dizer na dimensão de se perceber como as categorias e regras gramaticais, na verdade, funcionam na construção dos textos, orais ou escritos, curtos ou longos”. Assim, quando um professor elabora, por exemplo, um exercício de advérbios, não deve ter como objetivo único e principal o reconhecimento deles, a circunstância que expressam, sua análise morfosintática, mas levar à compreensão da mudança semântica que sua presença ou sua ausência acarretam ao enunciado bem como à percepção da intenção comunicativa. Dessa forma, cumprir-se-á o propósito do ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa em qualquer nível de ensino.

6.3. A produção textual

Para iniciar as considerações sobre o terceiro, mas não menos importante, pilar do ensino de língua portuguesa, recorre-se, mais uma vez, às respostas dos alunos da licenciatura em letras do IFF quanto ao seu gosto pela escrita. Assim como a maior parte dos estudantes de letras

admite seu gosto pela leitura, não foi diferente em relação à escrita; porém, tal qual na questão da leitura, o que causa certo estranhamento é haver, no referido curso, quem declarou não gostar de escrever.

A esse questionamento outro se sucedeu: Você acha que escreve bem? Dezoito alunos admitem escrever bem, enquanto nove não se consideram bons escritores. Por que parâmetros se teriam pautado tais estudantes ao responderem dessa forma?

A próxima pergunta do questionário poderá contribuir para o alcance de uma melhor compreensão do ponto de vista dos respondentes: Quais são suas dificuldades ao escrever? Das 88 respostas, 3 ficaram em branco, 66 fizeram referência a conteúdos gramaticais e apenas 19 abordaram outros aspectos como: texto estruturado e compreensível, texto coerente com mensagem compreendida, clareza e objetividade, organização das ideias, clareza e coesão, repetição de palavras, texto interessante, que desperte a curiosidade de leitura, encadeamento de ideias, linguagem adequada ao público alvo, estilo.

Numa primeira leitura, parece que os estudantes de letras conservam o pensamento de que saber escrever é sinônimo de dominar as regras da gramática. Até que ponto isso se constitui uma verdade? O que é necessário para se escrever bem e até mesmo gostar de realizar tal atividade? Por que a produção textual é tão importante?

Para Maria Teresa Gonçalves Pereira (2016, p. 58-59), escrever é um “gesto fundamental de expressão humana” o qual “pressupõe tortura, esforço monótono e desagradável, desvinculado da criação e, portanto, do prazer”. Parece bastante contraditório, até paradoxal, o fato de o ato de escrever ser fundamental, porém torturante, monótono, desagradável e nada prazeroso. Talvez estejam aqui os motivos para que 5% dos futuros professores de língua portuguesa admitam não gostarem dessa prática, no entanto existem outros pontos relevantes em torno do tema que precisam de atenção mais aprofundada. O primeiro diz respeito à concepção do próprio ato de escrita.

Como uma das dimensões da linguagem, ao lado da fala, da leitura e da gramática, deve-se conceber a escrita, no parecer de Irlandé Antunes (2003, p. 45), como uma atividade interativa que envolve dois ou mais indivíduos que agem de forma interdependente em busca de objetivos comuns; portanto, no escrever, ocorre diálogo, “encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas”. Nesse diálogo, é preciso

haver um sujeito que se expressa, que põe para fora (locutor) o que tem para dizer, pois tem algo a dizer (mensagem, informação, intenção, crença, pensamento, sensação), além de uma razão para dizer (motivo, motivação) a outro alguém (interlocutor) por meio de determinadas estratégias.

Assim compreendido o escrever deixa de ser um ato solitário penoso e de difícil realização e assume a posição de mais uma possibilidade de concretização da interação verbal.

7. *Considerações finais*

Por ser a licenciatura em foco fora das áreas destacadas pela lei de criação dos institutos federais, datada de 29 de dezembro de 2008, a qual enfatiza as ciências e a matemática, a pesquisa em muito poderá contribuir para embasamento de outras instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que também implantarem cursos nessa linha de formação, considerando, assim como o IFF, as carências regionais para melhor cumprir seu papel de fortalecer a educação básica brasileira por meio da oferta de professores com a devida preparação pedagógica.

Outro fator a mencionar diz respeito às colaborações deste trabalho para o próprio Instituto Federal Fluminense e seus cursos de formação docente, uma vez que cada nova experiência pode somar-se às já adquiridas ao longo dos anos nos quais se vêm oferecendo à comunidade diferentes oportunidades de mais profissionais da educação com qualificação.

Assim, longe de um caso concluído, o presente artigo visa aguçar o interesse de outros professores-pesquisadores desejosos de se aventurarem pelas trilhas educacionais, no sentido de trazerem à tona questões diversas capazes de suscitar reflexões e práticas que contribuam para a qualificação de docentes comprometidos que possam fazer a diferença no atual sistema educacional público do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Gramática contextualizada: limpando "o pó das ideias simples"*. São Paulo: Parábola, 2014.

BARBOSA, Afrânio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 1. ed., 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2008.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 1. ed., 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Nova edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

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

INSTITUTO Federal Fluminense. Portal do Instituto Federal Fluminense. Disponível em: <<http://portal1.iff.edu.br>> Acesso em: 14-02-2015.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. Ideias e práticas na produção textual. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza. (Orgs.). *Ensino de produção textual*. 1. ed., 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.