

O Ensino e as práticas de Língua Portuguesa: língua real ou idealizada?

Rute Elisa Jorge Mendes

Resumo:

Este artigo apresenta estudo teórico sobre o ensino de Língua Portuguesa, tendo como ponto de partida o ensino de Língua Portuguesa dos fins do século XIX até o presente. Procura promover uma reflexão acerca de práticas de ensino que se cristalizaram e as mudanças ocorridas a partir dos anos 90 nos referenciais curriculares. Nesse sentido, o que se pretende é abordar problemas do ensino de Língua Portuguesa, abrangendo instrumentos metodológicos de ensino, a função social da escola, as práticas de escrita e de leitura e o trabalho que se realiza com a linguagem. Sendo um dos grandes desafios das instituições educacionais, formar cidadãos que se apropriem de todas as funções sociais de práticas de leitura e escrita, atenta para a formação de leitores, visto que as demandas contemporâneas exigem práticas mais abrangentes. Cabe ainda tratar o conceito de gramática e a concepção de gramática que necessitam ser explorada, visando a garantir práticas produtivas na abordagem de fatos linguísticos, auxiliando o aluno a entender a linguagem em suas múltiplas dimensões e não apenas como instrumento de comunicação.

Palavras-chave: ensino – práticas – letramento – concepções.

Abstract:

This paper presents a theoretical study on the Portuguese Language teaching, having as starting point the teaching of Portuguese Language from late nineteenth century to the present. It attempts to promote a reflection about teaching practices that have crystallized and the changes that have taken place from 90th in curricular references. Thus, the aim is to approach problems of the Portuguese Language teaching, covering methodological tools of education, the school social function, the writing and reading practices and the work being done with the language. As one of the major challenges for educational institutions, educating citizens to take ownership of all the social functions of reading and writing practices, consider the formation of readers, since the contemporary demands require more comprehensive practices. It also discusses the concept of grammar and grammar conception that needs to be explored in order to ensure productive practices in linguistic facts approach, helping students to understand the language in its multiple dimensions and not just as a communication tool.

Keywords: teaching - practices - literacy - conceptions.

Introdução

Quando se pensa em ministrar uma aula de Língua Portuguesa, leva-se em consideração que o aluno já sabe a língua portuguesa. Ao chegar à escola, o aluno utiliza diversos recursos linguísticos para se comunicar, e os aplica de forma eficiente. Segundo as Diretrizes de ensino, cabe à escola aprimorar essa comunicação e oferecer um ensino de qualidade, para que assim, todos possam exercer sua cidadania de forma crítica, conforme consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino Fundamental (1997, p 15)

“O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.”

Mas afinal, como propiciar um ensino que atenda às necessidades reais de nossos alunos? O que fazemos nas aulas de língua portuguesa?

Precisa-se recorrer aos fatos históricos para compreender que, no Brasil, muitas de nossas práticas escolares de ensino foram se constituindo ao longo de nossa história.

“Ensino de Português: origens das práticas e necessidades dos alunos hoje”

Sabe-se que, a princípio, três línguas eram faladas nas colônias, após o descobrimento do Brasil: o latim, trazido pelos Jesuítas e usado no ensino secundário e superior; e a língua geral, de base indígena praticada amplamente em território brasileiro. Desta forma, a língua portuguesa era ensinada na escola como segunda língua, para alfabetizar, e não como disciplina autônoma, e a terceira língua ensinada era o latim.

Em meados do séc. XVIII, o Marquês de Pombal proíbe o uso de qualquer outra língua e implanta em Portugal e nas colônias a Reforma de Estudos, que torna obrigatório o uso da língua portuguesa. Desta forma, coloca fim ao trabalho dos jesuítas, mas não os impede de nos deixar de herança o ensino da Gramática e da Retórica, que mais tarde abrangerá os textos da Poética.

Até os fins do séc. XIX, a língua portuguesa não era considerada uma disciplina no currículo. Ensinava-se a Retórica, acrescida da Poética, e do Latim e sua gramática.

Alfabetizava-se utilizando o português, mas depois o foco do ensino era a Gramática e a Retórica, primeiramente em Latim e somente depois em português.

Essas práticas – ensino da Gramática, Retórica e da Poética, foram incorporadas aos cursos e as aulas do Imperial Colégio Pedro II, que apresentava o curso preparatório mais importante, ditando ao país a seleção de conteúdos e obras essenciais para se passar no exame preparatório, dando origem aos cursos secundários.

É possível reconhecer nesse percurso algumas práticas de ensino que visavam, após o período de alfabetização, trabalhar com os aspectos gramaticais: morfologia, ortografia e sintaxe, para depois realizar um trabalho com o texto, cujo enfoque era o texto dissertativo, em seguida, apresentar o estudo das classes literárias, com suas infindáveis datas, nomes de autores e de obras a serem memorizadas. Houve um longo período na história do ensino de língua portuguesa no qual a prática seguia esses princípios.

Em 1869, a Reforma Paulino de Souza introduz o exame de Português nos Preparatórios, exame que dava acesso aos cursos superiores, visto que a conclusão do curso secundário não era exigência para a entrada nas escolas superiores, bastava obter os certificados das disciplinas exigidas nos Exames Preparatórios, situação esta que permanece até a reforma Francisco Campos, de 1931. Nesse contexto, Retórica, Poética e Gramática eram as disciplinas do ensino secundário até quase o fim do Império. A partir de então, por meio de um decreto imperial, cria-se o cargo “professor de português”.

No período de 1871 a 1890, os dados apresentados por Razzini (2000, pp.246-250) mostram que são os Programas do Colégio Pedro II que indicam os conteúdos de “português” para os anos iniciais (1º ao 3º ou 4º)- estudo da gramática (expositiva e histórica), leitura expressiva e recitação, exercícios ortográficos e composição, e para o 5º ou 6º ano, o ensino de Retórica e Poética, acompanhados de Literatura Nacional. Ainda segundo Razzini (2002, pp. 6-7)

a leitura e a escrita, ensinadas simultaneamente, são as principais atividades dos alunos na escola primária. A leitura oral e coletiva tinha lugar de destaque na sala de aula. Além das cartilhas, os livros de leitura também tiveram papel importante na consolidação da ideologia republicana, fazendo com que várias gerações lessem, escrevessem, decorassem e recitassem não só velhos ensinamentos, como por exemplo, as Fábulas de Esopo e de La Fontaine, ou as Máximas do Marquês de Maricá, mas também textos que construíam a idéia de pátria moderna e civilizada, ou seja, livros que veiculavam conteúdos morais e cívicos e que privilegiavam o método intuitivo. Tal tendência se conservaria vigorosa até a década de 1930, sendo que vários livros, transformados pelo uso em best-sellers didáticos, sobreviveriam até os anos de 1960.

Após reformas e programas, as disciplinas de Retórica e Poética foram extintas e surge então a disciplina de História da Literatura, que trazia em seu bojo os conteúdos de práticas de leitura/recitação e composição/redação. É possível reconhecer que muitas práticas em sala de aula nasceram desse contexto, bem como nos vemos ora como alunos ora como professores dentro delas, e lembrar ainda que os livros oferecidos, os didáticos, também ajudaram na construção de práticas com esse modelo a ser seguido.

Aprende-se nas escolas a escrever e a ler, por meio de práticas que tiveram suas origens nesse cenário histórico e ainda agora é possível enxergar alguns resquícios delas, com menor intensidade, até porque o contexto é outro, e a própria sociedade exige que se busquem outros recursos que atendam a uma demanda cada vez mais diversificada, na qual a escola é de todos e para todos. Mas, o que é essencial ensinar a nossos alunos? E de que forma?

“O Ensino de Português hoje: desafios da contemporaneidade”

A sociedade hoje passa por transformações de todas as ordens, há movimentos que ainda não definiram quais são as fronteiras e os limites para todos os aspectos que constituem o que poderia ser intitulado como ‘novo’: novas formas de viver, de pensar, de buscar conhecimentos, de atuar no grupo social, de educar, de se comunicar, e, conseqüentemente, essas mudanças afetam todo o sistema educacional.

A escola mudou, os alunos também, a sociedade, infelizmente, mostra-se descontente e desmotivada para intervir em processos que contribuam para a promoção de educação de qualidade, e apresenta uma enorme descrença nesse segmento. Há ainda a classe dos professores, desprestigiada, desmotivada, mas na busca constante por entender e encontrar, nesse turbilhão de problemas, respostas para seus conflitos e questionamentos, meios para trabalhar com todos os artefatos tecnológicos, com uma clientela diversificada, adaptando-se as mudanças e exigências trazidas pelo sistema.

Os desafios são muitos, pode-se citar: as práticas pedagógicas, os ‘modos de ser’ de nossos jovens, a progressão continuada (mal empregada e compreendida), problemas estruturais, uso das diferentes linguagens, uso da tecnologia, o desrespeito do aluno, o descaso das famílias, enfim, problemas de diversas ordens que afetam no processo de ensino e de aprendizagem. Como então propiciar um ensino que atenda às necessidades reais dos alunos? O que fazer nas aulas de Língua Portuguesa?

Esses são os desafios contemporâneos, marcados pela globalização, a conseqüente emergência e rápida ampliação de acesso às novas tecnologias de comunicação e informação, a partir da década de 90 e do início do século XXI, causando grande impacto na educação e nas práticas de leitura e de escrita de textos, exigindo assim mudanças nos programas educacionais, pois se busca a unificação de uma grande diversidade de pessoas, línguas, sistemas de ensino e países, visando à mobilidade global em termos de qualificação para o trabalho. Esses fatos reorientam os referenciais e as práticas didáticas:

A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some-se a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos. (BRASIL,2006,p 28)

Tanto a LDB como os referenciais curriculares nacionais e a proposta estadual para o Ensino Fundamental e o ensino Médio são regidos, hoje, pelas noções de competências e habilidades; as expectativas de aprendizagem passam a ditar o ensino, o que exige mudanças na postura das formas de ensino e das práticas realizadas na escola, pois se um dos objetivos principais da escola é possibilitar aos alunos a participação das diferentes práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita (letramentos) na vida em sociedade, de maneira ética, crítica e democrática, será preciso que se leve em consideração os múltiplos letramentos, e perceber que somente os gêneros escolares (dissertações, resumos, resenhas, narrações, relatos...) não são mais suficientes para atingir as metas de letramentos múltiplos, multissemióticos, críticos e protagonistas. Segundo Rojo (2009, p.96) “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.”

Assim, as mudanças para os currículos passam a priorizar o trabalho em sala de aula com o ‘texto’, visto agora como objeto semiótico e ideológico, que materializa as trocas

comunicativas. O trabalho com o texto justifica-se porque, afinal, produzimos textos diariamente, sejam falados ou escritos, ele circula em todos os lugares e está com todas as pessoas a todo e qualquer momento.

Esse trabalho ganha força nas recentes concepções sobre gêneros textuais que amplia esse movimento leitura/escrita de textos sob uma perspectiva interacionista da linguagem, pois oferece respostas satisfatórias aos desafios na formação de alunos proficientes, autônomos e capazes de produzir e compreender diferentes textos, respondendo às exigências das práticas sociais, ressaltando que, neste contexto, ‘texto’ aparece no sentido semiótico, organizado a partir de diferentes linguagens. Desta forma, todos os aspectos linguísticos serão estudados a partir do trabalho com o texto, e a escrita passa a ter um objetivo a atingir, uma ação social a se realizar dentro de um processo interativo e/ou interlocutivo.

Introduz-se no currículo como objeto de ensino os gêneros textuais ou do discurso; os eixos de ensino focam-se em dois campos: eixo do uso e da reflexão e a indicação do trabalho com a linguagem oral (e, mais recentemente, das múltiplas linguagens) como objetos de ensino, por meio da abordagem dos gêneros orais (ou multimodais).

Será necessário ampliar e democratizar as práticas de leitura e de escrita de textos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam, sob uma perspectiva interacionista da linguagem, na busca por respostas satisfatórias aos desafios na formação de alunos proficientes, autônomos e capazes de produzir e compreender diferentes textos, respondendo às exigências das práticas sociais.

Neste âmbito, pretende-se atender a uma sociedade que prima pela formação de indivíduos capazes de se comunicar de forma competente, clara, lógica e fluente em seu dia a dia, em seu trabalho e em todas as esferas sociais, e sendo assim, é necessário rever as práticas e garantir que sejam significativas, diversas, que conduzam ao letramento e que atendam à formação de cidadãos protagonistas de seu espaço social.

“A formação de leitores”

As sociedades estão cada vez mais centradas na escrita, logo saber ler e escrever são habilidades essenciais para o processo de inserção social. Hoje as demandas contemporâneas exigem práticas mais abrangentes, para tanto o conceito de leitura precisou ser ampliado porque ler e escrever revelou-se condição insuficiente para responder as novas demandas. O conceito de alfabetização alargou-se com o surgimento de teorias de letramento, que segundo Magda

Soares (1998, p.39) “é o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever; ou seja, o estado, ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita.”

Formar cidadãos que se apropriem de todas as funções sociais dessas práticas de leitura e escrita é um grande desafio às instituições educacionais. Percebe-se que a escolarização não tem propiciado uma formação leitora e escritora proficiente. Na verdade, as práticas didáticas realizadas no letramento escolar desenvolvem uma parcela reduzida de capacidades, geralmente, centram-se nas atividades de leitura superficial, o ler ‘nas linhas’, nas leituras que interessam a aprendizagem ou memorização e conteúdos segmentados que atendam ao currículo. Comprovam-se esses fatos por meio das avaliações externas como SARESP, ENEM, SAEB, ou ainda por meio do Programa Internacional de Avaliação de alunos (PISA), cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, no qual, em 2022, o Brasil se encontrava em 59º lugar, evidenciando que muito ainda se tem por realizar, quando o assunto é o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras. Conforme Soares (1998, p 45):

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com práticas sociais de escrita...”

Entende-se que para atender a essas novas demandas, a escola necessita rever suas ações pedagógicas, reorganizar o ensino e reformular seus modos de ensinar. Seria preciso ainda que todas as disciplinas da educação básica alargassem e diversificassem suas práticas de letramento e leitura.

Ressignificar o ensino e a aprendizagem de seus alunos, de forma a oferecer um ensino de qualidade, na busca pela formação de cidadãos proficientes em sua língua, requer que se entenda que serão necessárias práticas de letramento, isto significa que o aluno precisa aprender a ler, interpretar e produzir diferentes gêneros textuais que hoje circulam na sociedade, precisa ainda saber se colocar em relação a outros textos, discutir e avaliar posições e ideologias, relacionando-os aos aspectos que estão na sua vida.

Nos últimos 50 anos muitas pesquisas foram realizadas no tocante às capacidades requeridas nas diversas práticas. Para Rojo (2004, pp 2-3), desde o processo de leitura ser visto, primeiramente, como um processo perceptual e associativo de decodificação dos grafemas –

processo de *decodificação*; em seguida como um ato de cognição, ou seja, requeria *compreensão*; posteriormente o ato de ler era visto como um ato de *interação* entre o leitor e o autor, e mais recentemente, a leitura é vista como um ato de se colocar em relação a um discurso com outros discursos anteriores a ele, com possibilidades de *réplicas*, gerando assim novos discursos.

Para a formação de leitores proficientes é preciso que se desenvolvam as capacidades de leitura envolvidas nas práticas letradas, são elas: capacidades cognitivas/metacognitivas: ativação de conhecimento prévio, antecipação, localização de informação, produção de inferências, generalizações; e capacidades interativas/apreciação e réplica: recuperação do contexto de produção, percepções das relações de intertextualidade/interdiscursividade, elaboração de apreciações, éticas, políticas, estéticas etc. Para tanto, pensar nesse tipo de formação requer que se leve em consideração, segundo Rojo (2004, p 7):

A escola e a educação básica são lugares sociais de ensino-aprendizagem de conhecimento acumulado pela humanidade – informações, indicações, regras, modelos-, mas também, e fundamentalmente, de formação do sujeito social, de construção da ética e da moral, de circulação das ideologias. Falar na formação do leitor cidadão é justamente não olhar só uma das faces desta moeda; é permitir a nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão. Portanto, trata-se de nos acercarmos da palavra não de maneira **autoritária**, colada ao discurso do autor, para repeti-lo "de cóp"; mas de maneira internamente persuasiva, isto é, podendo penetrar plasticamente, flexivelmente as palavras do autor, mesclar-nos a elas, fazendo de suas palavras nossas palavras, para adotá-las, contrariá-las, criticá-las, em permanente revisão e réplica.

Sabe-se que a leitura envolve diversos procedimentos e capacidades, todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, denominadas em algumas teorias por estratégias cognitivas/metacognitivas. Se a escola não tem conseguido atender as novas demandas sociais, o que pensar sobre o ensino de literatura? Como formar leitores literários?

Ao longo do tempo, o trabalho com o ensino de leitura seguiu algumas 'tradições', a literatura foi vista como fonte de inserção ao mundo dos bons livros, dos escritores consagrados, livros pré-escolhidos, cujos discursos eram intitulados como 'corretos'. Os professores seguiam, geralmente, os livros didáticos, que apresentavam as escolas literárias, os principais autores e suas obras. Havia trechos a serem lidos, questões a serem respondidas, e respostas prontas, o que limitava as interpretações possíveis ou passíveis de discussão. Assim, o aluno era inserido no universo da literatura, o que normalmente o levava ao desinteresse e ao silenciamento. A leitura literária transformava-se em tentar adivinhar o que se esperava como uma resposta correta; o prazer, a estética, as descobertas, as possibilidades de significação, as

reflexões eram, pouco ou em nenhum momento, levantados como práticas de leituras. Formar leitor autônomo e desejoso de uma leitura literária, nesse contexto, era uma missão muito difícil.

O cenário atual acena com um pouco mais de liberdade em termos de escolhas. Desde as questões que provocam as reflexões sobre o conceito de literatura e a maneira com a qual ela deva ser tratada em sala de aula, as questões mais pontuais de compreensão daquilo que se lê ou ainda o que torna o texto um texto literário. Para Abreu (2004), há algo intrínseco ao texto literário, são marcas ou características que o definem, a literariedade, e esta, ainda segundo Abreu (2004, p 29), “não está apenas no texto – os mais radicais dirão: não está nunca no texto – e sim na maneira como ele é lido.”

Tudo começará pela leitura, uma leitura que não se resume apenas em decifrar as letras, e depois as palavras. Ler implica em muito mais, conforme Abreu (2006, p 99):

Ler um livro é cotejá-lo com nossas convicções sobre tendências literárias, sobre paradigmas estéticos e sobre valores culturais. É sentir o peso da posição do autor no campo literário (sua filiação intelectual, sua condição social e étnica, suas relações políticas etc). É contrastá-lo com nossas idéias sobre ética, política e moral. É verificar o quanto ele se aproxima da imagem que fazemos do que seja literatura.

O processo de formação de leitores literários passa pela escola, nesse sentido, faz-se necessário ampliar os horizontes além das obras canônicas e eruditas, mostrar aos alunos como as pessoas viviam em outras épocas e em outras culturas, o que pensavam sobre as composições literárias e como elas eram avaliadas. Ensiná-los a reconhecer os elementos essenciais que constituem os diferentes gêneros, é também um passo muito significativo para o ensino de literatura, pois assim, os alunos podem compreendê-los melhor e apreciá-los. Talvez esse seja o ponto fundamental, por meio da literatura, abrir caminhos para compreensão das transformações do mundo, e também oferecer fruição, prazer aos leitores. Há que se ter todo o cuidado em oferecer métodos adequados, bem como fazer escolhas de textos de acordo com o nível das etapas cognitivas dos alunos, para que ele possa apreciá-la cada vez mais. O ensino de literatura deve, portanto, motivar o gosto pela leitura que se estenderá ao longo da vida.

O grande papel das aulas de literatura, para Abreu (2006), é formar cidadãos apreciadores de diversos cânones de textos, valorizados ou não; cidadãos capazes de elaborar critérios de apreciação; capazes ainda de se posicionar e de defender sua posição de maneira ética e estética diante de uma obra literária ou artística.

“Concepção de gramática a ser explorada”

Como objetivo para o ensino de Língua Portuguesa tem-se proposto desenvolver a competência leitora e de produção de textos; por meio do trabalho com a unidade textual em toda a sua diversidade de tipos e gêneros, nas diferentes modalidades e variedades possíveis, consoante as situações sociocomunicativas, aliados aos elementos de natureza formal, relativos aos diferentes níveis de gramática, essenciais para a construção do texto. Porém escrever e ler com competência não tem sido uma tarefa de fácil realização no contexto escolar atual, nem tão pouco as aulas de gramática têm colaborado para o ensino e a aprendizagem da língua.

Para formar cidadãos com competências leitoras e escritoras, ou ainda, cidadãos que façam uso eficiente de sua língua e que a dominem com proficiência, primeiramente, é necessário a ampliação dos conceitos de língua e linguagem; a linguagem humana, para além de servir à comunicação, é um instrumento que, ao moldar a percepção da realidade, entra em jogo na elaboração daquilo que se pensa, desta forma, cabe ao professor garantir um trabalho que resulte em práticas produtivas na abordagem de fatos linguísticos, ajudando o aluno a entender a linguagem em suas múltiplas dimensões e não apenas em sua função comunicativa. Quanto ao conceito de língua, não se deve ficar limitado à ideia de que se trata de um código com fins exclusivamente comunicativos, mas sim levar em consideração que a língua é um acervo compartilhado pelos membros de uma comunidade e formado por signos e regras (fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas semântico-discursivas) que definem a possibilidade de combinações e usos desses signos.

Vale ressaltar que o conceito de gramática também é muito restrito, para alguns é um conjunto de regras de uma determinada língua, para outros é o nome de uma disciplina de caráter normativo, que se ocupa com os fatos morfológicos, sintáticos, fonológicos, lexicais e semântico-discursivos.

Muitos são os profissionais que ainda priorizam em suas aulas de Língua Portuguesa o ensino de lista das classes gramaticais e suas funções, o que em nada colaboram para a aprendizagem nem tão pouco para o uso efetivo da língua. A finalidade da nomenclatura empregada na disciplina de Língua Portuguesa não deve ter como fim o seu próprio aprendizado, mas sim ser um instrumento pelo qual o aluno possa descrever e analisar o objeto a ser estudado. Outros ainda relacionam o fracasso escolar à falta do domínio da chamada norma culta, estigmatizada e eleita por gramáticos como a forma ‘correta’ de se empregar a língua. Segundo Callou (2009, p 19):

Muitas questões são levantadas, nenhuma ação objetiva e continuada é apresentada. Ao fim, o *bom senso* é que deve prevalecer. A norma não pode ser rígida, monolítica, a língua muda, as normas gramaticais se modificam e nada é mais prejudicial que um purismo estreito, quase sempre baseado num conhecimento deficiente da própria língua. Legisla-se, na verdade, sem real conhecimento da complexidade dos fatos que caracterizam cada falar, cada variedade, cada variante.

Toda língua, em qualquer país, possui sua própria norma culta, sua própria linguagem comum, que não coincide totalmente com a norma literária, ideal, e funciona, por sua vez, apenas como ponto de referência e como força unificadora e conservadora.

O recurso a essa nomenclatura, bem como seus conceitos e definições, não têm acompanhado os avanços dos estudos gramaticais desenvolvidos pelas correntes linguísticas contemporâneas, incapaz de atender satisfatoriamente a uma abordagem moderna das propriedades demonstradas pelas línguas naturais. Um bom exemplo pode-se observar em Said Ali (2001, p 184), quando demonstra que a linha entre o verbo transitivo e o verbo intransitivo não é rigorosa, porque muitos verbos classificados como transitivos podem, em determinados contextos, ser usados como intransitivos:

Assim, se transitivos são os verbos *comer e beber* em *comer carne, beber vinho*, não há dúvida que estes mesmos verbos vem empregados intransitivamente em expressões como *o doente não come nem bebe*, ou quando se usa o verbo *beber* sem objecto algum no sentido de <<entregar-se à embriaguez>>. *Ouvir*, significando <<não ser surdo>>, *engulir, sonhar, ver ou enxergar*, na acepção de <<não ser cego>>, *mastigar, pensar, meditar e outros*, quando usados sem objecto algum para denotar apenas o funcionamento ou privação de um acto physiologico ou psychologico, tornam-se verbos tão intransitivos como *dormir, andar, manquejar, endoudecer, tossir e expectorar*.

Marcos Bagno critica também os gramáticos que defendem esse tipo de ensino, as regras pelas regras, e destaca que os meios de comunicação de massa estão “na contramão da História, quando o assunto é língua”, pois há “um absoluto despreparo de jornalistas e comunicadores para tratar do tema”.

No entanto, a concepção de gramática que necessita ser explorada, considerando os objetivos estabelecidos para o ensino de língua materna, é a da gramática internalizada, pois é entendida como um conjunto de regras naturalmente adquirido pelos falantes, que define a fonologia, a morfologia e a sintaxe da sua língua. Essa concepção deve ser colocada a serviço de práticas que contribuam para um trabalho significativo com a linguagem.

Pode-se observar que qualquer criança a partir dos seis ou sete anos conhece intuitivamente a gramática de sua língua, ainda que não tenha consciência desse conhecimento e muito antes de ingressar na escola, as crianças recorrem a balbucios que lhes ajudam a descobrir e usar naturalmente o sistema de regras de sua língua.

Para Callou (2009, p 27):

Se qualquer falante possui uma gramática internalizada - sistema de regras e princípios universais – ao ingressar na escola, ele deve desenvolver a sua competência comunicativa de tal modo que possa “utilizar melhor” a sua língua em todas as situações de fala e de escrita, isto é, possa ser capaz de refletir sobre a capacidade linguística que ele já possui e domina no nível intuitivo, mas sobre a qual nunca antes se tinha debruçado para analisar o funcionamento. A aula de português seria então um exercício contínuo de descrição e análise desse instrumento de comunicação. Para isso, várias estratégias podem ser utilizadas, entre elas, a de levar o aluno a reconhecer a variação inerente à língua que faz com que cada grupo social possua sua própria variedade, mas ao mesmo tempo seja capaz de conviver com todas as outras.

Capacitar o professor com habilidades que lhe permitam, em diferentes atividades, o uso consciente e criativo dos inúmeros recursos de expressão oferecidos pelas variedades da língua portuguesa, é mais importante do que apenas continuar em um sistema de ensino de normas e regras, que não têm levado aos alunos nenhum tipo de reflexão nem tão pouco oportunizado melhora em seu aprendizado no tocante à sua língua.

“Ao motivar o aluno a refletir produtivamente sobre a linguagem, as práticas desenvolvidas pelo professor devem ser ancoradas numa língua real ou idealizada?”

Ao considerar que a língua é um acervo compartilhado pelos membros de uma comunidade e formada por signos e regras (fonológicas, morfológicas, sintáticas, lexicais, semântico-discursivas) que definem as possibilidades de combinação e usos desses signos, compreende-se a importância de se trabalhar na escola com a língua que o aluno traz em particular, o seu acervo linguístico e as regras adquiridas e compartilhadas com os membros de sua comunidade. Segundo Terra (2001, p 40), “a língua apresenta um caráter social, decorrente de ser um bem de domínio público, ou seja, por pertencer a toda a comunidade de falantes, existe a necessidade de que ela seja igual para todos os seus usuários”. Essa língua poderá ser o ponto de partida para um ensino que permita ao aluno refletir produtivamente sobre a linguagem, um ensino no qual o professor desenvolva práticas ancoradas em uma língua real. Nesta concepção, a linguagem passa a ser um instrumento que, ao moldar a percepção da realidade, entra em jogo na elaboração daquilo que se pensa, permitindo ao professor garantir práticas produtivas na abordagem de fatos linguísticos, auxiliando o aluno a entender a linguagem em suas múltiplas dimensões e não apenas como instrumento de comunicação.

Na escola, o ensino de gramática, normalmente, ocupa-se com os fatos morfológicos e sintáticos, tradicionalmente considerados essenciais, ensina-se ainda os aspectos fonológicos, lexicais e semântico-discursivos. Conforme afirma Geraldi (2009, p 122):

Acrescente-se a esta questão um problema que subjaz a toda essa prática escolar: ela se dá como se a escola estivesse sistematizando uma reflexão que lhe foi prévia. É bem verdade que todo falante realiza, em suas atividades linguísticas, atividades epilinguísticas em que avalia os recursos expressivos que utiliza: se são apropriados para a ocasião, se exprimem o que se deseja, o que é preciso silenciar e o que é preciso dizer, quais os conhecimentos que é preciso tomar como compartilhados etc. No entanto, as atividades de ensino dos conteúdos gramaticais não constituem, na prática escolar, a desejável continuidade dessas “reflexões epilinguísticas”, mas se apresentam, ao contrário, como a verdadeira e única reflexão sobre os recursos expressivos de uma língua. E, ainda pior, as análises resultantes das teorias gramaticais que inspiram os conteúdos ensinados são respostas dadas a perguntas que os alunos (enquanto falantes da língua) sequer formularam. Em consequência, tais respostas nada lhes dizem e os estudos gramaticais passam a ser “o que se tem para estudar”, sem saber bem para que apreendê-los.

É óbvio que não se discute a importância do ensino desses aspectos linguísticos, o que se coloca em questão é a forma de tratamento e de ensino realizados em sala de aula, práticas que muitas vezes resultam em abordagens gramaticais que não respondem às reais necessidades do aluno no tocante às suas reflexões sobre a linguagem, o que faz ele se sentir um estrangeiro na aprendizagem de sua própria língua. Como afirma Perini (2001, p 56) “... precisamos de melhores gramáticas, preocupadas com a descrição da língua e não com receitas de como as pessoas deveriam falar e escrever”.

Explorar, portanto, o conhecimento natural do aluno acerca da variedade linguística que caracteriza a sua fala, e a partir daí, auxiliá-lo no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o pleno domínio da norma-padrão, e ainda, levá-lo ao reconhecimento da norma-padrão; requer ajudá-lo a reconhecer as regras que compõem a sua gramática internalizada. A partir do reconhecimento e da consciência dessas regras, o aluno poderá ter autonomia para buscar melhores recursos de expressão em situações comunicativas mais formais, que exijam uma linguagem mais polida.

Pode-se encontrar nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998, p 29) essa realidade linguística, marcada pela diversidade, e instituída oficialmente:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades[...] A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua.

Não cabe à escola, nem tão pouco aos professores que trabalham com o ensino da língua, considerar ou elevar a norma padrão como sendo uma língua, ou uma forma adequada, correta e única de uso da língua portuguesa. Conceitos que evidenciam a sua idealização, histórica e

culturalmente, de uma série de preceitos e valores em torno de um ideal de como a língua deva ser usada.

Ainda hoje se encontra uma parcela da sociedade reproduzindo esse preceito de língua idealizada, sem ao menos ter conhecimento a respeito dos estudos linguísticos. Como exemplo, pode-se citar a polêmica com o livro didático “Por uma vida melhor”, direcionado para o Ensino de Jovens e Adultos (EJA), no qual um exemplo de variedade do idioma acabou em um portal da Internet, ganhou repercussão e foi parar em toda a mídia, recebeu ataques de diversos setores, desde a Academia Brasileira de Letras até políticos e editoriais. Todos consideraram que os autores do referido livro defendiam o ‘erro’ de português e defenderam o uso da norma culta para qualquer situação de comunicação. Uma leitura mais contextualizada e detalhada de todo o material, bem como um pouco mais de conhecimento a respeito do assunto tratado (variação linguística e adequação das variações de linguagem), acalmaria os nervos desse público que considera a norma padrão ou culta como sendo a língua ideal.

Trabalhar com frases descontextualizadas pode até servir para instigar os alunos a fazer indagações sobre os seus conhecimentos linguísticos ou para fins de didatização, ajudá-los a fixar conceitos que precisam ser compreendidos para facilitar a compreensão de análises linguísticas mais complexas, mas a real necessidade, está no fato de que o aluno precisa entender a língua em uso, e para tanto, cabe ao professor ter uma postura crítica em relação aos conceitos de gramática tradicional, à nomenclatura gramatical e ao ensino da norma-padrão, que se não forem bem estudados e analisados, podem levar a práticas que, em vez de ajudarem o aluno a refletir sobre sua língua, dificultam a identificação de propriedades que realmente são relevantes em seu estudo. O professor deverá ter autonomia para implementar novas estratégias que sejam mais adequadas à realidade linguística de seu grupo de alunos, sem esquecer de que o ensino da norma-padrão é apenas mais um dos vários objetivos relacionados à abordagem gramatical nas aulas de língua portuguesa.

Conclusão

Após breve estudo a respeito dos fatos históricos que contribuíram para a cristalização de algumas práticas de ensino da língua portuguesa, observou-se que a sociedade exigiu que se buscassem outros recursos para atender a uma demanda cada vez mais diversificada.

Diante de problemas como: a democratização do ensino público, sem o devido preparo, problemas estruturais, organizacionais, práticas pedagógicas não fundamentadas, progressão

continuada (mal empregada e compreendida), uso de diferentes linguagens, uso de tecnologia, desvalorização da escola e do professor, enfim, diante das adversidades, há necessidade de ampliar e democratizar o trabalho com a leitura e escrita de textos que têm lugar na escola como o universo e a natureza de textos que nela circulam, sob uma perspectiva interacionista da linguagem, buscando respostas satisfatórias aos desafios na formação de alunos proficientes e autônomos, capazes de produzir e compreender os mais diversificados textos, em diferentes contextos, agindo como protagonistas de seu espaço social.

Revisar as ações pedagógicas, reorganizar o ensino e reformular os modos de ensinar são tarefas imprescindíveis para oferecer um ensino de qualidade, na busca pela formação de cidadãos proficientes em sua língua.

Ainda no tocante ao trabalho com a língua, é preciso capacitar o professor com habilidades que lhe permitam, em diferentes atividades, o uso consciente e criativo dos inúmeros recursos de expressão oferecidos pelas variedades da língua portuguesa. O professor deverá ter autonomia para implementar novas estratégias que sejam mais adequadas à realidade linguística de seu grupo de alunos, sem esquecer de que o ensino da norma padrão é apenas mais um dos vários objetivos relacionados à abordagem gramatical.

Conclui-se, portanto, que diante dos problemas aqui mencionados, cabe a sociedade trabalhar em busca da ressignificação do ensino e da aprendizagem dos alunos, de forma a oferecer um ensino de qualidade, na busca pela formação de cidadãos capazes de realizar leituras, interpretações e produções textuais que hoje circulam na sociedade, sabendo ainda se colocar em relação a outros textos, discutir e avaliar posições e ideologias, relacionando-os aos aspectos que estão em sua vida.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ABREU, M.A. *Cultura letrada: literatura e leitura*. 2004
http://ggte.unicamp.br/redefor3/cursos/aplic/index.php?cod_curso=66
_____. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo:Unesp,2006
- BAGNO, M. *Carta de Marcos Bagno para a revista Veja*. Disponível em:
http://marcosbagno.com.br/site/?page_id=39, acesso em 06/05/2011
- BRASIL, Plano Decenal de Educação Para Todos (193-2003). Brasília:MEC,1993.
- _____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília:MEC?SEB,2006

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental - Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, Brasília, 1997.

CALLOU, Dinah. *Gramática, variação e normas*. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues & GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino : exercícios de militância e divulgação*. 2ªed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009

PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática: Ensaio sobre a linguagem*. 3ª Ed. São Paulo: Ática, 2001

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. *O espelho da nação: A Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971)*. 2000. 428 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000213348>, acesso em 05/06/2010.

ROJO, R.H.R.. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. 2004 http://ggte.unicamp.br/redefor3/cursos/aplic/index.php?cod_curso=66

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAID ALI, M. *Gramática histórica da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2001 (nova edição).

SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1998

SOARES, Magda . *Letramento – Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica. 1998

TERRA, Ernani. *Linguagem, língua e fala*. São Paulo: Scipione, 2001