



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
COORDENAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DO CAMPUS
TRINDADE

**DA GRAMÁTICA TRADICIONAL À GRAMÁTICA
CONTEXTUALIZADA: AS NOVAS PERSPECTIVAS DO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA, PELO VIÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS**

ANDRÉIA MARIA B. DA SILVA ROMÃO

Trindade-GO
2021

ANDRÉIA MARIA BARBOSA DA SILVA ROMÃO

**DA GRAMÁTICA TRADICIONAL À GRAMÁTICA
CONTEXTUALIZADA: AS NOVAS PERSPECTIVAS DO ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA, PELO VIÉS DOS GÊNEROS
TEXTUAIS**

Trabalho de Conclusão de curso,
apresentado à Pós-graduação Educação e
Trabalho Docente, do Instituto Federal
Goiano – Campus Trindade.

Orientadora: Prof. Me Rosana Alves Simão
dos Santos

Trindade - GO

2021

DA GRAMÁTICA TRADICIONAL À GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA: As novas perspectivas do ensino de Língua Portuguesa, pelo viés dos gêneros textuais

ANDRÉIA MARIA BARBOSA DA SILVA ROMÃO

RESUMO: As discussões a respeito do ensino de Língua Portuguesa (LP), na educação básica, sempre permearam os círculos de estudos e rodas de conversas entre teóricos e docentes desta área. Há, entretanto, ainda hoje, muitos desafios a serem alcançados por esses docentes. Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), importantes documentos norteadores da educação brasileira, trouxeram avanços significativos nas orientações sobre o ensino deste componente curricular. Ambos os documentos estabelecem que o ensino de LP precisa ser realizado a partir de práticas de linguagem (leitura, escrita e oralidade), tendo o estudo por gêneros do discurso como principal metodologia para essas práticas. Observa-se que, apesar disso, dos textos orientadores ao trabalho docente, há muito o que se atualizar, tendo em vista que práticas comuns ultrapassadas continuam fazendo parte do cotidiano escolar. Diante desse contexto, esse trabalho tem o intuito de analisar o processo de aquisição da proficiência em língua materna, especificamente no Ensino Fundamental, à luz dos teóricos que estudam essa prática, considerando os documentos oficiais supracitados, que norteiam o currículo. Para isso, foram feitas uma pesquisa bibliográfica e diversas consultas à Base Nacional Comum Curricular e aos Parâmetros Curriculares Nacionais. A partir dessas análises, observou-se que, embora haja essas orientações a serem seguidas, o estudo por gênero não é prioritariamente a metodologia contemplada por docentes e instituições de ensino.

Palavras-chave: Prática docente. Língua Portuguesa. Gêneros textuais.
BNCC.

ABSTRACT: Discussions regarding the teaching of Portuguese Language (LP), in basic education, have always permeated study circles and rounds of conversations between theorists and teachers in this area. However, even today, there are many challenges to be achieved by these teachers. Both the National Curriculum Parameters (PCN) and the National Common Curriculum Base (BNCC), important guiding documents of Brazilian education, brought significant advances in the guidelines on the teaching of this curricular component. Both documents establish that the teaching of LP needs to be carried out based on language practices (reading, writing and orality), with the study of discourse genres as the main methodology for these practices. It is observed that, despite

this, from the guiding texts to the teaching work, there is much to be updated, considering that outdated common practices continue to be part of the school routine. Given this context, this work aims to analyze the process of acquiring proficiency in the mother tongue, specifically in elementary school, in the light of the theorists who study this practice, considering the aforementioned official documents, which guide the curriculum. For this, a bibliographic research and several consultations were made to the Common National Curricular Base and to the National Curriculum Parameters. From these analyzes, it was observed that, although there are these guidelines to be followed, the study by gender is not primarily the methodology contemplated by teachers and educational institutions.

Keywords: Teaching practice. Portuguese language. Textual genres. BNCC.

INTRODUÇÃO

A Língua Portuguesa é um componente curricular importantíssimo para o currículo do ensino básico, haja vista que é por meio do desenvolvimento de competências em leitura e escrita de textos, que o discente desenvolve várias outras competências. Dito isso, faz-se necessário discutir os aspectos didáticos que permeiam o ensino desse componente. Não se pode, porém, de forma isolada, analisar e avaliar apenas as metodologias adotadas, como a análise linguística por meio de frases soltas, listas de exercícios sem contextualização, ou a ausência de atividades que não envolvam oralidade. É importante abordar documentos e teorias que ajudam a compor a trajetória do ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, para se entender onde se quer chegar.

Na história da educação brasileira, observam-se profundas mudanças, ao longo dos anos, na tentativa de, cada vez mais, se aproximar do modelo ideal de ensino, e da melhoria da qualidade da educação. Os documentos norteadores em estudo, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), possuem importantes marcos e alguns deles serão citados neste trabalho, a fim de se chegar ao entendimento sobre o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras e como se chegou às metodologias propostas pelos documentos supracitados.

São tratadas aqui as propostas de adequação curricular, previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular.

Esses dois referenciais do currículo brasileiro têm importantes pontos em comum, já que o segundo é fruto do primeiro, também. Entre os pontos comuns, no que se refere ao ensino da língua materna, pode-se dizer que ambos visam o ensino por competências e habilidades, devendo se realizar em práticas de linguagem voltadas à leitura, escrita e oralidade, por meio dos gêneros do discurso, sem abandonar a análise linguística.

Da mesma forma, são analisadas as práticas que se tornaram tão arraigadas no cotidiano escolar, que dificultam a apropriação das propostas implantadas por aqueles documentos norteadores, bem como a formação inicial e continuada. Embora haja, como referências, documentos que norteiam o currículo e auxiliam o professor no preparo do aluno para o exercício da cidadania, não é raro encontrarmos vivências pedagógicas que contrariam, ainda hoje, as práticas sugeridas por aqueles documentos. O ensino da gramática tradicional descontextualizada, por exemplo, tem sido uma prática bastante discutida.

Assim como o estudo dos PCN e da BNCC, são tratadas algumas teorias que discutem a prática pedagógica dos profissionais de Língua Portuguesa. O intuito é compreender qual a melhor forma de se conduzir o ensino desse componente curricular e qual a formação mais apropriada para o profissional que o ministrará. A princípio, ampliando o termo “gêneros do discurso”, veremos, em Mikhail Bakhtin (1992), a necessidade de se agrupar textos que possuem a mesma característica, categorizando-os.

Para refletir sobre a prática da “aula de português”, nos apoiaremos nas discussões de Irandé Antunes (2003), sobre os “equívocos” e as propostas para uma prática pedagógica mais coerente com a necessidade de estimular o aluno a desenvolver suas potencialidades comunicativas. No âmbito da discussão sobre o ensino da gramática na escola, discutimos Sírio Possenti (1997), que revê a necessidade de se estudar gramática apenas pela técnica. E, por fim, Luiz Antônio Marcuschi (2004), sobre o ensino por meio de gêneros textuais, na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo.

BREVE HISTÓRICO DOS PCNS E DA BNCC

Um dos documentos norteadores da educação brasileira e o mais discutido atualmente é a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Essa base foi promulgada em 2017 e, até o final de 2021, deve ser implantada em todas as escolas brasileiras. A BNCC (BRASIL, 2017) apresenta os direitos de aprendizagem de alunos de todo o Brasil, direcionando a elaboração de um currículo comum sobre a educação em todo país. Essa política pública causou muitos impactos na educação, com importantes mudanças na organização curricular, como o ensino por meio de competências e habilidades. Mas esse não foi o primeiro documento que tentou organizar o currículo escolar brasileiro.

O documento que antecede a BNCC são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que começou a ser elaborado em 1995, em sua versão preliminar. Representantes de todos os seguimentos da educação, em todo o país, puderam contribuir para sua elaboração, com pareceres que foram entregues ao MEC, divididos por temáticas. Até então, a lei que regia a educação brasileira era a Lei 5.692/71, implantada na Ditadura Militar, de forma não democrática, para ajustar a Educação aos projetos dos militares. Apresentava uma visão tecnicista, voltada para o mercado de trabalho. Além disso, essa lei aboliu o exame de admissão para o ingresso na etapa chamada, à época, de “Ginásio”, que hoje é o Ensino Fundamental Anos Finais. Com os PCNs, houve uma revolução no ensino, com uma proposta pedagógica que orienta professores e instituições a adequarem o ensino, de forma justa e coerente com a diversidade brasileira, no processo de construção da cidadania, a fim, inclusive, de se justificar os investimentos nessa área. Tudo isso, em consonância com a implantação da Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios constitucionais.

De acordo com uma carta aos professores, escrita pelo então Ministro da Educação Paulo Renato Souza, os PCNs foram elaborados para nortear o ensino, apontando metas de qualidade a fim de ajudar “o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de

seus direitos e deveres” (BRASÍLIA, 2001, p 05). Além disso, orienta e incentiva professores e instituições a assumirem seu papel na formação desse indivíduo. Dirige-se ao professor como importante peça no processo de formação do povo brasileiro (BRASÍLIA, 2001, p. 09). A proposta curricular dos PCNs visa minimizar problemas históricos na educação brasileira: evasão escolar, alta repetência e analfabetismo. A avaliação foi repensada, com o intuito de se evitar o fracasso escolar.

Sendo assim, tanto os PCNs quanto a BNCC corroboram para o aprimoramento do ensino-aprendizagem, sendo que o segundo é normativo, portanto, obrigatório em todas as escolas brasileiras, diferentemente do primeiro. Talvez por este motivo, os PCNs foram abandonados, por tantos anos, em sua essência, por professores e instituições.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS PCNS E NA BNCC

Os PCNs apresentam, para a área da Língua Portuguesa, uma proposta voltada para práticas que estimulam a participação crítica do estudante diante das situações que fazem parte de seu cotidiano e visam melhorar a qualidade da educação no país, ajudando, assim, a combater o analfabetismo e o fracasso escolar. De acordo com esse documento (PCNs), “o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão de leitura e escrita” (BRASÍLIA, 2000, p. 19), principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Da mesma forma, estudantes universitários enfrentam dificuldades para ler, interpretar e produzir textos. Daí a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, na busca de garantir a aprendizagem de leitura e escrita, de forma eficaz.

Foram apresentadas várias mudanças no ensino de Língua Portuguesa, a fim de que essa reestruturação acontecesse. Uma delas, talvez a mais importante, foi a forma como o texto deveria ser tratado na escola. Tradicionalmente, o texto era usado como pretexto para se enxergar o uso correto da língua, de forma descontextualizada, mas, a partir dos PCNs, a leitura e a produção de textos seriam vistos sob uma perspectiva mais crítica, mais

próxima à realidade do aluno, contribuindo com sua formação como cidadão. Sendo assim, o texto deve ser considerado em sua situação discursiva e a diversidade de gêneros que circulam em sociedade deve ser privilegiada na escola.

Para KOCH (2016), há, na elaboração dos PCNs de Língua Portuguesa muita contribuição da linguística textual, ramo da Linguística que trata da análise do discurso, principalmente no que se refere ao estudo por gêneros do discurso e na produção de sentido. A autora sugere, inclusive, que professores de língua materna poderão encontrar, na área da linguística textual subsídios indispensáveis ao trabalho com o texto. Segundo essa autora,

Isto significa, inclusive, uma revitalização do estudo da gramática: não, é claro, como um fim em si mesma, mas no sentido de evidenciar de que modo o trabalho de seleção e combinação dos elementos, dentro das inúmeras possibilidades que a gramática da língua nos põe à disposição, nos textos que lemos ou produzimos, constitui um conjunto de decisões que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar a busca pelo sentido (KOCH, 2016).

Compreende-se, portanto, que as discussões acerca das mudanças necessárias no ensino de língua portuguesa eram urgentes, à época da formulação dos PCNs. Vários estudos relacionados à linguística textual e aos gêneros discursivos foram evidenciados antes e depois dos PCNs.

Outra perspectiva trazida pelos PCNs de Língua Portuguesa é sua contribuição para a democratização social e cultural, pois promove possibilidade de interação e participação plenas do indivíduo no meio em que vive. E cada indivíduo traz uma “bagagem” linguística equivalente a esse meio. À escola cabe possibilitar sua ampliação, de forma que cada aluno se torne capaz de interpretar e produzir textos das mais variadas instâncias sociais. Aprender a língua materna não é, somente, conhecer as palavras, mas dar-lhes significado, interpretando a realidade ao seu redor.

E, assim como nos PCNs, também para a BNCC, linguagem é comunicação,

interação, e pode acontecer de forma oral, verbal, escrita, e de várias outras formas, como a linguagem corporal e artística, usada pelo ser humano para se comunicar. Portanto, é necessário compreender como a língua materna se comporta em todas essas práticas. Mantém-se, na BNCC, os princípios adotados pelos PCNs, como o estudo centrado nos gêneros textuais e o ensino de Língua Portuguesa contextualizado, considerando o uso social da língua.

Algumas diferenças, porém, são evidentes, uma vez que duas décadas separam esses dois documentos. Nesse tempo, a sociedade sofreu profundas alterações, principalmente na área da tecnologia. Os estudos sobre a linguagem também avançaram, de forma que seria impossível que esses avanços não afetassem a produção desse documento. Termos como “textos multimodais”, “multiculturalismo” refletem o avanço por que a sociedade passou, e um novo campo de análise textual soma-se aos anteriores: a semiótica.

Enquanto nos PCNs a Língua Portuguesa se dividia em língua oral, língua escrita e análise e reflexão sobre a língua, na BNCC as habilidades estão agrupadas em quatro práticas de linguagem: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Por semiótica entende-se o estudo de textos de diferentes linguagens, inclusive a digital, como as produções a que temos acesso em nossas redes sociais e nas demais mídias. O ensino da Língua Portuguesa continua tendo como eixo principal o texto e, é por meio dele que todas essas práticas serão trabalhadas, dentro da esfera linguística, os chamados campos de atuação.

Os campos de atuação são as áreas da vida cotidiana onde há o uso da linguagem - campos artístico/literário, da vida cotidiana, da vida pública e das práticas de estudo e pesquisa. São como os eixos temáticos (PCN), organizam os objetivos e habilidades para o Ensino Fundamental e visam o protagonismo do aluno, desde os anos iniciais.

Na BNCC, há uma conexão mais abrangente entre as diferentes práticas, uma vez que a língua é articulada a diferentes saberes. Escrita, práticas linguísticas, leitura e análise linguística/semiótica podem compor, por exemplo,

uma única habilidade. O professor é levado a refletir sobre a necessidade de planejar essas práticas conjugadas, a fim de que o aluno leia e produza um determinado gênero textual, de forma significativa. Da mesma forma, a gramática precisa ser entendida de forma contextualizada, substituindo-se a memorização de regras pelo entendimento de seu uso, de acordo com a situação.

Apesar das diferenças entre um documento e outro, há muitos pressupostos que os aproximam, já citados anteriormente, como o trabalho com os gêneros discursivos, centro deste trabalho, e das práticas pedagógicas do profissional de Língua Portuguesa.

GÊNEROS DISCURSIVOS

Segundo os documentos estudados neste trabalho, PCNs e BNCC, um dos principais eixos do ensino de Língua Portuguesa são os gêneros discursivos, ou gêneros textuais. O autor mais estudado e citado em se tratando desse assunto é Mikhail Bakhtin (2018). Esse estudioso utilizou o termo “gênero do discurso”, referindo-se aos variados tipos de enunciados produzidos individual e coletivamente, diferentemente de seus antecessores, que categorizavam os gêneros a partir da abordagem retórica ou literária.

Bakhtin (2018) aborda a linguagem segundo duas dimensões inseparáveis: a dimensão da atividade humana e a dimensão do uso da língua (enunciado). Como essas dimensões são inseparáveis, da mesma forma que há uma variedade enorme de atividades humanas, há também modos variados de uso da língua. E, bem como há padrões típicos das atividades humanas, há formas típicas do uso da língua - os enunciados. Os enunciados são tipos relativamente estáveis, que se definem como gêneros do discurso.

Para definir o que é o enunciado, na perspectiva bakhtiniana, é preciso compreender a crítica que o autor faz a teóricos como Saussure, cujo objeto de estudo é a língua, vista apenas como sistema de signos - a palavra, a oração, o morfema. Esses teóricos behavioristas e estruturalistas ignoravam a natureza linguística geral dos enunciados e os gêneros do discurso. Para Bakhtin, o objeto

de interesse é o diálogo, o enunciado é uma unidade de comunicação.

Quando escolhemos um determinado tipo de oração, não o escolhemos apenas para uma oração, não o fazemos por considerarmos o que queremos exprimir com determinada oração; escolhemos um tipo de oração do ponto de vista do enunciado *inteiro* que se apresenta à nossa imaginação discursiva e determina a nossa escolha (BAKHTIN, 2018, p. 286).

Para Marcuschi (2017), a noção de gênero textual ampliou-se tanto que parece impossível estabelecer classificação duradoura. O autor observa que, para Bakhtin, a noção da estabilidade dos gêneros, classificando-os segundo a forma e o uso, explica-se por sua natureza “histórica, sociointeracional, ideológica e linguística relativamente estável” (MARCUSCHI, 2017). Insistir em classificar os gêneros textuais, em um recorte da realidade, seria provocar certo “formalismo reducionista”. Marcuschi dispõe que,

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas (MARCUSCHI, 2017, p. 18)

Fica evidente a noção de que o texto é algo abrangente, que está presente em todos os âmbitos da sociedade e que é por meio do texto que ela (a sociedade) se expressa, portanto, é dinâmica. A dinamicidade dos gêneros textuais se apresenta se dá pelas mais diferentes práticas sociais.

Delimitar categorias de gêneros, de forma que nelas se encerrem produções recorrentes em sociedade, é um trabalho falho, uma vez que rotinas sociais, dia-a-dia as transformam, de forma dinâmica, dificultando a durabilidade dos critérios de categorização. Da mesma forma, porém, o autor lembra que não é prudente não categorizar os gêneros, sendo necessário que haja critérios relevantes, que englobem textos cujas características comuns os definam (MARCUSCHI, 2018).

É preciso, ainda, considerar o papel do locutor e do interlocutor, elementos essenciais na situação comunicativa e na produção de sentido dos enunciados. Neste processo, há interatividade entre locutor e interlocutor. O receptor, ao ouvir

e compreender uma mensagem, assume uma postura responsiva, ou seja, ele não está passivo, pode responder, criticar, ampliar a ideia, enfim, interagir com o locutor. Este, por sua vez, deseja atuar sobre o outro, instigando-o a reagir ao seu discurso. Para Bakhtin, essa interação é a principal característica do ato enunciativo.

O enunciado reflete, então, as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas da atividade humana, em seu conteúdo temático, estilo e construção composicional. Há, porém, uma dificuldade em se definir a natureza geral do enunciado, graças à heterogeneidade dos gêneros discursivos, orais e escritos. Dessa forma, são infinitas a riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos.

Na filosofia bakhtiniana gêneros discursivos são divididos em primários e secundários. Os primários, de elaboração mais simples, espontâneo, informal, sem elaboração prévia, como o diálogo cotidiano. O gênero secundário, predominantemente escrito, mais complexo, necessita de conhecimento prévio e maior elaboração, e surge nas condições de convívio social mais desenvolvido e organizado, como romances, pesquisas científicas, entre outros. O gênero primário pode, ainda, ser incorporado ao secundário, dada a necessidade de se reproduzir, por exemplo, um diálogo, em um romance. Sobre isso, diz Bakhtin:

A diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológicos) é extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger as suas facetas mais importantes); a orientação unilateral centrada nos gêneros primários redundando fatalmente na vulgarização de todo o problema (o behaviorismo linguístico é o grau extremado de tal vulgarização) (BAKHTIN, 2018, p. 264).

Para Bakhtin é imprescindível que os gêneros discursivos sejam base da análise linguística, considerando a situação enunciativa e a interação entre os elementos do discurso. Quanto maior for a habilidade no uso dos gêneros, mais facilidade aos empregá-los, em qualquer situação comunicativa. É a vivência em situações comunicativas de diferentes esferas, com diferentes gêneros discursivos que promovem a competência linguística de quem produz o

enunciado.

Por esta razão, reforçam-se, com este autor, as propostas acerca do ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais, já citadas nos documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa, PCN e BNCC, que dispõem sobre o ensino baseado na interação, por meio dos gêneros textuais que circulam em sociedade.

ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Tendo tratado o texto como base para o estudo linguístico, passaremos agora a analisar, de forma mais aprofundada, o ensino de Língua Portuguesa e as práticas comuns que se mantêm, ainda hoje, em detrimento de tantos estudos acerca desta prática. Inicialmente, apresentaremos Irandé Antunes (2009) que, juntamente com professores, discute o ensino da Língua Portuguesa, aprofunda essa discussão em sua obra “Aula de português – encontro & interação”, título sugestivo para o que vem sendo debatido neste trabalho.

Irandé Antunes (2009), logo na introdução de sua obra, dirige-se ao professor, esclarecendo que se trata de um livro que nasceu da necessidade de falar sobre o ensino de Língua Portuguesa. A autora sente-se obrigada a falar sobre os “equivocos” que ainda persistem na prática docente e apontar possíveis saídas que reorientem as atividades pedagógicas. Ela convoca o professor a repensar seu trabalho, abandonando práticas reducionistas, como o estudo descontextualizado da língua. Para ela, o professor não pode ser mero repetidor de listas de conteúdos, mas pesquisador.

Da mesma forma, a autora cita a aversão que muitos alunos têm ao aprendizado de Língua Portuguesa, repetindo, ao longo dos anos, discursos de desânimo com esse componente curricular. Essa aversão causa o fracasso escolar, a evasão e a reprovação escolar. E lembra que os PCN, importante política pública, já buscavam uma escola mais “formadora e eficiente”, reconhecendo que esse documento já privilegiava a dimensão interacional e discursiva da língua. A autora ironiza:

Parece, portanto, não faltar ao professor o respaldo das instâncias superiores, que assumiram o discurso de novas concepções teóricas, de onde podem emergir novos programas e novas práticas. Pelo menos, para os professores, já não tem sentido transferir para as Secretarias de Educação, para o vestibular ou para todos os livros didáticos, a responsabilidade de ter de “rezar” o velho rosário das classes de palavras, conta a conta, uma a uma (ANTUNES, 2009, p. 23).

A autora fixa-se em quatro campos para analisar a atividade pedagógica, e faz algumas “constatações menos positivas”. No campo da oralidade, ela aponta a omissão da fala como objeto de estudo; o equívoco de se considerar que, na fala, é onde ocorrem os “erros”; o predomínio do registro informal da fala; falta de gêneros orais mais formais. No campo da escrita, ela adverte que a prática mecanizada, apenas para exercitá-la, é igual a nada; adverte para uma escrita descontextualizada, com frases e palavras soltas. “Parece incrível, mas é na escola que as pessoas “exercitam” a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada” (ANTUNES, 2009, p. 26). No campo da leitura, ela enfatiza que, sem função social, não é relevante para os alunos. Também considera que não é boa prática ler apenas para buscar elementos explícitos, na superfície do texto. E critica a escola que “não tem tempo para leitura”. Por fim, no campo da gramática, novamente critica a fragmentação da língua, apenas para justificar as regras, a irrelevância de questões que não tratam de nenhuma competência comunicativa e a inconsistência de se apoiar apenas nas regras.

ANTUNES (2009) lembra que é necessário repensar todas essas práticas, assumindo, cada professor, o seu papel, a fim de que a escola realmente consiga formar cidadãos cada vez mais plenos no exercício da cidadania. Desafia o professor a deixar de ser um transmissor de conteúdo e passar a ser um transmissor de conhecimento. A autora diz ainda que muitos professores esperam passivamente que alguém lhes diga o que fazer, quando deveriam se reinventar, associar a teoria à prática e recriar sua realidade.

Explorando os campos citados acima, a autora aponta como devem ser melhor aproveitados os momentos de atividades com a oralidade, com a escrita, com a leitura e com a gramática. Segundo a autora, mais especificamente tratando-se da escrita, é necessário que o aluno escreva, repense, reescreva e avalie seu próprio texto, fazendo uma análise crítica sobre sua produção. A escrita é uma atividade interativa e comunicativa – é preciso saber para quem

se escreve. É preciso também ampliar o repertório, a partir de cada escrita/reescrita, diante da interação com outros textos. No âmbito da gramática, ela diz que o ensino de Língua Portuguesa não pode ser reduzido ao ensino de regras, isoladamente, apenas atribuindo nomenclaturas gramaticais. O ensino de gramática descontextualizada foge aos padrões de qualidade de ensino-aprendizagem.

Abre-se, aqui, um espaço para o autor Sírio Possenti (2003), para corroborar com as questões colocadas até aqui por Irandé Antunes, no que se refere ao ensino da gramática na escola. Esse autor, em sua obra, analisa todos os tipos de gramática existentes, inclusive a “internalizada”, justificando que o conjunto de regras que permeiam as salas de aula de Língua Portuguesa nada mais é do que algo que já se sabe, que já se domina internamente. E sobre o ensino dessas regras, ele dispõe:

As regras de uma gramática normativa se assemelham às regras de etiqueta, expressando uma obrigação e uma avaliação do certo e do errado. Seguindo-as, os falantes são avaliados positivamente (na vida social e na escola). Violando-as, os falantes tornam-se objeto de reprovação (são considerados ignorantes e não dignos de passar à série seguinte na escola, por exemplo). As regras de uma gramática descritiva se assemelham às leis da natureza, na medida em que organizam observações sobre fatos, sem qualquer conotação valorativa (POSSENTI, 2003, p. 73).

Sobre a avaliação, a autora reafirma a ideia de que é necessário que seja feita durante o processo de ensino-aprendizagem, de forma contínua. A avaliação não pode ser punitiva, nem objeto de seleção. Sobre esse assunto, ela desafia novamente:

Onde é que está o professor que faz pensar; que leva o aluno a perguntar; a contestar; a relacionar; a levantar hipóteses; a comentar; a acrescentar? Que tipo de cidadãos estamos querendo formar com esse procedimento simplista da aceitação pacífica e mnemônica do que a autoridade nos diz? (ANTUNES, 2009, p.157).

Por fim, Irandé, assim como ao longo de sua obra, lança seus desafios aos professores de Língua Portuguesa. Enfatiza que deve ser um profissional que busque intensamente investir em sua formação continuada, que busque autonomia, a fim de não ficar preso em materiais didáticos, nem apenas nas teorias. A semente (palavra) foi lançada, fazendo-se um apelo à pesquisa, à reflexão e ao estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de tais referenciais sobre o ensino de Língua Portuguesa tem a intenção de minimizar a inquietação acerca deste tema. É sabido que a profissão de docente não tem sido, no Brasil, missão fácil. Muitos tendem a desistir no meio do caminho e a adesão aos cursos de licenciatura acontecem cada vez menos por vontade própria. É preciso, ainda, dizer que os profissionais da área de Linguagens, no ensino básico, encontram em seu caminho inúmeras dificuldades que os afastam da prática pedagógica mais adequada.

Partindo do trabalho com os referenciais teóricos oficiais, PCN e BNCC, foi mostrada, neste trabalho, a enorme quantidade de disposições sobre como deve ser o ensino de Língua Portuguesa. Apesar disso, muito ainda se tem visto, na sala de aula, das práticas que não corroboram com aquilo que está disposto. É certo que a BNCC ainda está sendo implantada, mas os PCN já circulam pelas bibliotecas escolares desde a década de 90. O que falta ainda, aos professores, para assumirem seu papel nesta guerra contra o fracasso escolar? Irandé Antunes tem consciência da luta enfrentada pelo professor a cada dia, mas provoca-o a fim de que, apesar da falta de políticas públicas que valorizem sua carreira, invista em sua formação continuada e reafirme sua importância na formação cidadã.

É indiscutível que o docente de Língua Portuguesa esteja atento às manifestações linguísticas de seu tempo, e que apresente ao aluno uma boa quantidade de gêneros textuais presentes em seu cotidiano, fazendo-o refletir sobre a prática de língua no meio em que vive. Não se trata, porém, de não ensinar “regras”, como há muito vem se fazendo, mas fazer refletir sobre seu uso a partir do gênero em questão. E trabalhar o uso da língua em todos os campos já citados durante o estudo: a escrita, a oralidade, a produção, a leitura e a escuta.

Este trabalho é apenas o início de outras discussões, uma vez que, ao investigar as práticas adotadas por esses profissionais e analisar documentos e obras acerca dessa atividade, a inquietação não é totalmente resolvida. Espera-se, com isso, que a pesquisa continue, que o estudo sobre obras e autores aqui

citados sejam aprofundadas e a preocupação com a formação docente dê lugar a propostas que o ajudem a enfrentar essa realidade.

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2018. p.261-306.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Língua Portuguesa Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação e dos Desportos, 2000.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Introdução*. Brasília: Ministério da Educação e dos Desportos, 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em 05 jul. 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECKA Beatriz et al. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise e gêneros e Compreensão*. São Paulo. Parábola Editorial. 2018.

KOCH, I. G. V. Parâmetros curriculares nacionais, linguística textual e ensino de línguas. *Revista do GELNE*, v. 4, n. 1, p. 1-12, 23 fev. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9110/6464>. Acesso em 14 de janeiro de 2021.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 2003.