

**ENCAIXOTANDO A LÍNGUA PORTUGUESA:  
FRAGMENTAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE EM DISCIPLINAS DE GRAMÁTICA,  
LITERATURA E REDAÇÃO**

**BOXING THE PORTUGUESE LANGUAGE:  
FRAGMENTATION OF TEACHING PRACTICE IN SUBJECTS OF GRAMMAR  
COURSES, LITERATURE AND WRITING**

Luana Alves Luterman<sup>1</sup>  
Eliane Marquez da Fonseca Fernandes<sup>2</sup>  
Agostinho Potenciano de Souza<sup>3</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa foi motivada pela percepção sobre a segmentação do ensino de língua portuguesa em disciplinas, que acontece como abordagem generalizada na maioria das aulas do ensino médio e foi observada também numa escola militar em Inhumas (Goiás). A metodologia/abordagem baseia-se numa pesquisa qualitativa realizada pela seguinte coleta de dados: horário de aulas de língua portuguesa e um dos relatórios parciais da semirregência realizada na escola pelos alunos do 4º ano de Letras da UEG (Câmpus Inhumas). Como resultados, observamos o descompasso entre a prática fragmentada de ensino de língua portuguesa e as recomendações epistemológicas. Como conclusões, percebemos que o sistema escolar cerceia o estímulo às percepções dos múltiplos efeitos de sentido propiciados pela materialidade textual, pois este nível de análise linguística tem se restringido à mera constatação fraseológica de nomenclaturas dos termos de orações e frases. Nas aulas observadas, é perceptível o desinteresse e a alienação dos alunos nas aulas de língua portuguesa, pois a análise crítica é desestimulada em favor da orientação mnemônica de dados gramaticais, sem autonomia crítico-reflexiva. As variantes linguísticas devem ser abordadas por meio de múltiplos gêneros textuais e devem ser evitadas as aulas fragmentadas de Língua Portuguesa, que valorizam a gramática normativa e obliteram o letramento e a formação cidadã pela diversidade da manifestação linguística em múltiplos sistemas semióticos.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa. Análise Linguística. Fragmentação. Gramática.

**Abstract:** This research was motivated by the perception of the segmentation of the Portuguese language teaching in disciplines, that happens as a general approach to most high school classes and was also observed in a military school in Inhumas (Goiás). The methodology / approach is based on a qualitative survey conducted by the following data collection: Portuguese classes schedule and one of the internship partial reports performed at school by students of UEG's 4th year of the Languages undergraduate course (Campus Inhumas). As a result, we see the gap between the fragmented practice

---

<sup>1</sup> Pós-doutoranda em Letras e Linguística pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG) – orientadora: Dr<sup>a</sup> Eliane Marquez da Fonseca Fernandes. Doutora em Letras e Linguística (Área de Concentração: Estudos Linguísticos) pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora de *Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literaturas para o Ensino Médio* no 4º ano de Letras do Câmpus Inhumas, na Universidade Estadual de Goiás, *Texto, Ensino e Discurso e Tópicos de Língua Portuguesa* em cursos de especialização na Universidade Estadual de Goiás. E-mail: luanaluterman@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Pós-doutora pela Universidade de Brasília (UnB). Doutora em Letras e Linguística (Área de Concentração: Estudos Linguísticos) pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora da Graduação em Letras e da Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG).

<sup>3</sup> Doutor em Linguística pela UFMG (2003). Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: apotenciano@uol.com.br

of Portuguese language teaching and epistemological recommendations. As conclusions, we realized that the school system curtails the stimulus perceptions of multiple meaning effects propitiated by textual materiality, because this level of linguistic analysis has been restricted to mere phraseological finding nomenclature terms of sentences and phrases. In the classes observed, it is noticeable the disinterest and alienation of students in the Portuguese language classes, because the review is discouraged in favor of mnemonic orientated grammatical data without critical-reflexive autonomy. Language variants must be addressed through multiple genres and the fragmented classes of Portuguese that value the normative grammar and obliterate literacy and civic education for the diversity of linguistic expression in multiple semiotic systems should be avoided.

**Keywords:** Portuguese. Linguistic analysis. Fragmentation. Grammar.

## INTRODUÇÃO

Na Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas, há, dentre outros, dois componentes curriculares obrigatórios no quarto ano de Letras, compostos pelas seguintes disciplinas: *Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas para o Ensino Médio* (estudo de referências epistemológicas sobre a prática docente de língua portuguesa) e *Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas para o Ensino Médio* (observação do contexto escolar de uma escola-campo – infraestrutura e funcionamento da escola, por meio das características compostas também pela seção administrativa –, semirregência – aprendizagem por meio do auxílio docente à professor/a regente da escola-campo – e aplicação da regência de um projeto de intervenção elaborado por grupos de estagiárias/os).

O almejo de investigação do tema prática docente de língua portuguesa irrompeu da dificuldade de orientação das/os estagiárias/os, devido ao impasse entre o que dizem os pesquisadores do ensino de língua portuguesa e o que se realiza na sala de aula da escola-campo parceira da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas. Há um descompasso entre as epistemologias estudadas na disciplina complementar do estágio, sobre orientações de campo teórico a respeito dos procedimentos para operacionalização dos conteúdos, e o ensino de língua portuguesa na escola-campo.

Observamos essa divergência entre a prática fragmentada de ensino de língua portuguesa e as recomendações epistemológicas de Antunes (2007), Bagno (2002), Charaudeau (2012), Neves (2010), Brasil/OCEM (2006), Possenti (1996), Soares (2003), Souza (2012) e outros autores quanto à análise linguística, em consideração às vertentes integrais da língua, do texto e do discurso. A regularidade observada no exercício docente estruturalista da disciplina língua portuguesa revela o paradoxo entre epistemologias e práticas docentes no ensino médio. O acompanhamento cotidiano dos alunos ao longo de

quatro anos no exercício docente de orientação de diferentes graduandos em Letras justifica as constatações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação básica, ilustrado pela escola observada.

## **1 OBJETIVOS**

- Investigaremos a interdição de práticas efetivas de letramento, que ocorreriam em favor da formação reflexivo-crítica discente, no ensino de língua portuguesa numa escola-campo de Inhumas, Goiás. Conheceremos melhor a materialidade desvelada pelos produtos documentais de estágio, um dos relatórios parciais de estágio (semirregência), redigidos pelas/os estagiárias/os a respeito do ensino fragmentado de língua portuguesa, especificamente de gramática.
- Descreveremos as principais dificuldades das/os estagiárias/os durante o embate com algumas das leituras realizadas na disciplina de *Orientações para o Estágio Supervisionado de Línguas Portuguesa e Literaturas para o Ensino Médio* e a prática docente verificada *in loco*, por meio da disciplina *Estágio Supervisionado de Línguas Portuguesa e Literaturas para o Ensino Médio*, no processo de estágio numa escola militar estadual de Inhumas, Goiás.
- Investigaremos como a escola impede o emprego de políticas pedagógicas vinculadas à destituição do preconceito linguístico e da descolonização cultural pelas práticas de letramento.
- Verificaremos a premissa da fragmentação do ensino de língua portuguesa na organização do horário da escola-campo.
- Analisaremos as disparidades ideológico-discursivas entre universidade e escola-campo.

## **2 METODOLOGIA**

Um dos relatórios de estágio, especificamente de semirregência, dos alunos do quarto ano de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Inhumas, e os horários de aulas da escola-campo são os corpus de sustentação metodológica desta pesquisa. A partir da investigação das constatações dos acadêmicos de Letras da UEG e da observação do horário

de aulas dos alunos de uma escola-campo de Inhumas, coletamos análises da discrepância entre as epistemologias orientadoras da operacionalização do ensino de língua portuguesa, verificadas na formação docente, no ambiente universitário, e a realidade no escopo escolar de ensino médio, em detrimento do procedimento didático-pedagógico integral, pós-estruturalista, pois o sistema educacional permanece tradicional, fragmentado em disciplinas, formalista, estruturalista.

Afinal, que interdições são reafirmadas no cotidiano escolar para a fundamentação teórica estudada pelas/os estagiárias/os não coadunar com a prática do ensino de língua portuguesa na educação básica? Como superar o medo e a ansiedade da inovação discursiva, prática discursiva tão reiterada na contemporaneidade, mas não desenvolvida na escola-campo?

A pesquisa qualitativa ocorreu com a descrição, interpretação e análise possibilitadas pela mobilização dos dados do corpus de pesquisa coletados do horário das aulas da escola-campo e de um dos diários de campo e relatos de experiência das/os estagiárias/os do curso de Letras do quarto ano de Letras da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas; dos discursos que circulam nas epistemologias sobre práticas de ensino de língua portuguesa estudadas durante a disciplina *Orientações para o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literaturas para o Ensino Médio*.

### **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Investigaremos os paradoxos entre epistemologias básicas estudadas durante a disciplina de *Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literaturas para o Ensino Médio*, no quarto ano de Letras da UEG, Câmpus Inhumas, e a prática de ensino de língua portuguesa na escola-campo.

#### **3.1 LÍNGUA PORTUGUESA: FRAGMENTAÇÃO EM FAVOR DA DIDÁTICA OU DIDÁTICA EM PEDAÇOS?**

É bastante recorrente nas escolas a gramática como mero exercício de preenchimento de lacunas, de memorização de conceitos. Neves (2010, p.12) afirma que “as aulas de gramática consistem numa simples transmissão de conteúdos expostos no livro didático em

uso”. Observamos que as atividades gramaticais estão presentes em todas as aulas. O livro didático (doravante LD) já traz as atividades prontas com todas as classes gramaticais, basta executar em sala.

Para Chiappini (2005, p.96), “O livro torna-se logo um mundo à parte, algo um tanto divino, cujas afirmações sempre hesitamos em contestar”. O professor que utiliza manuais como o livro didático para o apoio pedagógico praticamente exclusivo legitima o material como se fosse um axioma, verdade incontestável, pois, se está no livro, é absoluto o conhecimento.

Chiappini (2005, p.99), entretanto, avisa que “[...] há muitos professores buscando superar as limitações do LD pela produção de seu próprio material de trabalho em sala de aula.” É fato que pouco observamos inovações nas aulas da maioria dos professores do ensino médio: são raras as metodologias de superação do anacronismo da maioria dos livros didáticos e utilização de materiais diferenciados para tornar melhor o ensino. Chiappini (2005, p.113) diz que

Ele é fácil para o professor, pois traz tudo pronto e acabado: cada aula preparada, cada exercício respondido. Fácil para o aluno, porque não exige dele nem que escreva meia página, mas só que preencha lacunas. Portanto, é uma mercadoria fácil.

Com o LD em mãos, o professor, em geral, não busca outros métodos para suas aulas, pois o manual oferta conteúdos prontos, até exercícios respondidos. Para os alunos, o LD não faz com que pratiquem a escrita, pois existem atividades para responder no próprio livro, que não fazem os estudantes lerem e pensarem para que tenham senso crítico. Por isso, o livro se torna uma mercadoria fácil, cômoda para a prática de ensino.

Chiappini (2005, p.114) analisa que “a separação entre aulas de redação, de gramática e de literatura começa a ficar mais marcada na escola pós-1970, havendo, inclusive, profissionais diferentes para dar essas matérias todas”. Paradoxalmente, essas matérias separadas são utilizadas em só um livro pelas diferentes professoras. Cada uma efetiva sua matéria, como se língua portuguesa fosse fragmentada. No mesmo livro, as três disciplinas de língua portuguesa são ensinadas sem fazer com que o aluno pense e reflita a respeito do que está sendo visto, sem integrar a leitura e a escrita que existem tanto em gramática, literatura e redação quanto às dimensões lingüísticas, textuais e discursivas. Não há uma orientação dos estudantes que envolva língua, texto e discurso. Aprender gramática deveria ser também aprender os diferentes usos da língua, saber também escrever bem nas diversas modalidades de uso, sejam coloquiais ou padrão, conforme a exigência dos diferentes gêneros

textuais/discursivos e das variáveis relacionadas aos interlocutores, o grau de intimidade entre eles, o local de interlocução, a circunstância de materialização lingüística e outros fatores que tornam complexo o uso da língua.

### 3.2 DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO NACIONAL BÁSICA: ENSINO MÉDIO

Para especificar o norteamento das práticas educacionais no ensino médio, em 2006 apareceram as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. A respeito das expectativas de formação dos alunos, são descritos os cumprimentos dos seguintes almejos, após a integralização do currículo:

- (i) avançar em níveis mais complexos de estudos;
- (ii) integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional;
- (iii) atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social (OCEM, 2006, p.17-18).

A formação plena da cidadania, concernente à atuação reflexiva e crítica, elenca a abordagem pós-estruturalista como metodologia capaz de envolver os aspectos textuais e discursivos, além dos meramente imanentes e estruturais, centrados nas análises fonológica, morfológica, sintática e, no máximo, semântica. Afinal, são “múltiplas [as] dimensões da linguagem para análise linguística”:

- (a) linguística, vinculada, portanto, aos recursos linguísticos em uso (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais); o texto passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esse status por um trabalho conjunto de construção de sentidos.
- (b) textual, ligada, assim, à configuração do texto, em gêneros discursivos ou em sequências textuais (narrativa, argumentativa, descritiva, injuntiva, dialogal);
- (c) sociopragmática e discursiva, relacionada, por conseguinte:
  - aos interlocutores;
  - a seus papéis sociais (por exemplo, pai/filho, professor/aluno, médico/ paciente, namorado/namorada, irmãos, amigos, etc., que envolvem relações assimétricas e/ou simétricas);

- às suas motivações e a seus propósitos na interação (como produtores e/ou receptores do texto);
- às restrições da situação (instituição em que ocorre, âmbito da interação (privado ou público), modalidade usada (escrita ou falada), tecnologia implicada, etc.);
- ao momento social e histórico em que se encontram engajados não só os interlocutores como também outros sujeitos, grupos ou comunidades que eventualmente estejam afeitos à situação em que emerge o texto.

(d) cognitivo-conceitual, associada aos conhecimentos sobre o mundo – objetos, seres, fatos, fenômenos, acontecimentos, etc. – que envolvem os conceitos e suas inter-relações (OCEM, 2006, p.21-22).

Portanto, além da dimensão linguística, as condições situacionais, circunstanciais, sociais e históricas, além de empíricas, experimentais, do sujeito no mundo, são partícipes do processo de leitura reflexivo-crítico. Dessa maneira, todas as dimensões da linguagem são fundamentais para o letramento crítico discente, ou seja, para que o aluno saiba ler diversos sistemas semióticos por meio tanto da estrutura, formulação de alicerce linguístico-textual, quanto do conteúdo, revelado pela forma e explicado pela presença dos discursos selecionados e dispostos espacialmente no texto. No entanto, como conceber a gestão do conhecimento observada por meio das descrições das aulas segmentadas em disciplinas da língua portuguesa?

### 3.3 HORÁRIO DE TRÊS PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA ESCOLA-CAMPO DE ESTÁGIO EM LETRAS – ENSINO MÉDIO (INHUMAS – GO)

Na escola pesquisada, como na maioria das outras, a língua portuguesa, no ensino médio, é fragmentada em disciplinas: gramática, redação e literatura. Percebemos que a maioria das aulas ministradas por essas professoras é de gramática:

<b>Professora A</b>	<b>Professora B</b>	<b>Professora C</b>
<b>Gramática – 2ºF</b>	-	-
<b>Gramática – 2ºE</b>	-	<b>Redação – 3ºF</b>
<b>Gramática – 3ºE</b>	<b>Literatura – 3ºE</b>	<b>Redação – 3ºG</b>

<b>Gramática – 3ºG</b>	<b>Literatura – 2ºE</b>	-
<b>Gramática – 2ºE</b>	<b>Literatura – 3ºG</b>	-
<b>Gramática – 3º F</b>	<b>Literatura – 3ºF</b>	-

Ilustramos as aulas ministradas por três professoras da mesma escola, em relação a um dos dias da semana. Por semana, há duas aulas de gramática, duas de literatura e uma de redação, em cada turma, de cada ano do ensino médio.

Como praticar, de modo eficiente, a leitura e a escrita de textos, considerando-se globalmente língua, texto e discurso? De que maneira propiciar a formação cidadã, dotada de plena capacidade analítica dos acontecimentos do dia a dia, se a repetição de estruturas imanentes da língua é estimulada, pela identificação da forma em detrimento do conteúdo, dos meandros de funcionamento dos textos e dos discursos materializados neles?

Nas aulas de gramática descritas por um/a aluno/a no relatório de semirregência, as professoras ensinam apenas a estrutura linguística materializada em frases: “O tempo que é investido em análises de reconhecimento das unidades, de indicação de seus nomes e das subdivisões em que se encaixam, bem que poderia ser preenchido com atividades de análise, reflexão, produção e revisão dos mais diferentes gêneros de texto” (ANTUNES, 2007, p.126). A identificação e a nomeação formal, assim como a mera conceituação de sintagmas linguísticos, não atendem à necessidade de prática satisfatória de leitura e de escrita, pois texto e discurso tornam-se menos ou nada abordados em aulas de gramática:

[...] Para qualquer conteúdo selecionado, ou forma de exercitação, os professores se sentem plenamente justificados e consideram que seu estudo está modernizado se, simplesmente, partirem de exemplos concretos e, especialmente, se partirem de textos. Isso, realmente, nada mais significa que usar o texto como pretexto (NEVES, 2010, p.42).

Muitas vezes, as professoras utilizam textos com o pretexto de ensino de gramática, mas não suscitam leituras pelas perspectivas discursivas, que justificam a condição de enunciabilidade do texto: “por que este enunciado e não outro em seu lugar” (FOUCAULT, 2009). Assim, a autonomia reflexivo-crítica não é possibilitada por meio da transversalidade do conhecimento, propiciada por temas como os do discurso político, religioso, politicamente correto, de gêneros etc.

#### 3.4 DOS PARADOXOS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: A FRUSTRAÇÃO REVELADA

## NO RELATÓRIO DE SEMIRREGÊNCIA

As aulas de *Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literaturas para o Ensino Médio* são práticas. Há um componente curricular obrigatório integralizado por meio de aulas teóricas, ministradas em consonância com a disciplina de *Orientações para o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literaturas para o Ensino Médio*.

Os confrontos entre as epistemologias estudadas e as práticas de ensino verificados nas disciplinas fragmentadas de língua portuguesa são descritos pelos/as dois/duas estudantes concluintes do curso de Letras. O seguinte fragmento do relatório parcial de estágio (semirregência) aponta a dificuldade de relacionamento com a professora regente da escola-campo, que não recebe bem a estagiária. A estudante percebe que as aulas destoam das aprendizagens teóricas sobre a docência de língua portuguesa:

*Dia 02/06/2015*

*2º ano G Gramática*

*Presentes 30, Faltosos 1*

*A professora regente me disse que eu poderia acompanhá-la, porém o conteúdo já havia sido todo dado, era só exercícios de revisão. Ela me tratou bem, mas não gosta de estagiários na sala e isso fica visível. Após a saudação de praxe ela pediu para que eles levassem a copia da prova para que ela olhasse, valendo um ponto na média. Os que não haviam feito fizeram rapidamente e enquanto ela olhava um por um a turma conversava. Senti uma lacuna, um vazio nessa aula, quando a professora terminou faltavam apenas alguns minutos para tocar o sino.*

*Dia 02/06/2015*

*3º ano D Gramática (duas aulas)*

*Presentes 28, Faltosos 4*

*A professora regente passou uma lista de atividades no quadro sobre concordância verbal e nominal, após alguns minutos ela corrigiu as atividades dando as explicações.*

*Dia 03/06/2015*

*1º ano F Gramática*

*Presentes 26, Faltosos 5*

*A professora regente me apresentou e pediu para que os alunos abrissem o livro didático. O conteúdo foi variação linguística. Depois de uma breve explicação, pediu para que se sentassem em duplas e fizessem os exercícios do livro didático, para entregarem, valendo um ponto. O texto era um poema do autor Patativa do Assaré. O texto nem mesmo foi explorado. A professora corrigia coisas, os alunos conversaram e ficaram dispersos, mas fizeram as atividades...*

O incômodo da professora regente da escola-campo ao receber a estagiária concluinte do curso de Letras pode revelar um mal-estar da profissional da educação básica em relação à universidade, que, em vez de realizar parceria, revelar-se-ia pela imposição de um poder como agente fiscalizadora de práticas consideradas retrógradas, desatualizadas, e não ambiente de aprendizagem do/a futuro/a professor/a de língua portuguesa.

Apesar da resistência, a professora regente da escola-campo admite a presença do/a estagiário/a. A aula do dia 02/06 é mal planejada, de acordo com a análise do/a estagiário/a: “*Os [alunos] que não haviam feito [a cópia da prova] fizeram rapidamente e enquanto ela olhava um por um a turma conversava. Senti uma lacuna, um vazio nessa aula*”. Na aula de gramática, não houve leitura de texto e percepção dos aspectos linguísticos modalizadores para a constituição textual por meio dos discursos mobilizados. O livro didático, muleta utilizada como apoio didático-pedagógico, não é explorado pela professora regente, que leciona gramática, e não literatura: eis um dos graves entraves, que provavelmente impediu a análise do texto de Patativa do Assaré.

As condições de produção sócio-históricas do texto, que revelam a modalidade lingüística regional, coloquial, demonstram a despreensão, a informalidade, o folclore de uma cultura interiorana, fatores de constituição identitária no texto. Sem mediar as possíveis relações entre as modalidades lingüísticas padrão e coloquial, além das diferenças entre os manejos lingüísticos em textos literários e não literários, os discursos que atravessam o texto e a particularidade morfossintática e semântica do emprego lingüístico em Patativa do Assaré, como propiciar nos alunos uma análise adequada do texto? Ela sequer avaliou a qualidade das questões ofertadas pelo livro didático, que sequer sabemos se oferecia categorias de gramática para análise do texto como pretexto de aprendizagem do funcionamento lingüístico. Sem conhecer o engendramento discursivo, os fatores extralingüísticos, não é possível compreender o texto, nem investigar como aconteceu uma determinada escolha vocabular ou recurso sintático em lugar de outras possibilidades.

Uma lista de atividades sobre concordância verbal e nominal, colocada no quadro, sem contexto, não pode ser realizada, se não conhecemos os usuários da língua, os propósitos de comunicação, os gêneros textuais envolvidos, as relações entre os interlocutores, o ambiente de linguagem e outras definições que permitem a existência lingüística dos textos.

### 3.5 DISCURSO ECOLINGUISTICAMENTE CORRETO NA ESCOLA E NO SENSO

## COMUM

O entrave do processo de mudança na instrumentalização do ensino de língua portuguesa está na gestão do conhecimento, clivada pelo senso comum a respeito do uso correto da língua. O ensino de gramática supriria todas as necessidades de aprendizagem sobre a língua materna, pois as regras da normatividade devem ser obedecidas em favor da performance considerada adequada: a fundamentada pela prescrição de uso.

Para muitas pessoas das mais variadas extrações intelectuais e sociais, ensinar língua é a mesma coisa que ensinar gramática. [...] Por ensino de gramática entende-se a soma de duas atividades [...]: estudo de regras de construção de estruturas (palavras ou frases), como regras de ortografia, acentuação, concordância, regência; análise de determinadas construções, como radical, tema e afixos (morfologia) e análise sintática (POSSENTI, 1996, p.60).

Saber uma língua é, portanto, para o senso comum, dominar a variedade linguística de prestígio social, ensinada em aulas de gramática.

Uma já farta literatura crítica vem demonstrando que o ensino de língua na escola brasileira tem visado, tradicionalmente, “reformatar” ou “consertar” a língua do aluno, considerado, logo de saída, como um “deficiente lingüístico”, a quem a escola deve “dar” algo que ele “não tem” [...]. Evidentemente, não se trata de uma “língua”, mas de uma idealização nebulosa de correção lingüística, à qual se dá geralmente o nome de “norma culta”. [...] O uso que não está consagrado nessa “norma culta” (o uso que não está abonado nas gramáticas normativas e nos dicionários) simplesmente “não existe” ou “não é português”. [...] Todas as manifestações lingüísticas não-normatizadas, rotuladas automaticamente de “erro” – e, junto com as formas lingüísticas estigmatizadas, condena-se ao silêncio e à quase-inexistência as pessoas que se servem delas (BAGNO, 2002, p.20-21).

As materialidades que desviam da formalidade são consideradas erros. São instauradas correções lingüísticas sempre baseadas no parâmetro da gramática normativa, pois qualquer variante que destoe das arbitrariedades padrões é vexatória: “não existe”, “não é português”. A invisibilidade discursiva das minorias, cristalizada numa cultura subalterna, também acontece pela proposição do apagamento de determinadas formas lingüísticas, pertencentes à identidade de classes sociais economicamente desprivilegiadas, de maneira geral, pois revelam uma materialidade lingüística não escolar, periférica. Sobrepor numa categoria hierárquica superior a norma padrão da língua portuguesa é incorrer em um quiproquó sócio-cultural, pois as variedades de uso são sociolingüísticas, pragmáticas e discursivas, além de subjetivas, conforme as múltiplas dimensões que envolvem a atuação comunicativa durante a

prática de enunciação.

Há três gramáticas (conjunto de regras):

- Gramática normativa: “conjunto de regras que devem ser seguidas”.
- Gramática descritiva: “conjunto de regras que são seguidas”.
- Gramática internalizada: “conjunto de regras que o falante da língua domina” (POSSENTI, 1996, p.64).

O caráter holístico que envolve a língua é silenciado, muitas vezes, nas aulas de gramática, que se tornam um exercício mecânico de reconhecimento dos elementos linguísticos, como se bastasse para estruturar um texto. A gramática normativa é, em geral, o sistema linguístico privilegiado no ensino de língua portuguesa, como se fosse a única variedade linguística possível.

Tudo se passa como se o aluno estivesse na sala de aula para uma de duas atividades totalmente apartadas: 1) exercitar a linguagem estruturando/representando/comunicando experiências, ou no outro pólo, interpretando experiências comunicadas (redação e leitura com interpretação) e 2) tomar conhecimento do quadro de entidades da língua, especialmente classes, subclasses e funções, e tomar conhecimento do que se considera bom uso da língua (gramática) (NEVES, 2010, p.42).

A exigência de um uso higiênico da língua, que perfaz a retirada das variantes linguísticas relacionadas aos falantes socialmente periféricos, à margem da sociedade, revela, discursivamente, uma elitização. É preciso demonstrar como o discurso funciona em uma condição sócio-histórica capitalista, de competitividade acirrada, que exige a norma padrão em circunstâncias formais com o seguinte escopo: lucro financeiro. Entretanto, o cotidiano demonstra, por meio da gramática descritiva, que a gramática internalizada distancia-se da gramática normativa, pois a padronização linguística não se mantém no uso corriqueiro da língua.

### 3.6 POR UM ENSINO HOLÍSTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A tarefa de repetir incessantemente os conteúdos com o objetivo de memorizar conceitos e nomenclaturas, sem aplicabilidade, restringe a reflexão metalingüística, habilidade útil na atividade de ler, escrever, ouvir e falar de modo crítico. Refletir sobre a seleção lexical, notar os usos de certos termos e não de outros, perceber a ordem sintática na sequência

semântica estipulada na autoria de um texto produzem discernimento quanto às regularidades viciosas provenientes do senso comum e do leitor vítima, incapaz de perceber o envolvimento ingênuo nas tramas promovidas por um texto.

Tornar própria a palavra é uma engenhosa forma de identificar-se, fazer-se. Tanto como evolução intelectual da espécie humana, desde o início (Adão), quanto na formação inicial (a mãe), o percurso humano busca na palavra o fundamento de sua construção. No falar, ouvir, ler e escrever a palavra, nos dizemos – me faço eu mesmo. Sem as palavras e os outros signos, não participo ativamente do que é a vida humana, não me incluo no diálogo que toda palavra estabelece. No múltiplo universo das palavras, acumulamos uma enciclopédia pessoal com elas. Por trás dessa exteriorização, fabricamos o sujeito que somos – as palavras me compõem, fazem parte de mim (SOUZA, 2012).

Ao ler criticamente, é possível desvencilhar-se das amarras ideológicas da rede enunciativa de um texto. A marca de si aparece na superfície enunciativa por meio de palavras adquiridas pelo contato, pelas relações sociais, pelas instituições (como a escola, a Igreja, a família e outras comunidades lingüísticas). Dessa forma, assumimos a palavra do outro, por meio da interação, de modo que ela se torne palavra própria (BAKHTIN, 1992) no ato de promoção identitária, de estabelecimento de si por meio da construção do próprio texto.

Para contribuir no processo de formação da identidade do sujeito, Charaudeau (2012) demonstra, por meio do ensino do francês, como o contrato de comunicação na sala de aula deveria ocorrer para a efetivação dos sentidos possíveis por meio da língua.

Os problemas do ensino [...] encontram sua solução procedendo da seguinte maneira:

- 1) Recusar qualquer atividade de ensino que se contenta em aplicar exercícios puramente formais, pois estes não consideram os objetivos de sentido contidos nos atos de linguagem. No entanto, a ortografia, o emprego de tal artigo, de tal tempo verbal, de tal preposição ou de tal pronome é sempre revelador de um objetivo de sentido;
- 2) Visto que não há ato de linguagem sem objetivo de sentido, construir atividades pedagógicas (existem várias possíveis) que permitem pôr em relação a descoberta e a manipulação das formas da linguagem com os contratos e as estratégias de fala dos parceiros numa troca (tratando-se de textos orais ou escritos), para mostrar que o emprego das formas serve para construir as identidades e intenções sociais e individuais dos sujeitos falantes.

Exercícios de mero reconhecimento dos termos da oração devem ser banidos do sistema educacional por serem inviáveis no processo de constituição identitária. Não formamos autômatos, robôs repetidores de nomenclaturas decoradas, pois o ensino deve ser pautado na configuração cidadã, na valorização dos efeitos de sentido possíveis de acordo com a materialidade oferecida pela estrutura de um texto. Com essa afirmação, reiteramos que

a forma/estrutura textual não pode ser descartada do procedimento analítico, mas envolvida de maneira que explique e justifique o ato de linguagem, manipulado de acordo com as estratégias em jogo na identidade do enunciador, na sua relação com os interlocutores, no seu ambiente de linguagem e relacionado aos seus propósitos comunicacionais.

### 3.7 POR QUE NÃO UM ENSINO HOLÍSTICO E PÓS-ESTRUTURALISTA DE LÍNGUA PORTUGUESA?

A ruptura com o estruturalismo aparece nas epistemologias contemporâneas. Os dualismos, como língua e fala, são descartados, pelo menos teoricamente, em detrimento da concepção cartesiana. Afinal, conhecer as partes não garante o saber do todo (MORIN, 1991).

A complexidade do conhecimento e a transdisciplinaridade, em favor de uma ordem pedagógica que contemple em rede os domínios dos saberes, aparecem como foco das ações didáticas. De acordo com as correntes pedagógicas preconizadas por Libâneo (2005), constatamos que as holísticas e pós-modernas não compõem o cotidiano das aulas na escola-campo pesquisada, pois são praticamente nulos os estímulos à demonstração do pathos, da subjetividade, da abordagem discursiva e da progressão inter e transdisciplinar.

A tarefa de repetir incessantemente os conteúdos com o objetivo de memorizar conceitos e nomenclaturas, sem aplicabilidade, restringe a reflexão metalinguística, habilidade útil na atividade de ler, escrever, ouvir e falar de modo crítico. Refletir sobre a seleção lexical, notar os usos de certos termos e não de outros, perceber a ordem sintática na sequência semântica estipulada na autoria de um texto produzem discernimento quanto às regularidades viciosas provenientes do senso comum e do leitor vítima, incapaz de perceber o envolvimento ingênuo nas tramas promovidas por um texto. Tal é a direção quando se procura aproximar o sujeito à sua língua: discernir, ser crítico.

Tornar própria a palavra é uma engenhosa forma de identificar-se, fazer-se. Tanto como evolução intelectual da espécie humana, desde o início (Adão), quanto na formação inicial (a mãe), o percurso humano busca na palavra o fundamento de sua construção. No falar, ouvir, ler e escrever a palavra, nos dizemos – me faço eu mesmo. Sem as palavras e os outros signos, não participo ativamente do que é a vida humana, não me incluo no diálogo que toda palavra estabelece. No múltiplo universo das palavras, acumulamos uma enciclopédia pessoal com elas. Por trás dessa exteriorização, fabricamos o sujeito que somos – as palavras me compõem, fazem parte de mim (SOUZA, 2012).

Ao ler criticamente, é possível desvencilhar-se das amarras ideológicas da rede

enunciativa de um texto. A marca de si aparece na superfície enunciativa por meio de palavras adquiridas pelo contato, pelas relações sociais, pelas instituições (como a escola, a Igreja, a família e outras comunidades linguísticas). Dessa forma, assumimos a palavra do outro, por meio da interação, de modo que ela se torne palavra própria (BAKHTIN, 1992) no ato de promoção identitária, de estabelecimento de si por meio da construção do próprio texto.

Para contribuir no processo de formação da identidade do sujeito, Charaudeau (2012) demonstra, por meio do ensino do francês, como o contrato de comunicação na sala de aula deveria ocorrer para a efetivação dos sentidos possíveis por meio da língua.

Os problemas do ensino [...] encontram sua solução procedendo da seguinte maneira:

- 3) Recusar qualquer atividade de ensino que se contenta em aplicar exercícios puramente formais, pois estes não consideram os objetivos de sentido contidos nos atos de linguagem. No entanto, a ortografia, o emprego de tal artigo, de tal tempo verbal, de tal preposição ou de tal pronome é sempre revelador de um objetivo de sentido;
- 4) Visto que não há ato de linguagem sem objetivo de sentido, construir atividades pedagógicas (existem várias possíveis) que permitem pôr em relação a descoberta e a manipulação das formas da linguagem com os contratos e as estratégias de fala dos parceiros numa troca (tratando-se de textos orais ou escritos), para mostrar que o emprego das formas serve para construir as identidades e intenções sociais e individuais dos sujeitos falantes.

Exercícios de mero reconhecimento dos termos da oração devem ser banidos do sistema educacional por serem inviáveis no processo de constituição identitária. Não formamos autômatos, robôs repetidores de nomenclaturas decoradas, pois o ensino deve ser pautado na configuração cidadã, na valorização dos efeitos de sentido possíveis de acordo com a materialidade oferecida pela estrutura de um texto. Com essa afirmação, reiteramos que a forma/estrutura textual não pode ser descartada do procedimento analítico, mas envolvida de maneira que explique e justifique o ato de linguagem, manipulado de acordo com as estratégias em jogo na identidade do enunciador, na sua relação com os interlocutores, no seu ambiente de linguagem e relacionado aos seus propósitos comunicacionais.

### 3.8 LÍNGUA PORTUGUESA AOS PEDAÇOS: COMO A FRAGMENTAÇÃO DIDÁTICA E A COLONIZAÇÃO IDEOLÓGICA INTERPÕEM A FORMAÇÃO CRÍTICA

Se o ensino de gramática restringe-se à padronização da língua e das regras de seu exercício, de modo estrutural apenas, a atitude de reflexão e crítica sobre os textos e, por conseguinte, os discursos materializados neles, não se efetiva. São necessários outros modos

de ver:

Zeichner (1992) [...] formula três perspectivas a serem acionadas conjuntamente:

- a) A prática reflexiva [...] no exercício profissional dos professores por eles mesmos e nas condições sociais em que esta ocorre;
- b) O reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e podem direcionar a objetivos democráticos emancipatórios;
- c) A prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente. Esse compromisso tem importante valor estratégico para se criar as condições que permitam a mudança institucional e social (PIMENTA, 2005, p.26).

Nossa hipótese é que a formação cidadã reflexivo-crítica na constituição discente é condição de transformação da realidade prática escolar. Os professores demandam crítica contínua a respeito de suas ações docentes. Para Street (2014), a identificação pedagógica com a sustentação da liberdade de expressão discente evita o modelo arcaico de reprodução das ideias, uma espécie de sermão ainda hoje perpetuado nas escolas como se gerasse autonomia e cidadania. O letramento é a superação da colonização, do acultramento, o que corresponde à alternativa de assumência subjetiva de ideias, e não consumo impositivo, sem exercício racional, reflexivo-crítico. Dessa forma, em consonância às apologias de Freire (1997), os alunos podem, de fato, construir o conhecimento, de modo autônomo e crítico, por meio da mediação escolar.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Se o ensino de gramática restringe-se à padronização da língua e das regras de seu exercício, de modo estrutural apenas, a atitude de reflexão e crítica sobre os textos e, por conseguinte, os discursos materializados neles, não se efetiva.

Zeichner (1992) [...] formula três perspectivas a serem acionadas conjuntamente:

- d) A prática reflexiva [...] no exercício profissional dos professores por eles mesmos e nas condições sociais em que esta ocorre;
- e) O reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e podem direcionar a objetivos democráticos emancipatórios;
- f) A prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente. Esse compromisso tem importante valor estratégico para se criar as condições que permitam a mudança institucional e social (PIMENTA, 2005, p.26).

A formação cidadã reflexivo-crítica na constituição discente é condição de transformação da realidade prática escolar. As professoras da área de língua portuguesa, ao

avaliarem suas aulas, perceberão que a alteração da metodologia de ensino é demandada para que os alunos possam refletir acerca dos textos que circulam na contemporaneidade e relacioná-los a outros, localizados em outros contextos sócio-históricos.

A mudança política referente aos protocolos curriculares poderá acontecer caso haja uma mobilização favorável à emancipação de um sistema didático anacrônico. A mediação epistemológica depende de uma inter-relação constante das áreas às quais as professoras se associam, em prol da transformação da escola em um ambiente de verdadeiro valor para a capacidade de pensar e se posicionar sobre os mais diversos temas e abordagens dos textos e dos discursos que circulam, sem o caráter de vítima, de ordem ingênua, que insiste na perpetuação de uma alienação social discente extremamente prejudicial, promovida pela tautologia de um efeito-dominó: *Cem anos de solidão*, infelizmente, ainda não cessaram, pois se eternizam no legado político-educacional defasado.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. **A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística**. In: BAGNO; GAGNÉ; STUBBS. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.
- CHARAUDEAU, Patrick. O contrato de comunicação na sala de aula. **Inter-ação**, Revista da Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, v.37, n.1, jan./jun. 2012.
- CHIAPPINI, Lígia. **Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- FREIRE, Paulo. A educação do futuro. **O Globo**, Rio de Janeiro, Caderno Prosa & Verso, 24 mai. 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.).

- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. 8.ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2010. (Repensando a língua portuguesa).
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, Mercado de Letras, 1996.
- SOUZA, Agostinho Potenciano de. Todas as áreas se dizem pela linguagem: práticas pedagógicas necessárias. **Inter-ação**, Revista da Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, v.37, n.1, jan./jun. 2012.
- STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, 2014. (Lingua[gem]);57).