

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: MUITO ALÉM DA GRAMÁTICA E DA ESTRUTURA DO TEXTO

TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE: BEYOND THE GRAMMAR AND THE TEXT STRUCTURE

CORDEIRO, Maria Beatriz Gameiro¹

RESUMO

Tradicionalmente, segmenta-se o ensino de Língua Portuguesa em atividades de gramática e de texto, sendo que as primeiras são essencialmente descritivas e metalinguísticas, já as segundas pautam-se, sobretudo, por questões “mecânicas” de interpretação, para as quais, basta localizar informações explícitas no texto. Tal constatação não é nova e nos inquieta sobremaneira, visto que os estudos linguísticos demonstram a necessidade de um ensino que desenvolva a competência comunicativa do estudante e não apenas propicie um exercício sobre a nomenclatura gramatical ou a identificação de elementos e informações textuais. Com base no exposto, este relato de experiência discute sobre um plano de aula realizado por discentes do Curso Superior de Licenciatura em Letras, de uma instituição pública de ensino para a disciplina de “Leitura e Produção Textual I”. Trata-se, portanto, de um estudo qualitativo, de cunho exploratório, embasado teoricamente nas reflexões linguísticas da Linguística Textual e da Análise do Discurso. Neste relato, discutimos os resultados desse trabalho, analisando se os estudantes, após discussões teóricas e leitura de estudiosos sobre o assunto, propuseram atividades condizentes às contribuições teóricas desses estudos, isto é, baseadas em gêneros, no uso linguístico, na interpretação e produção textual significativas, e não apenas em exercícios mecânicos. Constatamos uma grande dificuldade desses estudantes para propor atividades condizentes às contribuições teóricas desses estudos. Concluímos, portanto, que a apropriação de um arcabouço teórico não ocorre de forma automática, ao contrário, exige constante reflexão, estudo e tempo para amadurecimento teórico-prático.

Palavras-chave: Ensino. Língua portuguesa. Relato de experiência.

ABSTRACT

Traditionally, we segment the Portuguese language teaching in grammar and text activities, being that the former are essentially descriptive and metalinguistic, and the latter are mainly based on "mechanical" questions of interpretation, for which it is enough to locate explicit information in the text. This observation is not new and it worries us greatly, since language studies demonstrate the need for instruction that develops the communicative competence of the student and not only provides an exercise on grammatical nomenclature or the identification of elements and textual information. Based on the above, this report of experience discuss about a class plan work done by students of the Higher Course of Degree in Letters of a public institution for the discipline of "Reading and Textual Production I". It is, therefore, a qualitative study, of exploratory nature, based theoretically on the linguistic reflections of Textual Linguistics and Discourse Analysis. In this report, we discussed the results of this work, analyzing if such students, after theoretical discussions and reading of scholars on the subject, proposed activities consistent with the theoretical contributions of these studies, that is to say, based on genres, on linguistic use, on meaningful textual interpretation and production, and not only on mechanical exercises. We find it very difficult for these students to propose activities consistent with the theoretical contributions of these studies. We conclude, therefore, that the appropriation of a theoretical framework does not occur automatically, on the contrary, it requires constant reflection, study and time for theoretical-practical maturation.

Keywords: Teaching. Portuguese language. Report of experience.

¹ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, SP. Docente efetiva do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Sertãozinho, SP. Endereço eletrônico: mbg@ifsp.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

Geraldi (2012, p. 39) reconhece que há um certo fracasso não somente na escola como um todo, mas também na maneira como o ensino de Língua Portuguesa vem sendo ofertado. O autor enfatiza que tal fracasso não é responsabilidade única do professor, visto as más condições de trabalho, principalmente do professor do Ensino Fundamental e Médio (doravante EF e EM) e outras mazelas educacionais. Dessa maneira, podemos arriscar-nos a afirmar que a má formação inicial de professores, bem como a falta de materiais, de infraestrutura adequada e de condições adequadas de trabalho (salariais, carga horária de trabalho, dentre outras) não só dificultam, mas, muitas vezes, inviabilizam a formação continuada, a pesquisa e até a preparação de aulas. Por isso, podem ser considerados problemas que, num imbricado conjunto de fatores, prejudicam o ensino de língua portuguesa (doravante LP). Portanto, acreditamos que uma formação inicial sólida e de qualidade, se não resolve este impasse da educação, pelo menos o ameniza, já que o professor bem formado terá mínimas condições de desenvolver autonomia para pesquisar, estudar, buscar embasamento teórico para tornar-se independente de livros e de outros materiais didáticos que possam restringir as potencialidades de ensino.

Tendo em vista essas breves e superficiais reflexões, este relato de experiência objetiva ponderar sobre a importância da indissociabilidade entre o embasamento teórico e o exercício da prática de ensino para a docência. Para tanto, parte de um trabalho requisitado pela docente da disciplina de “Leitura e Produção Textual I” do Curso de Licenciatura em Letras (com dupla habilitação: Português/Inglês) de uma instituição de ensino superior pública. Nesse trabalho, os discentes, logo no primeiro semestre do curso, após terem tido aulas teóricas sobre o tema “concepção de linguagem”, deveriam criar um plano de aula “de Leitura e Interpretação” de acordo com a visão sociointeracionista da língua, pautada nas concepções de língua e texto (KOCH, 2013). Os estudantes tiveram tempo para pesquisar, em casa e em grupo, sobre o tema, planejarem uma aula, para assim, apresentarem, em forma de seminário, a aula que dariam sobre o assunto escolhido.

Neste relato, analisaremos qualitativamente, devido às limitações de tempo e espaço, somente três dos 7 trabalhos realizados pelos alunos. Para tanto, na seção seguinte, julgamos ser importante explicitar o embasamento teórico adotado nas aulas da referida disciplina antes de partirmos para a análise dos planos.

2 POR QUE A CENTRALIDADE NA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM?

A centralidade no tema deve-se ao fato de considerarmos a concepção de linguagem² um dos embasamentos essenciais para o ensino de Língua Portuguesa, a ponto de podermos enxergá-lo como condição *sine qua non* para o ensino de língua materna. Embora a “concepção de linguagem” seja ampla e apropriadamente discutida por muitos estudiosos, dentre os quais destacamos: Geraldi (1984), Travaglia (2002); Antunes (2003), Koch (2008), acreditamos que essa discussão precisa ser enfatizada tanto com os licenciandos em formação, como os já formados, não devendo ficar restrita ao ambiente estritamente acadêmico.

Essa concepção é contrária ao que julgamos ser o caminho optado por muitos professores, isto é, o de ensinar a língua com o foco na gramática, na estrutura do texto e na “redação”, forma essa de ensino relacionada diretamente à concepção de linguagem como instrumento de

² Aqui, não estamos preocupados em diferenciar *língua* e *linguagem*, tanto que em alguns casos, usamos os termos como sinônimos.

comunicação, a qual, por sua vez, relaciona-se ao estruturalismo e transformacionalismo. Essa concepção:

[...] vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais. (GERALDI, 2012, p. 41)

Geraldi argumenta que as concepções de linguagem concernem à questão básica que deveria ser discutida no ensino: “Para que se ensina tal conteúdo?”. Tal questionamento é central, visto que se o professor ensina apenas para que o estudante consiga expressar-se bem, adotará uma postura tradicional, com foco na gramática. Postura esta baseada na concepção de linguagem como expressão do pensamento, segundo a qual “as pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (GERALDI, 2012, p. 41). Por concordarmos com Geraldi, elegemos esse conteúdo como o primeiro a ser trabalhado logo no início do primeiro semestre do componente “Leitura e Produção Textual I” no Curso de Licenciatura em Letras.

Considerando que a teoria interacionista é importante ao docente porque lhe confere embasamento para que ele desenvolva uma prática pedagógica baseada na reflexão sobre uso da língua de fato, isto é, que transcenda a estrutura do texto e a gramática tradicional, a ênfase das aulas do curso centrou-se nessa temática, a qual considera:

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala. (GERALDI, 2012, p. 41).

Não se trata de ignorar as demais concepções, visto que, a nosso ver, cada concepção imbuí-se de funções: expressar o pensamento, constituir um instrumento de comunicação e de interação, todavia, não se pode restringir às duas primeiras e ignorar a terceira, que é mais ampla, abrangente e adequada para desenvolver a competência comunicativa em sua plenitude.

Um problema que se coloca ao ensino de LP é que não basta apenas conhecer as concepções de linguagem e refletir sobre elas, é preciso apropriar-se delas de fato para desenvolver atividades pedagógicas que ultrapassem as funções limitadas de expressar o pensamento e de se comunicar, fato que motivou a solicitação dos trabalhos a serem analisados neste relato. Portanto, conjecturamos que umas das maiores dificuldades dos professores de língua portuguesa sejam: ir além da superficialidade e materialidade do texto; propor questões de uso linguístico que transcendam à classificação gramatical; trabalhar com o gênero discursivo e não com tipos textuais descontextualizados; isto é, criar atividades que propiciem o uso efetivo da língua ou analisem-na em seu funcionamento concreto. Enfim, é custoso suplantar “o velho”, “o fácil”, “o dado” e criar “o novo”, porquanto “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior do seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo” (GERALDI, 2012, p. 41). E esse “novo”, para nós, é trabalhar, sobretudo, com a concepção interacionista, a qual, para Geraldi (2012, p. 41) “implicará uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.” A fim de exemplificar que essa nova postura exige extrapolar práticas arraigadas, Geraldi esclarece que a concepção interacionista vê como falha, por exemplo, a tipologia das frases (afirmativa, interrogativa, imperativa e optativa),

pois não basta ao estudante saber tal classificação, ele precisa compreender “os jogos, as disputas linguísticas” travadas nos mais diferentes atos da comunicação.

A título de ilustração, o estudioso discute a seguinte frase, aparentemente simples: “Você foi ao cinema ontem?”, a qual implica alterações da pessoa que falou com o ouvinte, o qual, estabelecendo um jogo de compromissos com o falante, pode responder à pergunta ou refutá-la: “O que você tem a ver com isso?” Com base nessa discussão, demonstra que o essencial, segundo essa perspectiva, não é classificar e denominar tipos de sentenças, por exemplo, mas observar as relações constitutivas entre os sujeitos por meio da fala. Assim, o autor conclui que: “Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação” (GERALDI, 2012, p. 41).

Essa abordagem de estudo da língua é contrária à prática cristalizada de ensino de LP no Brasil, a qual trabalha essencialmente com uma metalinguagem³; por conseguinte, concordamos com Geraldi, quando afirma que:

A opção de um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de interação) (...). Nesse sentido, a alteração da situação atual do ensino de LP não passa por uma mudança nas técnicas e nos métodos empregados na sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um novo conteúdo de ensino. (GERALDI, 2012, p. 45).

De acordo com essa nova perspectiva, esse novo conteúdo não deve propor listas imensas de conjugações verbais sem que o aluno saiba ao menos o que significa o subjuntivo, imperativo e o indicativo. Infelizmente, esse tipo de exercício ainda é predominante na maioria das escolas brasileiras, a ponto de Geraldi afirmar: “A maior parte do tempo e do esforço gastos por professores e alunos durante o processo escolar serve para aprender a metalinguagem de análise da língua, com alguns exercícios, e eu me arriscaria a dizer: “exercícios esporádicos”, de língua propriamente ditos.” (2012, p. 45).

Essas discussões evidenciam, segundo o autor, que há duas habilidades distintas: a de saber classificar e analisar conceitos e estruturas e a de saber utilizar a língua em situações concretas de uso, compreendendo e produzindo enunciados, e deve-se priorizar esta última em detrimento da primeira no ensino. Contudo, mesmo essa segunda sendo a mais apropriada, o autor constata que o que prevaleceu foi uma espécie de “descrição linguística”, na qual não se descrevem fatos novos nem se formulam hipóteses de descrição, apenas repete-se o que está nas gramáticas. Por fim, o autor defende que as atividades, no EF, concentrem-se verdadeiramente no ensino de língua e, “apenas subsidiariamente se deverá apelar para a metalinguagem, quando a descrição da língua se impõe como meio para alcançar o objetivo final de domínio da língua, em sua variedade padrão.” (GERALDI, 2012, p. 46). Dessarte, concordamos plenamente que o ensino de regras do padrão descontextualizadas e mecânicas, a análise morfológica e sintática com fim em si mesmas nada corroboram para o uso linguístico efetivo, daí o destaque à abordagem teórica de “concepção de linguagem, texto e leitor”, eleita como o principal conteúdo da disciplina.

Vale destacar que toda essa contextualização foi feita aos estudantes por meio de aulas

³ Para Geraldi, o mais caótico no ensino de LP está no ensino pautado em: “exercícios de descrição gramatical, estudos de regras e hipóteses de análises de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver”(2012, p. 45).

expositivas dialogadas, e, embora a leitura de Geraldi tenha sido sugerida como referência complementar às aulas, todo esse conteúdo foi abordado por meio de Koch (2008).

Outro referencial importante para o trabalho que os alunos desenvolveram foi a definição de texto:

Texto é o lugar da interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos-de-discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição. A essa concepção subjaz, necessariamente, a ideia de que há, em todo e qualquer texto, uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis pela mobilização do contexto sociocognitivo no interior do qual se movem os atores sociais. (KOCH, 2013, p. 7)

Nessa definição, podem ser reconhecidos fundamentos teóricos bakhtinianos, pois ao afirmar que o “texto é o lugar da interação de sujeitos sociais...”, está pressuposta a noção de dialogismo, a qual pode ser resumida, a grosso modo, como o princípio constitutivo da linguagem e a condição de sentido do discurso, a qual pressupõe interação verbal entre enunciador e enunciatário e a própria intertextualidade no interior do discurso. (BAKHTIN, 1929/1999, 1979/2003). A respeito dessa convergência teórica, Barros (1999) bem observa que as concepções atuais de texto foram antecipadas pelo filósofo russo e são próximas aos principais conceitos discutidos por ele. Foi diante desse arcabouço teórico que foi proposto aos discentes que elaborassem um plano de aula sobre leitura e interpretação para discutirmos, em sala, trabalhos esses que analisamos a seguir.

3 ANÁLISE DOS PLANOS DE AULA

Em primeiro lugar, deve-se esclarecer que o trabalho de solicitar que os alunos elaborassem um plano de aula, baseados na teoria acima discutida, para darem uma aula sobre leitura e produção textual, pode ser considerado um esforço para unir a teoria à prática. Esforço esse que exige tanto por parte do aluno de graduação, futuro docente, como do professor da disciplina de graduação: leitura, reflexão, autonomia, planejamento e tempo.

A fim de apresentar uma visão geral dos trabalhos, desenvolvemos o quadro 1 com o título do texto que o grupo de alunos escolheu para usar na apresentação, com uma síntese das questões que eles criaram, bem como uma breve avaliação dos planos de aula e da linguagem geral empregada por eles.

Antes de iniciarmos a discussão dos planos, devemos destacar que os estudantes realizaram essa atividade após terem tido somente um mês de aula, portanto, não se esperava aprofundamento teórico, domínio absoluto do gênero *plano de aula*, nem da norma padrão, pois é conhecida a dificuldade que os ingressantes de cursos superiores possuem para adaptarem-se ao meio acadêmico, conforme estudos demonstram:

Conforme apontam os recentes estudos realizados no Brasil sobre a leitura e a escrita do estudante universitário (WILSON, 2009; CARDOSO, 2008; RAMIRES, 2007; SANTOS, 2007; MOTTAROTH, 1999), o aluno que ingressa na graduação revela sérias dificuldades em produzir gêneros típicos da esfera acadêmica, o que causa rupturas com as convenções de escrita dessa esfera. (OLIVEIRA, 2016, p. 2)

A apropriação da norma padrão, bem como dos gêneros da esfera acadêmica não ocorre instantaneamente, ao contrário, demanda tempo, leitura, reflexão e estudo. Feita essa observação, podemos analisar algumas das questões propostas pelos licenciandos nos planos de aula como forma de promover a leitura e a interpretação de acordo com uma proposta sociointeracionista de linguagem que transcenda o exercício puramente metalinguístico.

Quadro 1: Lista dos trabalhos apresentados

Texto trabalhado	Tipo de questões	Avaliação do plano de aula
<p><i>Exigências da vida Moderna</i></p> <p>Crônica atribuída a Luiz Fernando Veríssimo</p>	<p>Refletir sobre uso linguístico (sentido do imperativo); Estabelecer relações lógico-discursivas marcadas no texto pelo uso de advérbios, conjunções, pronomes, tempos verbais etc.;</p> <p>Realizar inferências (época do texto/autor das recomendações);</p> <p>Resumir a essência do texto;</p> <p>Relacionar texto/realidade.</p>	<p>Texto bem escrito, sem desvios graves de norma padrão, com problemas pontuais de coesão e coerência.</p> <p>Faltou indicar para qual ano/nível a atividade foi proposta.</p>
<p><i>Nem anjo, nem demônio</i></p> <p>Crônica opinativa publicada na revista "Cláudia"</p>	<p>Identificar a tese defendida pelo autor;</p> <p>Classificar o texto de acordo com o gênero e refletir sobre a classificação;</p> <p>Refletir sobre o título do texto; Inferir o sentido de palavra ou expressão no contexto do texto;</p> <p>Solicitar opinião (argumentação) sobre o tema do texto.</p>	<p>Texto bem escrito, sem desvios graves de norma padrão, com problemas pontuais de coesão e coerência.</p> <p>Os alunos recomendaram a atividade para um 1º ano do EM, mas seria mais adequada a um oitavo ou nono ano do EF.</p>
<p><i>O poeta aprendiz</i></p> <p>Poema de Vinícius de Moraes</p>	<p>Identificar o tipo textual;</p> <p>Refletir sobre o texto ("Você se identifica com alguma parte do texto?");</p> <p>Localizar item gramatical ("Cite um substantivo e um adjetivo");</p> <p>Reconhecer o efeito de sentido produzido no texto, decorrente da escolha de palavra ou expressão.</p>	<p>O texto do plano apresentou desvios básicos de linguagem, como falta de acentuação e problemas mais graves de coesão.</p> <p>O grupo não identificou o ano/nível, mas seria mais adequada aos anos iniciais do EF II.</p>
<p><i>Poema 7 faces</i></p> <p>Poema de Carlos Drummond de Andrade</p>	<p>Refletir sobre o gênero;</p> <p>Reconhecer o efeito de sentido produzido no texto;</p> <p>Identificar o tema/assunto do texto ("Por que o poema recebe o nome de 7 faces?");</p> <p>Identificar a figura de linguagem presente no verso: "As casas espiam os homens";</p> <p>Identificar tema, conflito gerador ou outros elementos da organização e estrutura da narrativa ("Qual a visão do eu-lírico?").</p>	<p>O plano de aula não apresentou todas as informações necessárias, nem obedeceu à estrutura padrão do gênero. Foi escrito em uma linguagem informal, apresentando problemas de concordância verbal e de coesão.</p> <p>O grupo não identificou o ano, mas seria mais apropriada aos anos finais do EF II.</p>

<p><i>Rede social</i> Charge de Ivan Cabral</p>	<p>Especificar o gênero; Identificar e justificar a polissemia de um termo; Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão); Identificar o tema (“Que tipo de crítica social foi feita?”); Opinar sobre o tema (“Pontos positivos e negativos sobre um fato-rede social”).</p>	<p>O plano estava estruturado adequadamente, porém, apresentou desvios de acentuação e coesão. Não identificou o ano, mas seria uma atividade mais apropriada aos anos iniciais do EM.</p>
<p><i>Definição de saudade</i> Crônica de Rogério Brandão</p>	<p>Refletir sobre o título; Relacionar partes do texto (duas frases); Identificar figura de linguagem; Identificar sentido de uma palavra; Identificar o sentido da frase; Discutir os sentidos da expressão: <i>meu anjo</i>.</p>	<p>O plano estava estruturalmente adequado, mas continha desvios de acentuação, concordância verbal, crase e pontuação. O grupo identificou apropriadamente que a atividade seria destinada a um oitavo ano, por exemplo.</p>
<p><i>Galinha dos ovos de ouro</i> Fábula de Esopo</p>	<p>Localizar informação explícita; Explicitar impressão sobre o texto; Expor o ensinamento da fábula; Refletir sobre o tema (“Trata-se de um texto só para crianças?”); Emitir a opinião sobre o texto.</p>	<p>O plano estava estruturalmente adequado, mas foi escrito em uma linguagem informal, com falta de acentuação e de coesão. O grupo não identificou o ano, mas seria mais apropriada aos anos iniciais do EF.</p>
<p><i>O corvo</i> Conto de Edgar Allan Poe</p>	<p>Identificar duas características românticas no poema; Inferir o sentido de palavra ou expressão no contexto do texto.</p>	<p>O plano estava estruturalmente adequado, sem graves problemas em relação à norma padrão. O grupo o indicou à segunda série do EM.</p>

Fonte: autora

Os três trabalhos selecionados para análise no presente relato foram os que usaram os seguintes textos: “Exigências da vida moderna”, “Poema de sete faces” e “O poeta aprendiz”. A escolha desses três grupos deve-se ao fato de poderem ser considerados representativos, respectivamente, dos estudantes que “compreenderam o conceito e o aplicaram na prática de forma satisfatória”, “compreenderam parcialmente o conceito e não o aplicaram de forma satisfatória” e “não compreenderam o conceito nem o aplicaram de forma satisfatória”.

Dentre todos os trabalhos apresentados, considerando não somente o proposto no plano, mas também a desenvoltura do grupo de estudantes na condução do que podemos chamar de “miniaula” ou “seminário”, o grupo que selecionou a crônica “Exigências da vida moderna” foi o que obteve melhor desempenho, pois foi capaz de criar questões que extrapolaram a superfície gramatical (condizente com a noção de texto de Koch, 2008). Destas questões, merece destaque a seguinte pergunta: “Na sua opinião, que época o texto representa? Justifique sua resposta”, a qual conduz ao diálogo do texto com o contexto. Para responder a essa indagação, o estudante

deveria compreender, com base nas pistas textuais (a saber, as inúmeras recomendações recebidas no cotidiano devido, tais como: “beba água, uma taça de vinho por dia faz bem, coma fibras” dentre outras ironizadas no texto), que tais orientações resultam de pesquisas ditas científicas sobre alimentação saudável, estilo de vida e fazem parte da contemporaneidade, momento em que o avanço da tecnologia permite rápida e ampla difusão desses trabalhos. Essa recuperação do contexto situacional não estava explícita na crônica, por isso, condiz com a definição de texto dada por Koch, evidenciando também a interação do texto com o contexto.

Outra questão interessante proposta pelo grupo foi: “O autor do texto emprega verbos no modo imperativo. Qual sentido geralmente esse modo expressa? Esse sentido é mantido pelo autor?”. Esta pergunta revela a intenção de os estudantes promoverem a reflexão linguística e não simplesmente a classificação gramatical, combatida por Geraldi (2012), pois não questionaram qual o modo verbal predominante no texto, mas levaram o leitor a perceber que esse modo, que normalmente expressa uma ordem, injunção, recomendação, não cumpria seu papel estrito, visto que o texto questiona todas as injunções destinadas a um cidadão do século XXI. No trecho abaixo reproduzido, fica clara a ironia, isto é, não se trata de uma recomendação de fato, não é para o cidadão “seguir a ordem” e sim questioná-la; tal interpretação é relativa ao sistema de valor do leitor (destinatário ou enunciatário⁴):

Você deve fazer entre quatro e seis refeições leves diariamente. E nunca se esqueça de mastigar pelo menos cem vezes cada garfada. Só para comer, serão cerca de cinco horas do dia. E não esqueça de escovar os dentes depois de comer. Ou seja, você tem que escovar os dentes depois da maçã, da banana, da laranja, das seis refeições e enquanto tiver dentes, passar fio dental, massagear a gengiva, escovar a língua e bochechar com Plax. (VERÍSSIMO, L. F. *Online*)

A última pergunta do grupo a ser realçada: “Quem seria o leitor modelo, interlocutor, que o autor busca atingir com seu texto?”, demonstra sua compreensão do caráter dialógico da língua, da interação verbal entre enunciador e enunciatário.

Em vista dessa breve análise, pode-se afirmar que todas essas questões destacadas elaboradas pelo grupo estão próximas da concepção sociointeracionista, cujo foco está nas relações dialógicas do texto e não apenas em sua materialidade textual ou terminologia gramatical.

Já o grupo que explorou o “Poema de sete faces”, de Carlos Drummond de Andrade, não se apropriou satisfatoriamente do conceito, nem foi capaz de criar questões que propusessem uma reflexão mais próxima da concepção sociointeracionista, pois focaram as perguntas em elementos estruturais do texto, em localizar informações explícitas e reconhecer figuras de linguagem, como se observa, respectivamente, nas perguntas: “Como identificamos que esse texto é um poema?”; “É possível encontrar duas partes do poema que contenham sentido conotativo e dois com sentido denotativo? Justifique; na segunda estrofe, qual a figura de linguagem presente no verso: ‘as casas espiam os homens’?”. Essas perguntas, embora auxiliem na interpretação do texto, não consideram as relações dialógicas, intertextuais, de plurissignificação, efeito de sentido de uso de uma construção etc., logo, revelam uma dificuldade do grupo em aplicar a teoria na prática. Por outro lado, não estão presas estritamente às nomenclaturas gramaticais.

O terceiro e último trabalho aqui examinado demonstra claramente como a incompreensão da teoria impediu a viabilidade da prática esperada, conforme a análise das questões propostas pelo grupo sobre o poema “O poeta aprendiz” revela. Observando as perguntas: “1- Que tipo de

⁴ Novamente aqui, não há uma preocupação com o rigor terminológico dos conceitos.

texto é esse? Por quê? 2- Cite um adjetivo e um substantivo que mais lhe chamou atenção. 3- No verso: 'Ele era um menino valente e caprino'. Encontre o substantivo e o adjetivo e os justifique. 4- As expressões 'asas nos pés' e 'salta de anjo' ressaltam que característica do menino?', nota-se que a primeira pergunta já indica que o grupo não se apropriou nem do conceito de "gênero", tão caro à concepção em voga, ou, mesmo tendo entendido, não lhe deu o devido destaque na questão. O conceito de "tipo textual" é importante, mas por referir-se a uma estrutura abstrata, isto é, definida pela natureza linguística de sua composição, como nos lembra Marcuschi (2010), não considera o texto como uma atividade social, histórica, privilegiando o aspecto formal e estrutural da língua, diferentemente do gênero, que constitui o texto em sua concretude, materialização e, portanto, considera seus aspectos comunicativos e interacionais.

A recomendação de priorizar o trabalho com o gênero em sala de aula nos remete a outro problema/desafio que o professor enfrenta, o qual, por não constituir o foco de análise do presente relato, será apenas mencionado de forma breve: a artificialização dos gêneros nas práticas discursivas para fins de aprendizagem, pois ao ensinar o gênero de forma descontextualizada, ignorando seus aspectos comunicativos e interacionais, tomando-o apenas como objeto de aprendizagem, instaura-se uma prática fictícia que pode dificultar que o estudante use o gênero em uma situação comunicativa real, isto é, empregue a linguagem fora do ambiente escolar. Por isso, o ensino de língua materna deve, também, ser pautado em práticas efetivas de linguagem, em que o discente possa praticar a linguagem por meio de situações de comunicação que, se não forem reais, aproximem-se delas (SCHNEULY & DOLZ, 2004). E é nessa situação real que a interação ganhará destaque, por isso, os gêneros são tão importantes na concepção de linguagem aqui defendida.

A segunda e a terceira questões ("Cite um adjetivo; encontre um substantivo") desnudam o quão presos os estudantes ainda estão à classificação gramatical tradicional mesmo já terem cursado um mês do curso de Licenciatura em Letras. Assim como Geraldi questionou a mera classificação das frases em afirmativas, interrogativas, exclamativas, podemos indagar: em que sentido identificar uma classe gramatical contribui para a competência comunicativa do estudante, isto é, de que forma ele irá falar, escrever e entender melhor textos apenas sabendo a classificação morfológica das palavras? A respeito disso, Antunes (2007, p. 81) nos orienta:

Ir além da gramática implica também ir além da sua nomenclatura. No entanto, vale lembrar a pertinência de que, ao explorar questões de gramática, nos fixemos nas condições de seus usos e nos efeitos discursivos possibilitados pelo recurso a uma ou a outra regra, o que, naturalmente, nos leva a fazer da nomenclatura um recurso, uma mediação, um ponto de passagem e não um fim, ou um objeto isolado de estudo e, muito menos de avaliação. Consequentemente, os muitos exercícios de simples reconhecimento das categorias gramaticais passam a ocupar um tempo mínimo das atividades de sala de aula, até porque, se nos detivermos em um programa com ênfase nos componentes textual e discursivo da língua, vai faltar tempo para atividades de simples reconhecimento de substantivos, verbos, advérbios, dígrafos, encontros consonantais, funções sintáticas de termos ou locuções – e outras coisas similares.

Esta citação de Antunes é muito esclarecedora, porquanto se coaduna perfeitamente ao que pensamos e propusemos aos estudantes. Entretanto, é importante elucidar que não somos contra o ensino da classificação das classes gramaticais nem condenamos o ensino de "regras" do padrão, todavia, assumimos a postura de que apenas ensinar as regras e nomenclaturas gramaticais somente ou de forma desvinculada do uso é prejudicial ao ensino de língua materna.

Essa posição é defendida por Neves (2003), que afirma ser indispensável o conhecimento metalinguístico para a construção do saber da língua, mas ao lado de uma postura crítica. Claro que o domínio da norma padrão constitui uma condição tanto para a leitura como para a escrita, não se trata de aboli-lo das aulas, mas sim de tornar o seu aprendizado significativo, reflexivo, atrelado ao uso real da língua. Deve-se sim corrigir os desvios dos estudantes em suas produções orais e escritas, mas não se pode negar um ensino que possibilite o efetivo domínio do idioma.

A falsa celeuma “ensinar ou não gramática” é deslindada por Bagno (2010), Possenti (1996) e outros estudiosos que clareiam as questões políticas, econômicas e sociais que sustentam o pífio discurso de que se o docente de língua portuguesa não ensinar gramática, ele perderá sua principal especificidade/função. Radicalmente contra a esse discurso, Possenti (1996) argumenta que perdemos tempo ensinando assuntos que os estudantes já sabem, como divisão silábica, período simples e composto, que falta tempo para ensinar coisas mais inteligentes, como: ler e escrever, discutir e reescrever, dentre outras tarefas que auxiliariam, de fato, o estudante a saber se comunicar nas mais diferentes esferas da comunicação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desse trabalho suscita algumas ponderações sobre o ensino de língua materna, sendo a primeira delas o fato de que a apropriação de um conteúdo não se dá de forma automática e rápida. Da mesma maneira, não ocorre de forma idêntica a todos os sujeitos, visto que alguns discentes do curso aprenderam com mais facilidade o conceito e aproximaram-se de uma prática que consideramos apropriada, enquanto outros não. Dela, deriva outra indagação: como a escola lida com os diferentes “tempos” de aprendizagem? A resposta não nos parece positiva, os dados e a experiência indicam que avaliamos uniformemente pessoas diferentes, excluindo, cada vez mais, justamente os que apresentam mais dificuldades.

Um segundo aspecto ressaltado foi a comprovação, de modo indireto, da constatação feita por Geraldini (2012) de que a prática cristalizada no ensino de Língua Portuguesa ainda é a baseada no tradicionalismo, pautada em exercícios mecânicos, como listas de conjugações verbais, exercícios pronominais e outros, haja vista a dificuldade de os estudantes proporem algo diferente disso. Dela, também podemos ratificar o quão desafiador é romper com o velho, com o habitual e implementar o novo.

Outro ponto que pode ser destacado é a complexidade envolvida no ensino de língua portuguesa, já que não há receitas prontas para exercer uma prática de linguagem profícua e exitosa, não há um modelo que garanta que o aluno concluirá a educação básica comunicando-se de forma satisfatória, isto é, sendo capaz de produzir os mais diversos gêneros, nas mais diversas situações, utilizando uma linguagem adequada para cada contexto, empregando os mais diversos gêneros com segurança.

Por fim, a última pergunta feita aqui, dentre tantas outras que poderiam ser provocadas, é: como, afinal deve ser o trabalho condizente com a concepção de linguagem sociointeracionista? De quais recursos teórico-metodológicos o professor deve-se valer para mudar sua prática de ensino? Quais são as novas técnicas, os novos métodos e novos conteúdos que permitirão que a população consiga, de fato, saber ler e escrever bem? Essas indagações incitadas por esse relato atestam o quão laborioso é o caminho da docência, e quem, ao escolher segui-lo, deve estar disposto a ser um constante perscrutador, pesquisador, desconfiado de sua própria prática e teoria, insatisfeito com seu exercício diário para buscar, incansavelmente, estratégias,

metodologias de ensino que favoreçam atividades de leitura, interpretação escrita que estimulem, de fato, o gosto pela comunicação.

Não dispomos de respostas prontas e simplistas para problemas de natureza tão complexa; não obstante, podemos sugerir algumas ações, sendo a primeira, o domínio profundo da abordagem teórica que a Linguística (nas suas mais diferentes correntes: Sociolinguística, Análise do Discurso, Linguística Textual, Gerativa etc.) oferece ao professor, por meio dela, compreendemos as variações linguísticas, desmistificamos preconceitos, encontramos regularidades onde, somente aparentemente, impera o caos, de acordo com o falso discurso midiático. Em posse do arcabouço teórico, o professor, já mais seguro e autônomo, terá condições de pensar em formas, estratégias, metodologias (com ou sem “Power Point, com ou sem folha de papel, dentro ou fora da sala de aula, com ou sem a *internet*...) de acordo com a realidade de cada turma, porquanto não há homogeneidade. Assim, o professor terá condições de propor práticas de ensino de língua materna que promovam um aprendizado significativo, real ao aluno, que o leve a escolher o registro mais adequado (formal ou informal baseando-se em sua própria experiência linguística), a modalidade (oral ou escrita), o vocabulário a ser empregado, o gênero, os mecanismos de coesão, de coerência etc. Enfim, um ensino que viabilize um aprendizado em que o locutor consiga escolher apropriadamente quais estratégias de interação usar com o interlocutor para cada situação comunicativa. Essas não são regras nem prescrições, apenas caminhos observados no relato dessa experiência.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias**. São Paulo: Parábola, 2014.
- BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramática, mídia & exclusão social**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- BAKHTIN, M. (1979) **Estética da Criação Verbal**. Tradução feita por Paulo Bezerra. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fonte, 2003.
- BAKHTIN, M. (1929) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução feita por Michel Lahud et al. 9ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARROS, Diana L. P.; FIORIN, José L. (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo, SP: Edusp, 1999.
- GERALDI, João Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de Português**. In: GERALDI, João Wanderley (Org.) **O texto na sala de aula**. 1ª ed. São Paulo: Anglo, 2012.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ªed. São Paulo: Contexto, 2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.
- OLIVEIRA, Eliane Feitoza. **O lugar da resenha crítica acadêmica na Universidade. Linguasagem**, São Carlos, v. 26(2): 2016. Disponível em: <http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/253/pdf_34> Acesso em: 10 de abril de 2017.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- SCHNEWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- VERÍSSIMO, LUIZ FERNANDO. **Exigências da vida Moderna. Recanto das Letras**. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/humor/1008880> Acesso em: fev. de 2017.