



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES - CAMPUS III
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS

WILLAME SILVA DE ANDRADE

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
DISCUSSÕES E PERSPECTIVAS**

GUARABIRA-PB
2015

WILLAME SILVA DE ANDRADE

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
DISCUSSÕES E PERSPECTIVAS**

Artigo apresentado ao curso de Licenciatura em Letras – habilitação Português – da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciatura em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fernanda Barboza de Lima.

GUARABIRA-PB
2015

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

A553e Andrade, Willame Silva de
O ensino de língua portuguesa: [manuscrito] : discussões e perspectivas. / Willame Silva de Andrade. - 2015.
31 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2015.

"Orientação: Profa. Dra. Fernanda Barboza de Lima,
Departamento de Letras".

1. Língua Portuguesa. 2. Aluno. 3. Professor. 4. Práticas pedagógicas. I. Título.

21. ed. CDD 410

WILLAME SILVA DE ANDRADE

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
DISCUSSÕES E PERSPECTIVAS**

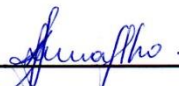
Aprovado em 30 de julho de 2015

BANCA EXAMINADORA



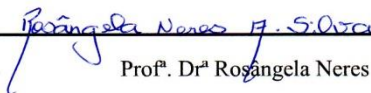
Profª Drª Fernanda Barboza de Lima – UFPB

(Orientadora)



Prof. Ms. Jailto Luis Chaves de Lima Filho – UEPB

(1º Examinador)



Profª. Drª Rosângela Neres Araújo da Silva

(2º Examinador)

GUARABIRA-PB
2015

Resumo

Este trabalho tem o propósito de discutir o ensino de Língua Portuguesa e perceber, a partir de depoimentos de alunos e professores, questões relacionadas ao aprendizado de língua, como: interesse pela disciplina por parte dos alunos, práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, criação de ambiente interacional de aprendizado, inserção dos gêneros textuais para prática de leitura e produção escrita, entre outros assuntos. Como base teórica, fundamentamo-nos nas teorias bakhtinianas e em teóricos que discutem a questão da linguagem e de seu ensino, como Faraco (2008), Geraldi (1991), Lopes-Rossi (2011), Antunes (2009), entre outros, além de debruçarmo-nos sobre as orientações dadas pelos PCNs, contrapondo-as com as práticas pesquisadas. Com relação aos dados metodológicos, podemos dizer que essa foi uma pesquisa de caráter quantitativo e qualitativo, que se realizou de forma bibliográfica e campal. Foram pesquisadas duas escolas: Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Soares de Oliveira, onde entrevistamos um professor e onze alunos; e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severino Félix de Brito, onde entrevistamos dois professores e quatro alunos. Ambas escolas são localizadas no município de Itapororoca-PB. Através da pesquisa, percebemos, dentre outras coisas, que os alunos percebem a importância da disciplina de Língua Portuguesa como um fator que modifica sua realidade, uma vez que o auxilia a posicionar-se adequadamente em situações comunicativas diferenciadas e que os professores, embora esforcem-se em adequar suas práticas às novas demandas solicitadas para o ensino de LP, ainda encontram dificuldades em trabalhar as questões da língua a partir de perspectivas mais interacionistas e menos tradicionais.

Palavras-chave: Língua Portuguesa, aluno, professor, práticas pedagógicas.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	05
2. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	06
3. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – PCNs.....	09
4. NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	12
4.1 QUESTÕES DE LEITURA	13
4.2 A ESCRITA NUMA PERSPECTIVA INTERACIONAL	15
4.3 ORALIDADE E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	18
5. ANÁLISE – ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS PERSPECTIVAS DO PROFESSOR E DO ALUNO	22
5.1 LÍNGUA PORTUGUESA - PERSPECTIVA DO ALUNO.....	22
5.2 LÍNGUA PORTUGUESA – PERSPECTIVA DOCENTE	25
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
REFERÊNCIAS	30
ANEXOS	32

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho reflete-se sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP) e como ele é percebido atualmente por professores e alunos. Discussões diversas têm sido geradas no decorrer dos anos a respeito do ensino de língua. Essas discussões têm tido vieses diferentes a partir das diversas concepções de linguagem que orientam como pensar sobre a língua e como ensiná-la na escola.

Sabemos que a partir da década de 1960, com o desenvolvimento dos estudos sociointeracionistas, o ensino de língua passa a ter um teor mais interacional. Com essa base, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa em fins da década de 1990, com objetivo de orientar o ensino de língua, evidenciando a importância de relacionar a leitura, a produção textual e a análise linguística a partir do conhecimento dos gêneros textuais, e incentivando o trabalho com a oralidade e com as variações linguísticas.

Contudo, percebemos que mesmo depois de meio século de criação dos PCNs e de reflexões sobre o ensino de língua, a escola continua falhando na tarefa de formar leitores e produtores de textos competentes, o que é demonstrado nas avaliações do aprendizado, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), por exemplo.

Foi com o intuito de refletir sobre esses temas que orientamos nosso trabalho. Ele partiu de alguns questionamentos, como: o que os alunos pensam sobre o ensino de LP? Como o professor de LP tem encarado as mudanças de paradigmas do ensino de língua? Como ocorre a interação professor-aluno na aula de LP? Quais estratégias os professores têm utilizado para ministrar as aulas de língua? Entre outras questões.

Nosso trabalho foi dividido da seguinte forma: primeiro, realizamos uma fundamentação teórica dividida em três partes e, segundo, passamos para a análise das entrevistas realizadas. A primeira parte da fundamentação teórica propôs-se a resumir as principais concepções de linguagem e a trazer uma síntese dos principais marcos que contam a história da Língua Portuguesa e de seu ensino no Brasil. A seguir, passamos a discutir aspectos que julgamos importantes sobre as orientações trazidas nos PCNs sobre o ensino de língua. Por fim, realizamos uma reflexão sobre leitura, escrita, oralidade e variação nas aulas de Língua Portuguesa.

Em seguida, organizamos um capítulo que discute as perspectivas de alunos e professores a respeito do ensino de língua. Essa análise foi possível graças a pesquisa feita com professores e alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Soares de

Oliveira e da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severino Félix de Brito, ambas localizadas no município de Itapororoca-PB. A partir das entrevistas, pudemos observar qual a percepção de alunos e professores sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e refletirmos sobre a relação entre as teorias lidas e a realidade vivenciada numa escola.

2. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

O ensino de Língua Portuguesa vem sendo alvo de muitas discussões entre os teóricos e pesquisadores, em busca de estratégias eficazes para melhorar a questão do ensino-aprendizagem da língua materna. Sabemos que tanto a forma de conceber a linguagem, como a maneira de trabalhá-la no contexto do ensino dá-se a partir de uma determinada concepção de linguagem. As principais concepções de linguagem, ao longo do tempo, orientaram as formas de se pensar sobre linguagem e conseqüentemente, como levar esse pensamento para as questões do ensino de língua materna.

Temos três principais concepções de língua. A primeira vê a linguagem como expressão do pensamento, ou seja, quando o indivíduo não se expressa bem, isso é conseqüência de uma desorganização da linguagem no âmbito do pensamento. E para organizar tais pensamentos é preciso normas gramaticais do falar e escrever bem e para isso é necessário que seja trabalhada a gramática normativa ou tradicional, que se preocupa, prioritariamente, com as normas e regras do sistema linguístico.

A segunda concepção vê a linguagem como instrumento de comunicação, ou seja, como meio objetivo para a comunicação. A língua, nessa perspectiva, é vista como um sistema de signos que é transmitido de um emissor para um receptor, considerando, assim, que houve comunicação eficiente, quando se fez a compreensão entre os participantes desse ato comunicativo.

A terceira concepção vê a linguagem como forma ou processo de interação. Para essa concepção, diferente das outras, é preciso que haja uma atuação sobre o interlocutor, ou seja, a linguagem deve produzir efeitos de sentido em determinada situação ou contexto sócio histórico. Como diz Bakhtin (1986 apud Nedes, 1992) para esta concepção:

[...] a verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social de interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da linguagem.

Quando falamos de ensino de Língua Portuguesa, automaticamente, trazemos à memória a Gramática como foco principal e nos perguntamos como surgiu essa gramática. Numa resposta a essa indagação, Faraco (2008, p.132) esclarece que:

[...] o estudo gramatical é bastante antigo. Os babilônios, por exemplo, já se dedicavam a esse tipo de estudos por volta do ano 2000 a. C. Os Hindus [...] por volta do século IV a. C.[...] a gramática foi criação greco-romana. Os Gregos e os Romanos foram povos particularmente apaixonados por questões de linguagem.

Para essa gramática marcada por momentos de fervor político e jurídico, as reflexões duraram mais ou menos mil anos, como citou Faraco (2008) e isso se deu porque naquela época havia debates e os participantes do mesmo teriam que desenvolver habilidades na fala para melhor argumentar e vencer as disputas políticas. Disso, surgiu a retórica “que se dedicava a estudar a língua com o objetivo de sugerir as formas de melhor explorar seus recursos expressivos com vistas a conquistar a adesão do auditório” (FARACO, 2008, p. 133).

Roma, quando incorporou os estudos gramaticais de Alexandria, adotou a concepção normativa que tinha como exemplo, a linguagem dos poetas e prosadores consagrados. No Latim, a primeira gramática foi criada por Varrão seguindo Crates de Malos. Dentro dessa perspectiva, agregou-se a concepção de pessoa culta àquela que bem falava em público e se assemelhava aos autores clássicos. Naquela época falar culto só cabia a homens que possuíam muitos bens e esperando-se um bom desempenho linguístico por parte dos mesmos, era na comunicação em público que as habilidades linguísticas eram expostas. Na era Medieval, quando Prisciano escreveu sua gramática, e no Império do Ocidente, ainda segundo Faraco (2008), “a atividade intelectual estava muito reduzida em decorrência da instabilidade social. E, no Império do Oriente, [...] nada de novo se produziu, em termos de estudos gramaticais, depois dele”.

Dentre tantos acontecimentos e discussões, só no século IX d. C. apareceram os primeiros textos escritos em novas línguas, iniciando contradições quanto à prática de só escrever em Latim. Dentro dessas novas línguas encontra-se o Português. “No fim do século XV e começo do XVI, a situação estava madura para o início dos estudos gramaticais das línguas vernáculas” (FARACO, 2008, p. 143). Principalmente o Português e o Castelhana

começaram a tornarem-se línguas imperiais e nacionais. Depois disso, foram escritas as primeiras gramáticas dessas línguas, ortografias e dicionários. Faraco (2008) diz que as primeiras gramáticas do português apareceram a partir de 1536, quando Portugal vivia momentos de auge político. A ortografia estabilizou-se no século XX quando se torna assunto do Estado para criação de ortografia oficial e quanto aos dicionários, só no século XVIII foi publicado em Lisboa, no ano de 1789.

Guimarães (2005 apud Barros, 2008) afirma que no Brasil, a Língua Portuguesa entra em relação, num novo espaço-tempo, com povos que falavam outras línguas, as línguas indígenas, e acaba por tornar-se, nessa nova geografia, a língua oficial e nacional do Brasil. Ainda em sua fala, Guimarães (2005 apud Barros, 2008) diz que a língua no Brasil está dividida historicamente em quatro períodos.

O primeiro, do início da colonização até a saída dos Holandeses do Brasil (1654), o segundo, da saída dos Holandeses do Brasil até a chegada da Família Real portuguesa a esse país, em 1808. O terceiro começa com a vinda da Família Real portuguesa para o Brasil e termina com a Independência (1822). E o quarto, se inicia em 1826, por ocasião da tomada de decisão no parlamento brasileiro.

Durante cada um desses períodos ocorreu uma série de mudanças: a Língua Portuguesa torna-se língua oficial, utilizada em documentos oficiais; cresce o número de portugueses no Brasil e de falantes do Português; “Marques de Pombal [...] torna obrigatório o uso da Língua Portuguesa. Proíbe então o uso de quaisquer outras línguas” (BARROS, 2008, p. 37) E com a vinda da Família Real ao Brasil, temos a criação da imprensa e a Fundação da Biblioteca Nacional.

Em 1827, ocorrem grandes discussões sobre o objeto de ensino de língua, para alguns, os professores devem ensinar a ler e a escrever utilizando a Gramática da Língua Nacional. Nesse contexto, a Língua Portuguesa no Brasil, antes considerada oficial, torna-se a língua da Nação Brasileira, ou seja, a língua do colonizador transforma-se na língua do colonizado (BARROS, 2008, p.38).

A reforma pombalina não só foi uma mudança pedagógica de organização escolar, mas, uma possibilidade para reprodução de obras literárias nesse espaço, introduzindo no componente curricular escolar o estudo da Gramática, permanecendo assim, a Gramática e a Retórica como disciplinas.

Soares (2001 apud Barros, 2008) aponta para o tradicionalismo do ensino de Língua Portuguesa à luz do ensino de Língua Latina no Brasil. Segundo esta autora, somente com a

reforma pombalina (1759) o ensino de Língua Portuguesa torna-se obrigatório no Brasil e em Portugal.

Soares (1996 apud Barros, 2008) acrescenta ainda que, em 1838, o regulamento do Colégio passa a mencionar Gramática Nacional como objeto de estudo. Entretanto, o cargo de professor de Português só é criado em 1871, por ocasião de decreto imperial.

Em 1950 há mudança nas qualidades de ensino e de aprendizagem: a escola passa a ser uma exigência das classes trabalhadoras, cujos filhos têm acesso a ela; com efeito, modifica-se o alunado.

Em 1998 surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na tentativa de mudança no ensino-aprendizagem, e como um subsídio organizado para orientar o ensino das disciplinas que formam a base nacional e que se propõem, principalmente, ao fortalecimento da cidadania dos indivíduos, entre elas, a disciplina: Língua Portuguesa.

3. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – PCNs

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) objetivam alcançar algumas metas para os alunos do Ensino Fundamental, para que os mesmos tornem-se cidadãos capazes de compreender seus direitos político-sociais, utilizar o diálogo para melhor comunicar-se, conhecer o país, reconhecer a sua identidade, aprender a conviver com as diferenças sociais, entre outros. Especificamente relacionado ao ensino de Língua Portuguesa, os PCNs buscam orientar o trabalho em sala de aula de professores de língua materna, munindo-lhes com ferramentas que os auxiliem nas atividades de ensino-aprendizagem das questões da língua.

Sabemos que a língua é reflexo do momento histórico e das experiências pelas quais passam a sociedade. “Dessa perspectiva, a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” (PCNs, 1997, p. 22).

Dentro dessa abordagem, podemos dizer que o discurso (a língua em ação) vem a possibilitar, numa situação de comunicação, a interação entre locutor e interlocutor, em que ambos necessitam compartilhar determinados conhecimentos de mundo e recursos linguísticos. Segundo os PCNs:

O discurso possui um significado amplo: refere-se à atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação, abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto às condições nas quais foi produzido (PCNs, 1997, p. 23).

Logo, nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa, conforme os PCNs, deve orientar-se a partir da premissa que a língua (organismo vivo) está situada historicamente, em tempo e espaço determinados e utilizada por um tipo específico de sociedade.

Pode-se analisar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola numa tríade: o aluno, a língua e o ensino.

O aluno é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento; o segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento, o ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento (PCNs, 1997, p. 25).

Para que ocorra essa mediação (aluno e língua), o professor de Língua Portuguesa deverá, em suas atividades didáticas, estimular o aluno a refletir sobre a linguagem, entendendo-a como um acontecimento social, historicamente situado. Nesse viés, a escola deve possibilitar ao aluno ter acesso a textos diversificados, uma vez que esses textos são a materialização das práticas sociocomunicativas dos indivíduos de uma sociedade.

Justamente por serem reflexos das práticas comunicativas, esses textos são variados tanto em sua forma oral como escrita. Na oralidade, a variação é mais visível, pois, ao nos comunicar, no plano oral, normalmente estamos em contextos mais informais e menos monitorados.

No Brasil, como sabemos, há variedades dialetais identificadas social e geograficamente, assim como há também muito preconceito com relação a essa diversidade. Na escola, essa questão deve ser tratada de forma mais ampla e profunda para que exista um respeito à diferença. Conforme os PCNs, é preciso livrar-se de alguns mitos: o de existir apenas uma forma certa de falar e que a forma que se fala deve ser a forma que se escreve, pois, essa crença desvaloriza a forma que o aluno fala. A questão é saber usar adequadamente a língua nas diferentes situações e contextos.

A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação as circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (PCNs, 1997, p. 26).

A escola deve ter como foco ensinar o uso da língua nas diversas situações comunicativas, proporcionando atividades que, principalmente, ampliem a capacidade de escrita e oralidade formal. Para que os alunos tenham acesso ao mundo letrado e adquiram

competência linguística, o ensino de Língua portuguesa deverá capacitar os alunos para: fazer uso da palavra para produzir textos, respeitar as variedades linguísticas, compreender textos, utilizar a linguagem para melhorar as suas relações pessoais, fazer análises críticas etc.

A Língua Portuguesa no Ensino Fundamental organiza-se em dois eixos, conforme os PCNs: “o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua” (PCNs, 1997, p. 32). No que se refere ao uso da língua oral, podemos dizer que é certo que a escola não vai ensinar o aluno a falar, pois ele já chega na escola, comumente, utilizando-se com propriedade do sistema linguístico.

Contudo, é importante destacar que, em determinadas situações, é preciso confiança para expressar-se oralmente, principalmente quando essas situações exigem um domínio da modalidade mais formal da linguagem. A escola deve propiciar um ambiente favorável ao desenvolvimento dessa modalidade, valorizando e respeitando a diversidade.

Com relação à língua escrita, é oportuno lembrar que a leitura e a escrita são práticas relacionadas, “a escrita transforma a fala (a constituição da fala letrada) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de traços de oralidade nos textos escritos)” (PCNs, 1997, p. 40). Portanto, a atividade de ler e interpretar permite ao aluno relacionar elementos adequados para praticar a escrita, auxiliando na construção de textos coerentes, ortograficamente adequados à norma padrão.

O último eixo, análise e reflexão sobre a língua, refere-se às atividades de análise linguística que tomam a língua como elemento de reflexão. Esse trabalho objetiva “melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral” (PCNs, 1997, p. 53).

Outro ponto importante abordado pelos PCNs é a viabilização do trabalho do professor. Para facilitar seu exercício é importante que haja a utilização de alguns recursos, como textos diversificados (que viabilizem propostas didáticas diferentes) e recursos audiovisuais; também é importante que o ambiente propicie um melhor aprendizado (espaço físico adequado, boa iluminação). Nesse sentido, a biblioteca da escola costuma ser um espaço importante, uma vez que é nela onde são encontrados os textos de variados gêneros que devem estar dispostos de forma a facilitar tanto o processo de seleção do professor, quanto ao acesso a essa leitura pelo aluno.

Além dos pontos abordados, é interessante discutir brevemente sobre a importância da formação docente, tanto no que se refere ao conhecimento das teorias, quanto à efetiva prática em sala de aula. Sobre isso, Pereira (s.d) lembra que é importante que a inclinação vocacional seja somada a uma formação docente de qualidade.

A inclinação vocacional tem o seu peso na escolha de qualquer profissão, a afinidade pessoal com a área de atuação e gostar do que se faz são elementos decisivos para o bom desempenho de nossas funções, mas é certo também que associada à vocação, impõe-se a exigência de uma boa formação docente (PEREIRA, s.d, p. 247).

Compreendemos que uma boa formação docente relaciona-se ao conhecimento de teorias que fundamentem as práticas pedagógicas e que auxiliem o professor de Língua Portuguesa a compreender e transmitir as imbricadas questões da língua. Sabemos que ao conhecimento das particularidades do sistema linguístico deve somar-se a capacidade de elaborar diversificados planos de aula e projetos. Ao professor também compete a habilidade de avaliar e de construir, dentro do espaço da sala de aula, um ambiente que possibilite a comunicação e a interação professor-aluno.

4. NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os PCNs indicam como metodologia para o trabalho do ensino de Língua Portuguesa, atividades que abranjam o uso da língua, com produção e compreensão de textos orais e escritos em diferentes gêneros discursivo-textuais, seguidas de atividades de reflexão sobre a língua e a linguagem a fim de aperfeiçoar possíveis formas de uso. Nos PCNs, destaca-se o fato de o ensino de língua priorizar os níveis de ensino de Língua portuguesa, a saber: leitura, produção de texto e análise linguística.

Com relação à **leitura**, os PCNs de Língua Portuguesa preconizam a formação de leitores competentes, que consigam construir significados a partir de diferentes gêneros textuais. Para isso, os PCNs aconselham uma abordagem que articula a leitura e a escrita, dando a estas o papel de atividades integrantes. Quanto à **produção de texto**, os PCNs orientam a articulação entre a leitura e a escrita a partir da promoção de atividades didáticas. A leitura, com base nos PCNs (1997), fornece dados para a linguagem escrita. Ora fornece argumentos, ou seja, *o que escrever* (PCNs, 1997), ora modelos de referência, isto é, *como escrever* (PCNs, 1997), com isso remete à intertextualidade. Assim, os PCNs objetivam formar escritores competentes. No tocante à **análise linguística**, os PCNs utilizam o texto como unidade de sentido, com o objetivo de os discentes refletirem acerca da língua e dos mais diversos recursos linguísticos. A utilização dos gêneros textuais serve como suporte didático na prática pedagógica, possibilitando, assim, a compreensão e a formulação desses gêneros de texto presentes no dia a dia.

No que se referem à oralidade, os PCNs primam pela formação de falantes competentes, que saibam utilizar as mais diversas modalidades da linguagem oral – formal e informal, de acordo com a situação comunicativa. Para tanto, o documento propõe a abordagem de atividades, que foquem na fala, na escrita e na reflexão linguística. Destaca-se, sobretudo, o fato de os PCNs trazerem consigo uma concepção de oralidade de cunho sociointeracionista, opondo-se à concepção dicotômica em face da escrita.

4.1 QUESTÕES DE LEITURA

Segundo Antunes (2009), a escola vem falhando nas avaliações brasileiras no que diz respeito à formação de leitores, nem mesmo a forma mais básica de educar tem surtido efeito em algumas escolas.

Uma pesquisa feita em escolas da cidade de Campinas (SP) na década de 1980 deu conta de que existiam escolas cuja programação não reservava tempo para a leitura, porque, nas palavras dos alunos, “os professores se preocupam com a gramática” ou “se lêssemos não ia dar tempo para aprender toda a matéria” (ANTUNES, 2009, p.185).

A escola não tem criado espaços suficientes para leitura. O ensino de gramática não tem sido contextualizado, ou seja, o conhecimento do sistema linguístico não têm se voltado efetivamente para melhorar as questões que concernem à leitura, interpretação e construção textuais. Nas palavras de Antunes (2009, p. 186): “[...] até o momento, aprender a ler, ou melhor, *ser leitor* tem sido no Brasil prerrogativa das classes mais favorecidas”, e complementa dizendo que “As classes desfavorecidas têm aprendido que as dificuldades para a aprendizagem são muitas ‘e, portanto, não nasceram pra leitura’” (ANTUNES, 2009, p. 186).

Sabemos que o relacionamento do indivíduo com o texto e com as práticas de leitura e escrita mudou ao longo da história, porque mudaram as formas de se perceber a linguagem. Se, primeiramente, o foco estava ora no autor, ora no texto e cabia ao leitor a decodificação de um determinado código, passa a ser foco a interação *autor-texto-leitor*, em que se leva em consideração os sujeitos envolvidos e os sentidos que são construídos a partir da atividade interativa que é a leitura.

Dentro dessa perspectiva e resumindo as chamadas “concepções de linguagem”, temos que: Koch (2002 *apud* KOCH, 2011) afirma que “a concepção de *língua* como representação do pensamento corresponde à de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de

suas ações”, ou seja, o sujeito é considerado como aquele que constrói o que está na mente e deseja que este pensamento seja captado pelos interlocutores do mesmo modo que foi pensado. Nesse caso, o foco está apenas no autor e ao leitor/receptor basta apenas compreender. Ainda em sua fala Koch (2011) afirma que a leitura nesse momento é entendida como a atividade de captação das ideias do autor sem levar em conta as experiências do leitor, ou seja, toda a atenção e o sentido estão no autor.

Já a concepção de língua como estrutura corresponde a de sujeito determinado, “assujeitado” pelo sistema caracterizado por uma espécie de “não consciência” (Koch, 2011, p.10), ou seja, o texto é tido como código a ser entendido pelo leitor/ouvinte, carecendo apenas que ele tenha o conhecimento desse código. Nesse momento, a leitura exige do leitor o foco no texto, compete ao leitor apenas o reconhecimento do sentido das palavras e da estrutura do texto.

Por último temos a questão da interação autor-texto-leitor, chamada concepção interacional/dialógica da língua, em que os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores (Koch, 2011, p.11). Nessa concepção, o texto constrói-se na interação texto-sujeitos no qual há lugar para implícitos variados, detectados pelos participantes da interação no contexto sócio-cognitivo. Aqui neste momento, nessa concepção, a leitura leva em conta as experiências e conhecimentos do leitor e também exige mais que um conhecimento do código linguístico por parte do mesmo. E essas experiências e conhecimentos facilitam que o leitor compreenda um texto.

Para compreender um texto, o leitor usa o conhecimento prévio, ou seja, ele usa na leitura o conhecimento adquirido durante sua vida. Não só o conhecimento de mundo, mas também o linguístico e o textual, o que o auxilia a dar sentido ao texto em um processo interativo. Sobre o conhecimento prévio, Kleiman (2010, p.13) diz que: “Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão”. Já o conhecimento linguístico refere-se ao conhecimento do sistema de uma dada língua, referindo-se tanto à superfície gramatical (fonética, morfológica e sintática, por exemplo) quanto a fatores pragmáticos, mais relacionados ao uso.

O conhecimento linguístico desempenha um papel central no processamento do texto [...] é um componente do chamado conhecimento prévio sem o qual a compreensão não é possível. (KLEIMAN, 2010, p.14 e 16).

Um outro conhecimento importante na atividade da leitura é o próprio conhecimento textual. Esse se refere à compreensão dos conceitos sobre o texto, das noções de textualidade e das questões que trazem coesão e coerência aquele dado texto.

Estes três conhecimentos são ativados pelo leitor no momento da leitura e interferem diretamente para que haja compreensão do texto e para que o mesmo tenha significado. Kleiman (2010) diz que:

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura pelo leitor, no seu passado de lembranças e conhecimento daqueles que são relevantes à compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos.

A leitura está presente no cotidiano do indivíduo e seu ato e sua prática diária é fundamental na construção e na formação de cidadãos. E essa formação não se faz de um dia para o outro, é um processo que exige dedicação e incentivo por parte da escola e, em especial, por parte dos professores de Língua Portuguesa.

4.2 A ESCRITA NUMA PERSPECTIVA INTERACIONAL

É importante auxiliar o desenvolvimento do aluno com relação ao domínio da linguagem nas diversas situações de comunicação. Lopes-Rossi (2011, p. 71) diz que “cabe ao professor criar situações para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real”. E isso pode ser feito através de projetos pedagógicos que apontem para o conhecimento, a leitura, o uso dos gêneros e suas funções e uma possível produção escrita, com alguma circulação social.

Na escola, a leitura de gêneros discursivos nem sempre implica a produção escrita. Contudo, essa leitura é primordial para que os gêneros discursivos tornem-se conhecidos dos alunos, que a partir da compreensão de suas estruturas composicionais, passam a tentar produzi-los. Para fazer a produção escrita do gênero é preciso de algumas atividades como: planejamento da produção, coleta de informações, produção da primeira e segunda versão, revisão etc. É fundamental, também, analisar as características discursivas de produção e circulação de um gênero.

A organização composicional típica do gênero discursivo a ser produzido e as condições que determinam sua produção e circulação são dois níveis de conhecimento básicos ao domínio da escrita de textos para que o aluno saiba onde buscar informações necessárias para sua produção escrita, quais

informações selecionar para seu texto e como organizá-las por escrito (LOPES-ROSSI, 2011, p.75).

Dessa forma, um projeto bem organizado pode criar situações propícias para o amadurecimento da leitura e o desenvolvimento da produção escrita. Embora cada gênero tenha uma estrutura composicional, não se oferecem modelos estanques para a reprodução desses gêneros. É preciso desenvolver competências comunicativas nos alunos para que eles apropriem-se das características do gênero em estudo. Quanto aos procedimentos metodológicos de produção escrita, Lopes-Rossi (2011, p. 76) lembra que “pode ser desenvolvida com os alunos organizados em pequenos grupos. Isso favorece a interação, a troca de informações, a divisão de tarefas se o gênero for mais complexo”.

Cabe ao professor avaliar algumas dessas produções, atendendo a condições, como: questão do deslocamento dos alunos na cidade (e conseqüentemente, como se dará a participação desse aluno no projeto), as fontes disponíveis para a consulta, a pertinência de trabalhar determinado tema na sala de aula, entre outros, para que haja êxito na produção.

Projetos pedagógicos desenvolvidos com êxito no ensino fundamental e no médio, como relatado em Lopes-Rossi (2002), mostraram que, nesse contexto de ensino, os alunos se mostram mais atentos às formalidades da escrita em função do objetivo pretendido (LOPES-ROSSI, 2011, pg.77).

Lopes-Rossi (2011) comenta ainda sobre algumas dificuldades enfrentadas pelo professor como “escassez de caracterizações de gêneros discursivos aplicáveis ao ensino”, pois, mesmo nos gêneros mais citados na tradição linguística, são abordados apenas os componentes linguístico-textuais. A outra dificuldade tratada pela autora “é o modelo de produção de texto mantido pelos livros didáticos”, pois as propostas parecem não contribuir plenamente para tornar os alunos leitores e produtores dos mais diversos gêneros textuais (LOPES-ROSSI, 2011, p.79).

Antunes (2009, p. 162) também fala de algumas dificuldades na produção de gêneros mais formais, até mesmo no universo acadêmico. Conforme a autora, os problemas na produção de textos mais elaborados e coerentes têm por base o costume de se relegar a prática de escrita aos poucos momentos conhecidos como “exercício escolar de redação”.

Tais dificuldades são abrangentes, e envolvem múltiplos fatores, como: a artificialidade dos contextos em que a escrita é requisita na escola, a falta de diálogo, o afastamento da produção escrita em relação aos seus usos sociais, as representações que os alunos têm da escrita, entre outros.

Comentando sobre a base desse problema, Antunes (2009, p. 162) destaca a própria condição processual da escrita, que leva à intertextualidade e à interdiscursividade, ou seja, conforme a autora, o ensino de escrita deve “ultrapassar o aspecto vazio e sem sentido da atividade escolar” para abarcar as infinitas relações que existem entre os textos.

O pressuposto dessa proposta não é outro senão o princípio de que toda interação verbal é apenas um elo de uma grande cadeia, que se estende indefinida e ininterruptamente, perpassando a história da própria humanidade [...] proponho uma visão de escrita, processual e interativa, que se fundamenta nas noções de interdiscursividade ou da intertextualidade (ANTUNES, 2009, p.163).

A intertextualidade remonta a ideia de que a humanidade realiza um discurso que se compõe e completa, articula e refaz sem rupturas, ou seja, os discursos são continuações dos anteriores. Antunes (2009, p. 164) diz que no domínio dessa intertextualidade mais ampla, “insere-se tudo quanto, em um texto, pressupõe a remissão mesmo que não declarada, a outros textos prévios”. Em outros termos, a intertextualidade efetiva-se pela “inserção explícita de determinado texto em outro texto” (ANTUNES, 2009, p. 164).

Para Antunes (2009), a falta de sucesso da escrita escolar não se deve só a responsabilidade do componente linguístico, mas de outros fatores. Entre essas causas está a falta do “ter o que dizer” ou uma intertextualidade não estimulada, não providenciada na escola.

A escrita produzida na escola, mesmo aquela sob a condição do treino ou do exercício, nunca deveria ser uma escrita pontual, no sentido de ser construída no momento imediato de sua materialização gráfica, como se escrever não implicasse uma atividade processual constituída na sucessividade de operações diversas e igualmente determinantes (ANTUNES, 2009, p. 168).

É necessário, pois, um maior tempo de dedicação para o aumento de repertórios diversificados e relevantes, para então haver construções de novas exposições, comentários e análises. A escola, nesse sentido, deve constituir-se como um espaço privilegiado para o aumento desse repertório. Para isso, seria interessante, quando os professores se propusessem a ensinar à produção textual, que o fizessem considerando os muitos gêneros que circulam na sociedade.

Contudo, além da leitura de gêneros diversificados, a atividade de elaboração de um texto admite ainda, conforme Antunes (2009, p. 166), outras operações como a recapitulação, remontagem, reenquadramento associativo de conceitos, dados e informações, conformação a

um tipo e a um gênero de texto socialmente determinado, pois, “[...] a escrita de um texto não começa nem no espaço nem no momento em que são traçados as primeiras linhas, começa muito antes. Bem antes, mesmo”.

4.3 ORALIDADE E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

A fala e a escrita têm características próprias, porém, ambas fazem parte das modalidades de usos da língua, apresentando complexidades diferentes. Alguns textos escritos são próximos da oralidade e alguns textos falados aproximam-se da escrita formal. Segundo a visão dicotômica citada por Koch (2011), as diferenças entre a fala e a escrita mais referidas são as seguintes: fala (contextualizada, implícita, não planejada, incompleta, tem menor densidade lexical etc.); escrita (descontextualizada, explícita, planejada, completa, tem maior densidade lexical etc.). Na realidade, ainda conforme a estudiosa, estas características não são exclusivas nem de uma e nem de outra modalidade.

As características inerentes à escrita e a percepção dessas características como um ‘modelo a seguir’ influenciam o preconceito relativo à fala. Enquanto o texto escrito precisa ser planejado, com tempo e direito a rascunhos, correções etc.; no texto falado, a interação funciona como seu rascunho e a verbalização ocorre de forma simultânea.

Na interação ocorrem pressões pragmáticas que vão além da sintaxe, obrigando o locutor a sacrificá-la para suprir as necessidades da interação, fato, que, conforme Koch (2011, p. 80-81), “[...] se traduz pela presença, no texto falado, [...] de inserções, repetições e paráfrases, que têm, frequentemente, funções cognitivo-interacionais de grande relevância [...]”. Essas “pressões pragmáticas”, consoante a autora, deriva-se de “estratégias” cognitivo-conversacionais como: interrupção da fala quando se percebe que o parceiro já entendeu o enunciado; inserção de paráfrases e exemplos quando o interlocutor não entendeu o enunciado; correção do enunciado no momento em que se percebe que ele foi mal formulado; inserção de expressões atenuadores quando se percebe que o enunciado foi agressivo ou ofensivo etc. Ainda conforme a autora, o texto falado não é desestruturado, pelo contrário, lhe é próprio essa estrutura criada pelas circunstâncias sócio-cognitivas e é por elas que esse texto deve ser avaliado ou analisado.

Marcuschi (2005), discutindo sobre a importância do ensino do texto falado, discorre que a fala é uma atividade mais central do que a escrita no cotidiano da maioria das pessoas. Na escola, contudo, a atenção é quase inversa na relação com a escrita. Segundo o estudioso, é muita ingenuidade pensar que a fala não precisa ser trabalhada em sala de aula como objeto

de estudo. Observando a forma de se perceber a linguagem nos Livros Didáticos de Português (LDP), Marcuschi (2005, p. 22) apresenta a seguinte divisão da língua:

- a) Um conjunto de regras gramaticais (ênfase no estudo da gramática), b) Um instrumento de comunicação (visão instrumental de língua) e c) Um meio de transmissão de informação (sugerindo a língua como código).

Diante desse pensamento, há nos LDP uma forte inclinação a exercícios gramaticais e uma preocupação com estereótipos textuais. Ainda segundo Marcuschi (2005), parece haver, por parte dos autores de LDP, uma dificuldade em onde e como situar o estudo fala. É imprescindível, conforme o autor, ensinar a usar as diversas formas de usos da língua, mostrando a função e a contribuição da fala, principalmente em seu plano formal.

Outra questão inerente à fala é a variação. Da mesma forma que é essencial a atenção dada ao plano formal da fala, é aspecto central de seu estudo, a variação. É importante mostrar toda a variedade existente na língua e apresentar aos alunos noções, como: “norma, padrão, dialeto, variante, sotaque, registro, estilo, gíria”, ajudando-os a perceber que “a língua não é homogênea nem monolítica” (MARCUSCHI, 2005, p. 24).

Vale salientar que não se trata de transformar a fala em um conteúdo autônomo no ensino da língua e sim, que deve ser vista integrada com a escrita. No estudo da oralidade devem ser mostradas as relações que ela tem com a escrita e que uma influencia a outra em suas diversas fases, além de mostrar também a contribuição da fala no aspecto cultural e nas tradições não escritas.

Nos LDP, segundo Marcuschi (2005), apenas 2% dos espaços são dedicados ao estudo da fala. As principais tendências no tratamento dado à oralidade, de acordo com o autor, podem ser assim resumidas:

- a) [...] confundem-se gíria com dialeto e regionalismo. Inexiste a distinção entre oral e coloquial. Falta uma concepção de língua falada; b) percebe-se uma tendência a dicotomizar a produção linguística entre, de um lado, o padrão (equivalente à escrita) e, de outro, o não padrão (equivalente à fala), o que pode trazer um duplo inconveniente: visão monolítica e uniformizada, a par da desvalorização da língua falada; c) a língua falada aparece quase sempre tratada como uma questão lexical restrita a usos gírios, coloquiais e simplificados [...] (MARCUSCHI, 2005, p.27).

Podemos dizer que o indivíduo constitui-se enquanto pessoa, na relação dialógica. É, principalmente, na interação verbal oral, que podemos compreender a afirmação que o homem é um ser social. O ensino de língua na escola deve ter esse objetivo: “ensinar os

alunos a perceberem a riqueza que envolve o uso efetivo da língua como patrimônio maior do qual não podemos abrir mão” (MARCUSCHI, 2005, p. 32).

Existem muitas tarefas e atividades que são possíveis em sala de aula, como por exemplo: ouvir fitas de diversas regiões, debater sobre preconceito linguístico, organizar a fala através de análises, desenvolver temas através de discursos etc. É preciso mudanças sobre a língua falada. Os futuros livros de Língua portuguesa devem dar mais espaço para a linguagem oral, incentivando a prática da oralidade formal e o conhecimento das variedades da língua.

É importante lembrar também, que o domínio da língua culta “não se restringe aos grupos de seus usuários, ao contrário, perpassa todos os segmentos sociais” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 14). Na oralidade, os usuários não deixam de usar a norma padrão, embora ela seja apresentada de maneira variada, refletindo o tipo de contato que o falante teve com as diversas modalidades da língua. Ou seja, o grupo vai falar conforme seu estado ou região, seu grau de escolaridade, sua classe social etc. Sobre isso, Dionísio (2005) lembra que apesar de ter várias manifestações, seja em cada estado, seja nas regiões urbana e rural; a língua não deve ser vista dividida, mas, de outra forma, como uma única língua, um todo, com suas diferentes ramificações.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 14), “No Brasil, as diferenças linguísticas socialmente condicionadas não são seriamente levadas em conta”. Quer dizer, a escola preocupa-se com o ensino da língua dominante e rejeita o que se afasta das modalidades padrão. A consequência disso é que as variações não são trabalhadas nas salas de aula, levando o aluno a desconhecer as múltiplas facetas da língua e pior, fazendo-o pensar que o que ele produz é “feio” e “errado”.

No Brasil, no ensino de língua culta acontece um desrespeito aos antecedentes do aluno, causando insegurança. É comum que o aluno, ao chegar na escola, traga uma variante mais popular, realizada pelo meio social no qual está inserido. No ambiente escolar, é surpreendido com um padrão diferente e com outras formas de tratamento à linguagem. Bortoni-Ricardo (2005) comenta que os estudiosos, diante desse problema, tomam duas posições opostas: ou aderem à chamada “ideologia do vácuo”, negando a significação cultural dos grupos linguísticos, ou defendem que a própria língua culta é o causador de todos os males.

É importante, diante de tudo isso, que a escola respeite as diferenças sociolinguísticas. Principalmente os professores de Língua Portuguesa devem conscientizar os alunos que não

existe uma única forma de dizer a mesma coisa, orientando-os quanto às variedades populares e às de prestígio social.

Os alunos que chegam à escola falando “nós chegemu”, “abridu” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões (BORTONIRICARDO, 2005, p. 15).

A forma como o professor reage às variedades populares pode causar um constrangimento no aluno, até mesmo a ponto de o mesmo abandonar a escola. Por isso, a questão da variação linguística deve ser tratada de forma séria, fazendo o aluno conhecer as diversas formas de uso da língua e o valor de cada ramificação desse todo, pois, como afirma Marcuschi (2005, *apud* DIONÍSIO, 2009), a variação intriga e instaura diferenças que quando não bem-entendidas podem gerar discriminação e preconceito.

Com relação aos Livros Didáticos de Português, Dionísio (2005, p. 79) fala que as variedades linguísticas são registradas de três formas: “nas unidades específicas, em geral; na noção de língua; em questões de análise textual e em seções sobre reflexão sobre a língua”. Nessas formas, apresenta-se o texto sobre variação seguido de perguntas, ou seja, o texto serve como base para responder perguntas sobre variação linguística. Em outras atividades, além de responder as perguntas, é necessário reescrever o texto, ou seja, o aluno deve retirar do texto palavras que supostamente considere erradas e reescrevê-las. Esse tipo de atividade incentiva a desvalorização de algumas variantes da língua. O aluno reescreve sem nenhum conceito de língua, nem de variação, e aprende que só existe um modo certo de falar e interpretar.

Essa atividade de correção também é realizada através da apresentação de determinados gêneros textuais, como o cordel. Pede-se para trocar algumas passagens por outras, consideradas corretas, o que desvirtua o próprio gênero, que tem uma base oral muito característica.

O aluno precisa reconhecer a variação que realiza e tê-la como uma das variedades existentes na língua. A partir dessa consciência, ele passa a compreender sua identidade linguística e observar as demais variações em suas peculiaridades e formas.

5. ANÁLISE – ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS PERSPECTIVAS DO PROFESSOR E DO ALUNO

Para a realização dessa análise foram feitas pesquisas com professores e alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Soares de Oliveira e da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severino Félix de Brito, ambas localizadas no município de Itapororoca-PB. Ao todo, contamos com a participação de três professores e quinze alunos que responderam a um questionário elaborado com perguntas que inquiriram sobre o ensino de Língua portuguesa (LP) na escola. Da primeira escola, contamos com a participação de um professor e onze alunos. Já da segunda escola, foram entrevistados dois professores e quatro alunos. A seguir, algumas reflexões realizadas a partir das respostas às perguntas do questionário.

5.1 PERSPECTIVA DO ALUNO

Item 1: Importância da Língua Portuguesa no cotidiano.

A amostragem revela que a maioria dos alunos de LP (quinze alunos) considera-a importante no seu cotidiano, pois precisa dela para se comunicar. Alguns alunos revelaram que a LP facilita o entendimento de outras disciplinas, alegando, também, ser uma das disciplinas mais “bonitas”, pois está em todos os lugares. Na visão de alguns, o ensino de LP é importante para o aperfeiçoamento da língua nativa, pois permite o conhecimento das regras gramaticais, o que auxilia numa melhor comunicação entre os membros da sociedade. Também consideraram que o ensino de LP prepara para um futuro melhor, pois ajuda a própria atividade de pensar sobre as questões que rodeiam o homem, além de dar segurança no ato de fala e de escrita.

Como percebemos nos relatos, o ensino de LP vincula-se ao desenvolvimento da norma culta. Há um entendimento de que a escola deve criar meios para que o aluno possa se expressar melhor, tanto pela oralidade, quanto pela escrita. Também foi apontada a importância da interdisciplinaridade, quando se relacionou o ensino de LP à compreensão de outras disciplinas.

Item 2: Percepção do uso da variação popular.

A maioria dos alunos, precisamente doze alunos (80% da amostragem) alegou já ter passado por situações desagradáveis por causa do uso “inadequado da língua”, ou seja, aquele que se distancia da norma padrão. Em consequência, foram corrigidos, o que causou, conforme eles, vergonha e constrangimento, principalmente porque o suposto erro e a correção aconteceram em público, o que gerou risos e gozações.

Como podemos depreender dos relatos, há uma ligação entre uso “inadequado” e variação popular da língua. A escola, conforme apontamos na fundamentação teórica, tem ignorado as diferenças sociolinguísticas dos alunos, deixando em segundo plano a importância de conscientizá-los de que existem muitas formas de se dizer a mesma coisa, e que essas formas servem a propósitos diferentes.

Item 3: Relacionamento entre conteúdos de Língua Portuguesa e utilização desses conteúdos nos eventos comunicativos diários.

A amostragem revela que a maioria dos alunos, catorze alunos (93,3%) consegue relacionar os conteúdos de LP com a prática diária. Eles acreditam que ao terem mais cuidado com a pronúncia e com o uso da língua, de maneira geral, nas diversas situações comunicativas diárias, eles estão utilizando os ensinamentos recebidos pela disciplina de Língua Portuguesa. Os alunos também revelaram que muitos conteúdos de LP foram bem ministrados pela professora, que conseguiu mostrar a importância de aprendizagem desses conteúdos, principalmente os gramaticais, e de seu uso nos eventos comunicativos.

O ensino de LP é visto pelos alunos como o meio em que se aprende sobre a “língua da cultura dominante”, como frisou Bortoni-Ricardo (2005). Nessa visão, usam-se bem os ensinamentos de LP, quando se consegue “eliminar” as variantes populares nos eventos de comunicação. Nesse caminho, aprender as regras gramaticais da língua torna-se ainda mais importante que as atividades de leitura e escrita de gêneros textuais, por exemplo.

Item 4: Avaliação da metodologia utilizada nas aulas de Língua Portuguesa.

A amostragem revela que a maioria dos alunos, catorze alunos (93,3%), alega que a metodologia utilizada nas aulas de LP facilitou a aprendizagem e o rendimento na disciplina. Embora a professora priorize a leitura de textos e atividades de análise linguística a partir desses textos, consideram que o método é eficiente para a compreensão de aspectos importantes da linguagem.

Percebemos, a partir dos relatos, que há uma dificuldade na inserção da tríade: leitura, produção textual e análise linguística, a partir de gêneros textuais diversos, no cotidiano das aulas de língua materna. Embora a maioria considere a metodologia docente eficiente, compreendemos que ainda há uma distância entre os métodos de ensino de língua e as orientações dadas pelos PCNs.

Item 5: Avaliação da motivação pessoal nas aulas de Língua Portuguesa.

A maioria dos alunos, doze alunos (80% da amostragem), sente-se motivada, e alguns revelaram que suas expectativas foram superadas. A motivação se relaciona, conforme depoimentos, ao próprio desenvolvimento da leitura e da escrita, que se dá ao longo do convívio com a disciplina. Segunda uma aluna, as aulas de LP são “dinâmicas e compreensíveis”, e isso a motiva a estudar e aumenta seu interesse na disciplina. Outros alunos apontaram a própria metodologia do professor como agente motivacional, pois, através da proposta de atividades e projetos, o professor incentiva-os e mostra-lhes a importância da língua em suas vidas.

Observamos uma relação entre motivação e metodologia utilizada pelo docente. Podemos dizer, daí, que os depoimentos corroboram o pensamento de Pereira (s.d) quanto à importância da “inclinação vocacional” como agente motivacional. Ou seja, quando o professor realmente se identifica com o que faz e faz da sala de aula um ambiente favorável à interação professor-aluno e ao aprendizado interacional de sua disciplina, isso funciona como motivador no processo educacional. Colaboram para isso, também, uma boa formação docente, que permite que o professor domine as questões da língua em sala de aula e relacione a teoria com a prática de forma a suprir as necessidades dos alunos.

Item 6: Avaliação do papel do professor de Língua Portuguesa no aprendizado da disciplina.

A amostragem revela que a maioria dos alunos, no total de onze (73,3%), alega que o professor os estimulou na aprendizagem da disciplina, colaborando para seu desenvolvimento no que se refere à leitura, produção escrita, gramática, ortografia, entre outros assuntos relacionados ao ensino de língua. Alguns alunos afirmaram que o professor traz para suas aulas a realidade vivida na sociedade.

O professor de Língua Portuguesa é compreendido como um mediador entre os conhecimentos relativos à linguagem e o aluno. A forma como ministra os conteúdos, como

planeja o programa e os recursos que utiliza em sala interferirão na motivação e na compreensão do conteúdo. Nos PCNs, é pontuada a importância do professor de Língua, como alguém que estimula o questionamento da realidade vivida, auxiliando o desenvolvimento do pensamento crítico. Embora, na pesquisa, alguns poucos alunos tenham mencionado o fato do professor trazer para as aulas aspectos de sua realidade, sabemos que isso ainda é insuficiente e precisa ser mais trabalhado.

5.2 PERSPECTIVA DO PROFESSOR

Item 1: Formação do professor.

A amostragem revela que os três professores entrevistados são formados, dois no curso de Letras e um no curso de Pedagogia. Esse último está concluindo o curso de Letras. Quanto às especializações, um professor é especialista em Psicopedagogia, o segundo está fazendo especialização sobre o ensino de Educação de Jovens e adultos (EJA) e o terceiro não fez nenhuma especialização, mas revela que sente vontade de fazer. Dos três professores apenas um ensina em duas escolas, os outros dois ensinam em uma escola.

Item 2: Dificuldades encontradas na atividade de ministrar a disciplina.

Segundo a amostragem, dois professores alegam que o ensino de Língua Portuguesa não é fácil de ser ministrado. Eles acreditam que a causa dessa dificuldade é a “rejeição por parte dos alunos”. Embora o desinteresse pela disciplina de Língua Portuguesa não seja algo simples de ser explicado, acredita-se que muitos fatores funcionam como agentes de desmotivação. Como exemplo, podemos citar: falta de afetividade na relação professor-aluno, preterição dos conhecimentos prévios do aluno e de sua vida sociocultural, diversificação de materiais pedagógicos, dentre muitos outros.

Item 3: Avaliação pessoal da metodologia utilizada e como a disciplina se reflete no meio social do aluno.

A amostragem revela que todos os professores entrevistados acreditam que sua metodologia é utilizada de forma que o aluno reflita sobre o seu meio social. Um professor revelou que tem ex-alunos que fizeram ou fazem universidade, trabalham e “estão bem

encaminhados na sociedade”. Os professores também revelaram que nem todos os alunos conseguem compreender o conteúdo ministrado. Conforme eles, existem alunos que aprendem com mais facilidade e outros não.

Percebemos com base nos depoimentos que os professores compreendem que o ensino de LP se reflete no meio social do aluno, quando este consegue se destacar na sociedade, conseguindo ingressar na universidade e, posteriormente, obter um bom emprego. Mais uma vez, observamos que o ensino de língua ainda se vincula à concepção de linguagem como expressão do pensamento. Nessa perspectiva, se a escola e o professor de língua cumprem um “bom papel”, ou seja, ensinam a falar e escrever “corretamente”, isso se refletirá de modo natural na vida escolar e posteriormente, acadêmica do aluno, fazendo-o avançar na vida.

Item 4: Nível de interesse da turma quanto às aulas de Língua Portuguesa.

Dois professores disseram que conseguem chamar a atenção dos alunos. Eles disseram que utilizam estratégias que criam um ambiente de interação para que os alunos participem ativamente das aulas e ampliem sua visão de mundo. Os três professores alegaram que o que tira a atenção dos alunos são as conversas paralelas e uso das redes sociais através do celular. Contudo, os professores relataram que a maioria dos alunos é interessada na disciplina e comumente eles conseguem fazer da aula, um momento prazeroso, de aprendizado e interação. Todos os professores pontuaram a importância de incentivar o desenvolvimento da língua, pois, segundo eles, esse conhecimento “[...] é a maior ferramenta para o sucesso”.

Item 5: Avaliação pessoal sobre o papel desempenhado como professor de língua.

A amostragem revela que os professores acreditam que cumprem bem o seu papel de professor de língua. Contudo, eles destacam que sempre podem melhorar e buscar novos conhecimentos, reconhecendo que suas práticas podem se aperfeiçoar, para abarcar as novas demandas do ensino de língua.

Os PCNs de LP pontuam a importância de revisão das práticas tradicionais de ensino que não têm tido êxito ao formar sujeitos leitores e produtores textuais, que sabem interpretar e criticar textos. Embora tenhamos percebido o esforço dos docentes no preparo das aulas e na diversificação de ferramentas de ensino, compreendemos que ainda há uma dificuldade em aliar as teorias sobre o ensino de língua trazidas pelos PCNs e a efetiva prática em sala de aula.

Item 6: Dificuldades dos alunos na aprendizagem da disciplina.

As principais dificuldades apontadas pelos professores, segundo a amostragem, foram duas: a falta de recursos físicos e tecnológicos e a dificuldade de trabalhar as questões de variação linguística na escola.

De um modo geral, percebemos que as duas dificuldades apontadas dialogam. Os professores queixam-se de “como” trabalhar algumas questões da língua, uma vez que faltam materiais didáticos na escola, que se referem tanto a materiais básicos (de expediente), quanto a recursos tecnológicos, como computadores e impressoras.

Sobre a questão do trabalho com variação linguística, os professores destacaram as dificuldades de levar outros “olhares” sobre as variações, uma vez que, os materiais pedagógicos, principalmente os livros didáticos (principal ferramenta didática), não trazem tantos textos e propostas de atividades sobre esse tema, o que dificulta a elaboração de aulas sobre isso.

Vimos nessa discussão uma situação inversa ao que os PCNs consideram “condições favoráveis” para o ensino de língua, em que “dispor de uma boa biblioteca, com um acervo diversificado” é um fator primordial para a viabilização do trabalho docente.

Item 7: Dificuldades do aluno com relação à leitura e produção textual.

Dois professores, segundo a amostragem, acreditam que para se ter mais leitores e produtores textuais é preciso que haja incentivo nas séries iniciais, para despertar na criança o prazer pela leitura. Ambos informaram que boa parte de seu alunado tem dificuldade em ler, escrever e interpretar textos e que isso acaba por interferir no aprendizado não apenas da disciplina de LP, mas nas outras disciplinas que têm contato.

Sabemos, com base nas leituras realizadas, que a criança chega à escola dominando o sistema linguístico e que o papel da escola, nesse contexto, não é ensinar a criança a falar, mas, sim, ampliar seus horizontes comunicativos, fazendo-a transitar por diversos contextos discursivos, selecionando a modalidade linguística mais adequada para os diferentes momentos.

Nesse sentido, e de acordo com a fala dos professores entrevistados, é essencial que a escola e que a aula de Língua Portuguesa seja um agente ampliador desses “horizontes”, a partir da criação de um ambiente que estimule o acesso a textos diferentes e a leitura e interpretação desses textos.

A dificuldade em ler, conforme os professores, acaba afetando, também, a desenvoltura da expressão oral. Muitos alunos, segundo os professores, não se sentem confiantes para se expressarem oralmente em situações mais formais. Contudo, eles entendem que há uma deficiência por parte do programa da disciplina com relação ao trabalho com a oralidade, que acaba sendo deixada em segundo plano, em detrimento do aprendizado da norma culta.

Item 8: Análise do Livro Didático de Português (LDP) quanto ao tripé: leitura, produção textual e análise linguística.

Foi perguntado aos professores, se o LDP utilizado pela escola traz um repertório adequado e satisfatório de textos e atividades que trabalhem leitura, produção textual e análise linguística. Todos os professores responderam que o LDP escolhido pela escola é um recurso importante e traz um repertório diversificado de textos e atividades. Contudo, todos destacaram a importância da utilização de outros recursos pedagógicos, principalmente quando precisam aprofundar questões sobre alguns temas da língua.

Importante destacar, também que, para os professores, os textos trazidos pelos LDP são fundamentais para o trabalho de análise linguística, uma vez que, conforme eles, é a partir desses textos que questões gramaticais são discutidas.

Item 9: Análise do Livro Didático de Português quanto ao trabalho com os gêneros textuais.

Continuando a análise sobre o LDP, agora se referindo mais especificamente aos gêneros textuais apresentados no livro, foi revelado que, embora os professores acreditem que há uma diversificação de gêneros trazidos no LDP, não há muitas indicações de como se trabalhar esses gêneros com os alunos. Os professores revelaram que, para se trabalhar conceito, funções e características dos gêneros, por exemplo, recorrem a outros materiais.

Um dos professores relatou que trabalhou o gênero instrumental “receita culinária”. A partir da leitura do texto, propôs uma análise linguística de algumas questões gramaticais e, por fim, a produção do gênero.

Percebemos que, embora haja uma percepção por parte dos professores da importância do trabalho com os gêneros textuais, ele ainda é visto como um meio de se estudar gramática.

As questões concernentes ao estilo, a estrutura composicional e as temáticas trazidas pelos gêneros não são aprofundadas. Nenhum dos professores citou o trabalho com as sequências didáticas, que é um conjunto de propostas que visam ampliar o conhecimento do aluno sobre um gênero, para depois incentivá-lo a produzi-lo.

Item 10: Avaliação pessoal sobre o trabalho desenvolvido na sala de aula, no que se refere à leitura, produção textual, análise linguística, atividades com gêneros textuais.

Todos os professores avaliaram que suas práticas são satisfatórias no que se refere ao trabalho com leitura, produção textual, análise linguística e gêneros textuais. Um deles apontou a importância de discutir, além dos textos trazidos pelos LDP, outras leituras referentes à realidade dos alunos e, a partir daí, incentivar a leitura e compreensão dos sentidos do texto.

Outro professor destacou a importância de contextualizar os alunos, trazendo diversos gêneros sobre um mesmo tema, de forma a ampliar o conhecimento sobre assuntos sociais e culturais. Esse último também apontou o valor do trabalho com os gêneros literários, dizendo que, em suas aulas, prioriza a leitura de obras literárias, de onde parte o trabalho com leitura, interpretação, análise linguística e produção textual.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa, tentando compreender as aproximações e distâncias que existem entre as teorias sobre o ensino e as efetivas práticas de sala de aula.

A pesquisa revelou, dentre outras coisas, que, embora os alunos considerem o ensino de língua importante em seu cotidiano, eles ainda relacionam-no apenas ao aprendizado da língua padrão, sendo, para eles, um instrumento para “aperfeiçoar” a variante popular, ou seja, aquela que ele traz de casa. Ainda ficou claro que não há um debate aprofundado sobre as questões da variação linguística, o que quer dizer, que o aluno continua vendo a escola como o lugar onde se aprende “a língua da cultura dominante”, como frisou Bortoni-Ricardo (2005).

Através dos depoimentos dos alunos e professores, percebemos que ainda é insuficiente o trabalho com os gêneros textuais, mesmo os literários. As atividades de leitura, produção textual e análise linguística continuam focando, principalmente, o aprendizado da gramática normativa. Embora tenhamos percebido certo esforço por parte dos professores em

inserir em sua prática docente as orientações dos PCNs e das teorias sociointeracionistas, ainda é comum o uso do texto como “pretexto” para o ensino de conceitos normativos.

A própria realidade da escola, que não oferece condições favoráveis para o desenvolvimento do trabalho docente, contribui para a distância entre o que lemos nas teorias do ensino de língua e vemos nas práticas pedagógicas dos professores de língua, que, muitas vezes, têm no livro didático o único instrumental acessível.

Compreendemos que o debate acerca do ensino de Língua Portuguesa é bastante complexo. Tivemos a intenção de discutir alguns pontos que julgamos importante, sabendo que os problemas que permeiam o ensino de língua têm vertentes diferentes que merecem estudos mais aprofundados. Contudo, podemos dizer que o caminho percorrido na pesquisa já nos mostrou a importância de mudanças na formação docente, uma vez que, ainda é confuso e problemático o trabalho com os textos em sala de aula. Da mesma forma, percebemos, a partir dos depoimentos dos alunos, que a disciplina tem papel importante em suas vidas, o que demonstra que todos os esforços no sentido de diversificar e dinamizar as aulas para obter mais interesse e participação dos mesmos são bem-vindos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e sentido: outra escola possível.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino; 10).

BARROS, Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto. **A Língua portuguesa na escola: percurso e perspectiva.** Interdisciplinar, Bahia, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: 1997.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Variedades linguísticas: avanços e entraves.** O livro didático de Português: múltiplos olhares. 3ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo, Parábola editorial, 2008.

GERALDI, João Wanderlei. **O ensino e as diferentes instâncias de uso da linguagem.** Em aberto, Brasília, 1991.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 13ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. – 3ª edição. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida da Garcia. **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 4ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e ensino de língua uma questão pouco “falada”**. O livro didático de Português: múltiplos olhares. 3ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Didática do ensino de Língua portuguesa**. Sd. P. 225-270.

Anexos

Perguntas para pesquisa em sala de aula

Perguntas para o aluno

- 1 Você gosta de Língua Portuguesa? Explique.
- 2 Você acha que Língua Portuguesa é importante no seu cotidiano? Por quê?
- 3 Você já passou por alguma situação constrangedora por falar algo errado na frente de alguém e ser corrigido, pois, você é estudante? Como foi?
- 4 As aulas de Língua Portuguesa são proveitosas a ponto de superar suas expectativas? Como?
- 5 Você consegue alcançar o conhecimento que é passado através do seu professor e relacioná-lo ao convívio social? Explique.
- 6 A metodologia utilizada nas aulas facilita ou não em sua aprendizagem e rendimento na disciplina?
- 7 À medida que a aula flui, você sente-se motivado ou apenas aproveita o momento?
- 8 Seu professor o estimula a avançar na área ou apenas cumpre o seu papel de ensinar ou não há estímulo?

Perguntas para o professor

- 1 Qual sua formação? Fez especializações? Tem vontade?
- 2 Você acha que Língua Portuguesa é uma disciplina fácil de ser ministrada? Por quê?
- 3 Você acha que sua metodologia alcança objetivos na aprendizagem e na educação do aluno e o faz refletir sobre o meio social em que está inserido? Como?
- 4 Na sua visão, os alunos conseguem compreender o conteúdo dado? Todos os alunos?
- 5 Você consegue atingir os alunos que não prestam atenção na aula? Como?
- 6 O que acontece que tira a atenção dos alunos da aula? Cite exemplos.
- 7 Seus alunos são interessados nessa disciplina? Você os incentiva a progredir?
- 8 Enquanto educador Você acha que está cumprindo com seu papel ou pode melhorar? Explique?

9. Quais as maiores dificuldades para o ensino de Língua Portuguesa em sua opinião?
10. O que você acha que falta para que tenhamos alunos mais leitores e conseqüentemente, mais familiarizados com a produção escrita?
11. Segundo os PCN de Língua Portuguesa, o ensino de LP deve, hoje, priorizar a tríade leitura, produção textual e análise linguística, tendo por base os gêneros textuais. Como você traz essa realidade para suas práticas pedagógicas?
12. Em quantas escolas você ensina?
13. A escola contribui, em sua opinião, para um ensino motivador de Língua Portuguesa?

ANÁLISE NA PERSPECTIVA DO ALUNO

Item 1: Importância da Língua Portuguesa no cotidiano.

Analisar as respostas das questões 1 e 2.

Item 2: Percepção do uso da variação popular.

Analisar as respostas da questão 3.

Item 3: Relacionamento entre conteúdos de Língua Portuguesa e utilização desses conteúdos nos eventos comunicativos diários.

Analisar as respostas da questão 5.

Item 4: Avaliação da metodologia utilizada nas aulas de Língua Portuguesa.

Analisar as respostas da questão 6.

Item 5: Avaliação da motivação pessoal nas aulas de Língua Portuguesa.

Analisar as respostas da questão 4 e 7.

Item 6: Avaliação do papel do professor de Língua Portuguesa no aprendizado da disciplina.

ANÁLISE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR

Item 1: Formação do professor.

Analisar as respostas das questões 1 e 12.

Item 2: Dificuldades encontradas na atividade de ministrar a disciplina.

Analisar as respostas da questão 2.

Item 3: Avaliação pessoal da metodologia utilizada e como a disciplina se reflete no meio social do aluno.

Analisar as respostas das questões 3 e 4.

Item 4: Nível de interesse da turma quanto as aulas de Língua Portuguesa.

Analisar as respostas da questão 5, 6 e 7

Item 5: Avaliação pessoal sobre o papel desempenhado como professor de língua.

Analisar as respostas da questão 8.

Item 6: Dificuldades dos alunos na aprendizagem da disciplina.

Analisar as respostas da questão 9.

Item 7: Dificuldades do aluno com relação à leitura e produção textual.

Analisar as respostas da questão 10.

Item 8: Análise do Livro Didático de Português quanto ao tripé: leitura, produção textual e análise linguística.

Analisar as respostas da questão 11.

Item 9: Análise do Livro Didático de Português quanto ao trabalho com os gêneros textuais.

Analisar as respostas da questão 11.

Item 10: Avaliação pessoal sobre o trabalho desenvolvido na sala de aula, no que se refere à leitura, produção textual, análise linguística, atividades com gêneros textuais.

Analisar as respostas da questão 11.