

# PROBLEMATIZANDO O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA<sup>1</sup>

Solange Montalvão de Oliveira<sup>2</sup> - UNEB

Edleise Mendes<sup>3</sup> - UFBA

## RESUMO

Este estudo constitui parte de uma pesquisa de mestrado que investigou as crenças dos alunos do Ensino Médio sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa como língua materna. O objetivo deste texto, portanto, é apresentar algumas discussões acerca do ensino dessa língua em muitas escolas brasileiras, destacando alguns aspectos que muitas dessas escolas preferem ignorar no trabalho com a língua materna. Para isso, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico cuja fundamentação teórica está ancorada, principalmente, nos estudos sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa na contemporaneidade. Este estudo possibilitou apresentar alguns princípios que devem ser considerados nas aulas de língua portuguesa pela sua relevância no atual contexto de ensino da língua como mudança não só do currículo, mas também de postura da escola e de seus segmentos; a aceitação da heterogeneidade linguística; o ensino pragmático da gramática; o ensino de língua na perspectiva dos gêneros textuais. E é na correlação entre esses princípios que as aulas de língua materna poderão privilegiar um ensino voltado para os usos reais da língua a fim de desenvolver a competência comunicativa dos alunos e proporcionar a esses indivíduos uma maior interação na sociedade da qual fazem parte.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem. Língua Portuguesa. Competência comunicativa.

## 1 Introdução

O ensino da língua portuguesa como língua materna, em muitas escolas no Brasil, tem encontrado “numerosas pedras no meio do caminho”<sup>4</sup>. Essas pedras representam os entraves com que os aprendizes defrontam em tal ensino e que têm gerado uma gama de dificuldades por parte de quem ensina e sobre o que ensina e, conseqüentemente, por parte de quem aprende e sobre o que aprende.

---

<sup>1</sup>Este trabalho constitui parte de uma pesquisa de Mestrado em Língua e Cultura, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), realizada no período de 2011-2013.

<sup>2</sup>Mestra em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. Professora auxiliar na Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, DEDC XII, Guanambi – BA.

<sup>3</sup>Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Campinas – UNICAMP. Professora adjunta da Universidade Federal da Bahia, Departamento de Letras, Salvador – BA.

<sup>4</sup>Baseado no segundo verso do poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, em Carlos Drummond de Andrade. *Nova reunião*: 19 livros de poesia. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983. v. 1.

Na contramão dessa situação e em pleno movimento de mudança, está uma realidade que anseia por uma escola que caminhe, ou talvez fosse melhor dizer, que “corra junto”, a fim de acompanhar os passos dados pela realidade para que não continue tão aquém desta.

E nesse afã de buscar novos caminhos que direcionem o ensino de língua materna rumo aos seus falantes, faz-se necessário abordar, nesta discussão, alguns aspectos que diversos estudiosos da língua têm suscitado como situações imediatas para proporcionar mudanças significativas no ensino que ainda vigora.

Analisando o que esses estudiosos dizem acerca do modo como grande parte das escolas brasileiras continua desenvolvendo o trabalho com a língua portuguesa, percebemos que ainda predomina a “persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas”. (ANTUNES, 2003, p. 19).

Essa prática pedagógica, ao invés de desenvolver no aprendiz a visão de língua como um fator de identidade cultural e como elemento de interação verbal, na realidade, tem alimentado crenças que tornam essa língua distante do falante, difícil de ser usada, cheia de preconceitos linguísticos e como sinônimo da gramática normativa.

Por diversas razões, o ensino de língua portuguesa, em muitas instituições do país, é centrado no poder de quem ensina, ou melhor, de quem acredita que ensinar é transmitir conhecimentos, “colocando os estudantes numa posição de seres passivos e de meras marionetes dos professores” (OLIVEIRA, 2010, p. 29).

Esses conhecimentos transmitidos acerca da língua, na maioria das vezes, baseiam-se na repetição de regras, conceituações, nomenclaturas e classificações gramaticais, além da visão deturpada de que na língua há dois falares: “o certo e o errado”. Além disso, o texto, que deveria ser o ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem, toma a posição de mero coadjuvante, servindo, muitas vezes, apenas como pretexto para o trabalho com a classificação de palavras e frases.

Desse modo, optamos por organizar, à luz dessas reflexões, alguns aspectos do ensino-aprendizagem da língua portuguesa que também denominaremos de “princípios”, a exemplo dos *princípios* apresentados por Sírio Possentim sua obra “Por que (não) ensinar gramática na escola”, denominados por ele também de “teses”, que visaram, acima de tudo, proporcionar reflexões acerca do ensino de língua materna.

Definimos esses princípios com base nas leituras e orientações contemporâneas para o ensino de língua materna, porém entendemos que são apenas eixos a partir dos quais acreditamos que esse ensino deva se desenvolver. Portanto, não é nossa pretensão passar

“dicas” ou maneiras de ensinar, mesmo porque tudo o que apresentaremos aqui são aspectos relativos a uma prática que já vem sendo discutida e debatida, incansavelmente, por muitos estudiosos, e que já faz parte da realidade de muitas escolas. O que se almeja, todavia, é que faça parte de todas as instituições de ensino deste país.

## **20 ensino de língua materna na contemporaneidade: onde está a diferença?**

A fim de apresentar algumas considerações e, por que não dizer, as “preocupações” de muitos estudiosos da língua portuguesa acerca da necessidade de mudanças no seu ensino, destacaremos alguns aspectos sobre o que o ensino de língua portuguesa deve abordar nos dias atuais, por entender que as escolas brasileiras não podem continuar ignorando uma realidade que já se encontra dentro dessas escolas e que certamente fará diferença na formação dos alunos.

Para isso, elencaremos alguns “princípios” que precisam ser considerados por entendermos que são fatores fundamentais para um ensino de língua materna mais condizente com uma aprendizagem mais significativa e funcional da língua portuguesa na contemporaneidade.

Como primeiro princípio, partimos da concepção de que *a mudança do programa de ensino de língua portuguesa deva se efetivar em concomitância com a mudança de postura da escola, do professor, dos alunos e dos pais*. Segundo Possenti (1996), não há como qualquer programa de ensino propor mudanças e funcionar bem se não houver alteração dos segmentos aos quais esse programa se vincula.

É preciso que a escola abra suas portas para fazer entrar o de fora, o novo, o diferente de modo que o processo de renovação possa se iniciar. E essa abertura para o de fora deve começar por desenvolver novas abordagens no ensino-aprendizagem de língua materna, pois, conforme argumenta Possenti (1996, p. 16), “nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola (o que já acontece em muitos lugares, embora às vezes haja discursos novos e uma prática antiga)”.

Essa mudança da prática desenvolvida pela escola contribuirá para que o indivíduo que nela se forma possa estar apto a atuar na vida fora dos seus muros, uma vez que, nas condições atuais, urge preparar o cidadão para atender às necessidades que o mundo requer dele, sendo o conhecimento reflexivo das várias modalidades de linguagem e o seu uso nas mais diversas situações os fatores preponderantes nesse preparo, como ressaltam os PCNs – Ensino Médio:

No mundo contemporâneo, marcado pelo apelo informativo imediato, a reflexão sobre as linguagens e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos, e sobre os processos e procedimentos comunicativos é mais do que uma necessidade, é uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada. (BRASIL, 2002, p.126).

A escola no Brasil, desde a “democratização” do ensino na segunda metade do século XX, tem enfrentado sérios problemas de ordem política e social. Esses problemas são resultantes da superlotação das salas de aula, desde que a escola passou a atender alunos oriundos das classes menos favorecidas e não se encontrava preparada para atender a essa demanda.

O novo alunado exigiu da escola uma nova postura visto que os velhos espaços, a quantidade e ação dos professores, a política da escola, o currículo, os métodos de ensino, dentre outros aspectos, não mais “cabiam” naquela estrutura que durante décadas se desenvolveu confortavelmente. Esse conforto foi possível enquanto a escola só atendia a uma minoria privilegiada, praticamente homogênea, que possuía o mesmo objetivo: fazer uso do saber adquirido na escola para continuar no comando da política e da economia do país.

Com a mudança, a escola sentiu-se obrigada a rever tal postura, pois fora dela havia uma sociedade que exigia que algo fosse feito. As lutas pelo direito à educação das classes menos privilegiadas continuaram a gritar por outros direitos, como a melhoria do espaço para a permanência dos filhos na escola e a contratação de mais professores para o acesso à educação de qualidade. Sobre isso, Costa (2008, p. 40) argumenta:

Políticas educacionais implementadas desde então, certamente mais quantitativas que qualitativas, construíram muitas salas de aula e as povoaram de estudantes das várias camadas sociais. Tantos alunos estavam a reclamar maior contingente de professores, que, paralelamente ao descenso remuneratório, determinado, entre outras coisas, pela quantidade, passaram a ser recrutados também em várias camadas da população.

Os estudantes das variadas classes sociais trouxeram com eles culturas diferentes, além de novas visões de mundo. Como parte dessas culturas, encontra-se a língua permeada de variedades que tanto podem elevar a condição do aluno a um patamar de sucesso na escola quanto podem ser fator de exclusão desse aluno. A grande contingência de professores que não mais pertencia à camada privilegiada da sociedade e que agora adentra os espaços da escola também trouxe consigo uma linguagem composta de falares diferentes daquele priorizado pela escola até então. Entretanto, a escola continuou privilegiando a minoria, pois a

língua valorizada, ensinada e cobrada por ela permaneceu sendo a culta, mesmo que seus professores fossem também usuários de outras variantes linguísticas, como critica Costa (2008, p. 41):

O implemento da quantidade de brasileiros atingidos pela escola mudou o perfil das classes escolares, tanto quanto aos discentes como quanto aos docentes, enquanto a norma-padrão que se continua a exigir continua praticamente a mesma construída no século XIX sob modelo europeu.

Além dos professores, os alunos e os pais de alunos também cultivam a ideia de que o ensino de língua materna deve priorizar a norma culta, pois estes acreditam que seus filhos só ascenderão socialmente se adquirirem conhecimento da língua considerada “certa” para substituir os falares que consideram “errados”.

A fim de desmitificar tal crença, é consenso entre muitos estudiosos da língua que, para a eficácia do ensino de língua materna, este não poderá privar-se do ensino pautado na diversidade linguística, uma vez que, como já foi abordado neste estudo, devido à pluralidade de falares que circulam pelo espaço escolar, não faz mais sentido ignorar uma língua plural em benefício de apenas uma variedade desta língua, a chamada norma culta.

Por essa razão, destacamos como segundo princípio o ensino que tem por base a *heterogeneidade linguística*. Quando a heterogeneidade linguística é ignorada pela escola, um dos principais objetivos do ensino de língua materna, que é desenvolver a competência linguística do falante, torna-se, deveras, comprometido, como aponta Antunes (2009, p. 22), ao afirmar:

Em qualquer língua, de qualquer época, desde que em uso, ocorreram mudanças, em todos os estratos, em todos os níveis, o que significa dizer que, naturalmente, qualquer língua manifesta-se num conjunto de diferentes falares, que atendam às exigências dos diversos contextos de uso dessa língua. Pensar numa língua uniforme, falada em todo canto e em toda hora do mesmo jeito, é um mito que tem trazido consequências desastrosas para a autoestima das pessoas (principalmente daquelas de meios rurais ou de classes sociais menos favorecidas) e que tem confundido, há séculos, os professores de língua.

É imprescindível, pois, que o usuário perceba que é por meio da língua que o seu discurso e o de seu interlocutor se concretizam, para que entre ambos haja a interação. Ela tem sentido para um falante, quando este percebe que por intermédio das palavras poderá exprimir seus sentimentos, suas emoções, suas verdades e mentiras, suas alegrias e tristezas,

suas convicções, seus sonhos e devaneios, etc., livremente, sem que, a todo momento, esteja sendo condenado por falar dessa ou daquela forma.

Entretanto, a língua representa muito mais do que isso, como aborda Mey (1998, p. 76-77): “a língua não é somente a expressão da ‘alma’ ou do ‘íntimo’, ou do que quer que seja, do indivíduo; é, acima de tudo, a maneira pela qual a sociedade se expressa como se seus membros fossem a sua boca”.

Assim, o não reconhecimento de que a língua é constituída de variedades e que estas representam concretamente a essência de cada falante, isto é, do falante real, torna-se, como já ressaltamos neste estudo, um entrave para a ampliação da sua competência linguística.

Cada vez mais, percebe-se, portanto, a necessidade de a escola considerar essas variedades, pois são elas que caracterizam a fala real dos alunos das diversas camadas da sociedade; como argumenta Travaglia (1997, p. 41):

não há por que, ao realizar as atividades de ensino/aprendizagem da língua materna, insistir no trabalho apenas com uma das variedades, a norma culta, discutindo apenas suas características e buscando apenas o seu domínio em detrimento das outras formas de uso da língua que podem ser mais adequadas a determinadas situações.

Ao privilegiar o ensino da norma culta, a escola estará negando a concepção de língua como *atividade social* e, pior ainda, reduzindo-a a apenas essa variante linguística, que, por sua vez, é também reduzida ao ensino da gramática normativa e do dicionário. (BAGNO, 2002). Esses meios se limitam a considerar a língua como um campo restrito de algumas regras de “bem falar” e “bem escrever”, disseminando a ideia arcaica de que só o que ali consta é exemplo de língua “certa”. O autor ainda reforça: “Essa concepção abstrata e reducionista de *língua > norma > gramática* é tão antiga que já se tornou parte integrante das crenças e superstições que circulam na sociedade”. (BAGNO, 2002, p. 26).

Essas crenças e superstições sobrevivem não só na sociedade, como também na mídia e, principalmente, no espaço escolar e são alimentadas pela visão de que só há uma forma de mudar de classe social e atingir o poder: falando a norma culta.

Esses espaços que fazem da língua a principal ferramenta no processo comunicativo, são também os principais responsáveis por estabelecer os chamados preconceitos linguísticos.

O preconceito, seja de qualquer natureza, maltrata, fere e exclui. O preconceito linguístico não é uma exceção. Quando a pessoa percebe que a sua fala é motivo de chacotas, de risos e de deboches, além de se sentir envergonhada, ela se fecha em sua linguagem verbal, provocando uma espécie de “mutismo social”. Tal estado impede que a pessoa expresse seus

pensamentos e opiniões, que participe ativamente das discussões nos espaços sociais e que interaja por meio da linguagem. Quando se trata do aluno, o preconceito leva à desmotivação, à vergonha, à timidez, ao desinteresse e, em muitas vezes, à evasão escolar.

Quando o aluno é estimulado a ver a língua por outros prismas que não somente a visão tradicional, certamente, ele passará a compreendê-la melhor e, principalmente, a entender que ela faz parte de si e não é algo abstrato e inacessível. Diante da sua variedade, irá também entender as diversas razões que a tornam plural.

Portanto, a escola deve ser um dos espaços que proporcione a convivência, pacífica de todas as variações de que a língua portuguesa é formada, incluindo aí a variante culta, pois é um direito que cabe ao aluno conhecê-la e utilizá-la nas situações em que achar necessário.

Como terceiro princípio que elencamos para um ensino menos tradicional da língua portuguesa destaca-se o *ensino nos moldes pragmáticos da gramática*. No ensino da língua materna, na escola contemporânea, é consenso entre alguns autores que há, sim, espaço para o trato com a gramática, todavia a referência aqui não diz respeito a um ensino prescritivo da gramática normativa, que adentrou os espaços da escola desde o século XVIII, nas aulas de língua portuguesa, e perdura até hoje, em grande parte das escolas brasileiras tanto públicas quanto privadas.

O trabalho com a gramática normativa, cujo teor é o ensino da teoria gramatical, tem gerado, ao longo dos tempos, “reação negativa, quando não aversão declarada, a aulas de Gramática [...], é sempre a mesma rejeição, a mesma alergia. E os resultados são sempre constrangedoramente medíocres”. (LUFT, 2007, p. 49-50). Esse ensino, no afã de insistir na teoria, limita-se a reduzir a língua a um conjunto de nomenclaturas, conceitos e regras, de forma repetitiva e exaustivamente, série após série, conforme critica Antunes (2012, p. 20) quando diz:

Parte-se da suposição de que os alunos não sabem nada de gramática, nunca viram aqueles tipos e subtipos de itens, nunca viram aquelas classificações e nomenclaturas e, por isso, tudo precisa ser detalhadamente exposto, mesmo nas últimas séries de cada ciclo.

Assim, desconsidera os conhecimentos do aluno anteriores à escola e parte da noção de que ele deve aprender sua própria língua, da qual já tem domínio e com ela se comunica oralmente com qualquer pessoa, fazendo-se compreender e compreendendo seus interlocutores. Além disso, como já foi abordado neste estudo, a concepção de língua que

predomina nessa gramática é a de norma culta, transmitindo a visão de que os demais falares são “errados”.

Devido ao fracasso desse ensino, que, conforme Luft (2007, p. 55), “apesar de toda a insistência na Gramática, é justamente a teoria gramatical que os estudantes não conseguem aprender”, muitos estudiosos, como professores de português e linguistas, têm buscado novas saídas para esse problema, pois acreditam que é pertinente, sim, ensinar a gramática nas aulas de língua materna, contudo não com a visão prescritivista que há muito tempo tem sido passada, conforme aborda Mendonça (2006, p. 199, grifo da autora):

O ensino de gramática constitui um dos mais fortes pilares das aulas de português e chega a ser, em alguns casos, a preocupação quase exclusiva dessas aulas. Nas últimas duas décadas, entretanto, vem se firmando um movimento de revisão crítica dessa prática, ou seja, vem-se questionando a validade “modelo” de ensino, o que faz emergir a proposta da prática de **análise linguística (AL)** em vez das aulas de gramática.

Essa proposta surge com o intuito de desenvolver novas práticas que possam contribuir para a) o professor de língua materna repensar sobre o que deve ensinar e de que maneira desenvolver esse ensino e b) o aluno conhecer melhor a língua do ponto de vista dos seus usos, além de refletir sobre o sistema linguístico. Geraldi (1997, p. 74, grifo do autor), ao explicar em que consiste a análise linguística, comenta em nota de rodapé:

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

O trabalho com a análise linguística, portanto, requer um novo pensar e agir do professor frente à condução que ele dará ao ensino da língua portuguesa, frente à sua relação com a gramática e, principalmente, frente ao trato com o texto do aluno, que não poderá ser visto apenas como um mero depósito de erros gramaticais na relação do “toma lá dá cá” que a escola sempre desenvolveu, pois a maioria das propostas de produção de texto que são feitas ao aluno visa somente à correção de aspectos gramaticais, deixando de lado como a ideia é



desenvolvida, como se dá a articulação entre as partes que compõem o texto, o uso dos fatores de textualidade e, principalmente, a sua função social.

Nesse ensino pragmático da gramática encaixa-se, certamente, o ensino das regras gramaticais, que, ao contrário do que sempre foi posto, não se refere ao trabalho com uma dada classe gramatical no sentido de que o aluno a conceitue e a classifique, mesmo que não saiba usá-la numa real situação comunicativa. O que está se falando é do uso de regras de gramática que permitem ao estudante saber como e quando usar um determinado vocábulo nas suas produções, principalmente escritas, ciente de que a opção por um e não outro vocábulo vai produzir o sentido que deseja transmitir ao seu texto para que ele seja aceito pelo(s) interlocutor(es).

Esse novo rumo que se segue, conseqüentemente, irá ao encontro das necessidades dos alunos de produzirem estruturas linguísticas gramaticalmente aceitáveis na língua que usa, de compreender que a língua se materializa por meio de textos de gêneros variados e possibilitará a adequação do texto a cada situação de interação verbal, seja oral ou escrita.

Para o quarto princípio, destacamos o *ensino de língua materna na perspectiva dos gêneros textuais*. A linguagem, conforme já foi discutido neste estudo, representa o fator responsável pela interação verbal entre os indivíduos. Estimular o seu uso é possibilitar que o aluno a compreenda como tal e, através dela, aja sobre o seu meio e os seus pares nas mais variadas situações de comunicação, adequando-a a cada momento de uso.

É consenso entre os estudiosos da língua que toda manifestação verbal se concretiza através de textos e estes se realizam por meio de um determinado gênero. Uma das teses adotadas e defendidas por Marcuschi (2008, p. 154) “é a de que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”. Diante disso, percebe-se que não faz sentido desenvolver um ensino que não estimule o aprendiz a utilizar nos espaços dentro e fora da escola os mais variados textos, adequando-os às suas necessidades de comunicação.

Nesse caso, o ensino de língua materna deve ter como ponto de “partida e de chegada” o texto, não como pretexto para a aplicação de regras gramaticais, mas como norteador de todo o processo de aprendizagem do aluno, como salienta Luft (2007, p. 53):

Certamente, o ensino tradicional da língua materna não se restringe a aulas de gramática. Há também sessões de leitura e interpretação de textos. Mas estes, infelizmente, acabam muitas vezes pretextos de lições de linguagem correta, análise de palavras e orações, regras de pontuação – tanta é a obsessão gramatical.

O texto é, portanto, a realização concreta das ações que o indivíduo utiliza, por meio da linguagem, para interagir com o outro e com o seu meio, conforme ressalta Mendes (2008b, p. 171): “o texto, desse modo, é a materialidade do discurso, sua forma de expressão linguística através da qual o sujeito constrói pontes em sua relação com o outro e com o mundo que o cerca, e se (re)vela e compartilha sentidos, saberes e experiências”.

Dessa forma, o modo como a escola desenvolve o trabalho com a leitura e a produção de textos pode-se dar tanto na perspectiva dos gêneros textuais ou praticamente inverso a ela.

Ao propor o trabalho na perspectiva dos gêneros textuais, a escola precisa, primeiramente, despertar o interesse do aluno pelo(s) gênero(s) que será(ão) ensinado(s), principalmente no que se refere à função que este(s) desempenha(m) na sociedade, adequando-o(s) à série e à necessidade dos estudantes. Esse ensino não pode se restringir a oferecer modelos de um dado gênero e sugerir como produtos da aprendizagem dos alunos meras reproduções do mesmo texto, pois as situações fora da escola, certamente, exigirão do aluno um conhecimento maior acerca desse gênero, isto é, ele será requisitado a produzir textos sem modelos pré-estabelecidos e em situações de maior flexibilidade. E será nessas situações reais que o aluno verá o verdadeiro sentido que os gêneros desempenham na comunicação.

As diferenças que demarcam os incontáveis gêneros que existem na contemporaneidade são atribuídas às funções sociais que os caracterizam e a sua organização retórica, e isso definirá o seu tipo. E é desse pressuposto que deve partir o ensino de línguas. O aluno precisa identificar e compreender, ao ler um dado texto, quais as intenções do seu autor, qual a sua ideologia, seus objetivos, a linguagem utilizada, para quem se dirige a sua mensagem, relacionando-o a outros gêneros com os quais se dialoga.

Para isso, o professor deve apresentar situações que levem o aluno a perceber nesses textos: a) o(s) tipo(s) textual(is) predominante(s) através da análise dos aspectos linguísticos e estruturais que envolvem a construção de um dado gênero; b) que um gênero apresenta, normalmente, mais de um tipo textual; e c) que a identificação deles é importante para definir o gênero em questão, tornando-se fator fundamental para entender a relação de complementaridade e não de oposição existente entre os dois.

Quando o aluno compreende que a tipicidade de um gênero é determinada pela sua função, pode se tornar mais fácil para ele reconhecer o tipo de gênero em que um dado texto se materializou.

Acreditamos que o contato maior e mais frequente com os textos possibilitará, tanto ao professor quanto ao aluno, discussões bastante significativas acerca das razões que o façam desempenhar esta ou aquela função em um dado contexto.

### **3 Considerações finais**

A escola necessita se desvincular de vez da realidade secular na qual uma grande parcela insiste em permanecer de modo a se equiparar à realidade da sociedade da qual faz parte, abrindo espaço para uma educação linguística de aceitação de uma novaprática que requerrepensar o ensino de língua portuguesa frente ao novo corpo docente e discente que a compõe. Caso contrário, dificilmente mudará o seu discurso de que os alunos não sabem a própria língua que usam e com a qual tão bem se interagem com seus pares por meio dela.

Para isso, é necessário que a escola busque organizar um programa de ensino de língua materna que viabilize o conhecimento e o respeito à diversidade linguística, inclusive a culta, porém sem o preconceito velado que tanto tem contribuído para a exclusão dos que falam as variedades populares; desenvolva o ensino da gramática voltado para os significados reais que as estruturas linguísticas adquirem em diferentes contextos de usos da língua; oportunize aos alunos conhecer e utilizar gêneros variados, adequando forma e função às suas necessidades, além de oportunizar o envolvimento dos alunos nas possibilidades de realizar práticas de leitura e de escrita como formas de interagir no espaço onde vivem.

E o papel do professor nesse processo é primordial, pois, como diz Possenti (1996, p. 56), “qualquer projeto que não considere como ingrediente prioritário os professores – desde que estes, por sua vez, façam o mesmo com os alunos – certamente fracassará”.

Mas, se todos os segmentos da escola perceberem que é por esse caminho que se deve trilhar o ensino de língua materna, os inúmeros problemas que, há séculos, habitam os espaços da escola, serão amenizados e a sociedade, que tanto dela depende, passará a vê-la com outro olhar. Porém, o desvio desse caminho perpetuará por mais um século de ensino de língua totalmente desvinculado da realidade.

Sabemos que a mudança no ensino de língua não se reduz a apenas os princípios aqui apresentados, porém compreendemos que ao considerá-los a escola já estará dando um grande passo para tornar o caminhar dos alunos menos trôpego por um espaço com reduzida quantidade de pedras para dificultar as passadas.

### **Referências**

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Nova reunião*: 19 livros de poesia. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983. v. 1.

ANTUNES, Irlandé. *Território das palavras*: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.

\_\_\_\_\_. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. *Aula de português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna*: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002. p. 13-84.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais - Ensino Médio (PCNEM)*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

COSTA, Sônia Bastos Borba. Norma linguística e ensino de língua. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Org.). *Saberes em português*: ensino e formação docente. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 27-44.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997. p. 59-79.

LUFT, Celso Pedro. *Ensino e aprendizado da língua materna*. São Paulo: Globo, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDES, Edleise. Tipos e gêneros textuais: modos de leitura e de escrita. *Signum*: Estudos da Linguagem, Londrina, n. 11/1, p.167-180, jul. 2008.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

MEY, Jacob L. Etnia, identidade e língua. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 69-88.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber*: a teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2010.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.