

## ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE DESAFIOS

### *THE TEACHING OF PORTUGUESE IN CHALLENGING TIMES*

Jessiléia Guimarães Eiró-UEPA<sup>1</sup>

#### **Resumo**

Este artigo objetiva refletir criticamente sobre o ensino de língua portuguesa, que, a despeito das inúmeras contribuições das pesquisas linguísticas concernentes ao ensino/aprendizagem de língua materna, continua sendo calcado no ensino da nomenclatura gramatical, considerada suficiente para o desenvolvimento das competências linguísticas. Assim, o estudo da competência comunicativa interacional e de língua como manifestação de cultura não são relevantes. Em outras palavras, privilegia-se o estudo das normas gramaticais e despreza-se o estudo das normas sociointeracionais que constituem o contexto real de uso da língua. Em face disso, proponho o estudo crítico-reflexivo por parte dos professores de língua acerca do seu fazer docente, através de textos que apresentam as pesquisas e reflexões de linguistas aplicados sobre a matéria em questão, por meio do diálogo e da troca entre pares. Buscando como resultado uma prática que objetiva desenvolver as competências linguísticas dos alunos numa perspectiva interacional, promovendo uma reflexão sobre o funcionamento da língua – sua gramática – e as suas condições de uso real como manifestação de cultura. Refletir sobre o seu objeto de ensino e conhecer as contribuições da linguística aplicada constituem, então, instrumentos norteadores aos professores acerca do que ensinar e como fazê-lo, para que

---

<sup>1</sup> Professora Assistente IV da Universidade do Estado do Pará. Coordenadora da Linha de Pesquisa de Estudos em PLE/PLA (Português Língua Estrangeira/Língua Adicional) do Núcleo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas- CUMA. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa (USP), Orientadora: Prof. Dr. Rosane de Sá Amado. [jjeiro@gmail.com](mailto:jjeiro@gmail.com).

orientem seus alunos a serem competentes lingüisticamente nas diversas situações de interação verbal.

**Palavras-chave:** Língua-cultura. Gramática. Competência interacional.

### **Abstract**

This paper aims at reflecting critically about the Portuguese language teaching, that, though the various contributions of the linguistic researches concerning teaching-learning of native language, keeps on being based on the teaching of grammar, considered as sufficient to the development of the linguistic skills. Thus, the study on the interactional communicative competence and the language as culture seem not to be relevant. In other words, the study of grammatical rules is considered most important than the study of social-interactional norms, which constitute the actual context of the language use. In face of this, I propose a critical and reflexive study by the language teachers regarding their teaching practice, through texts that present the researches and reflections of applied linguists on this subject, through the dialog and the exchange among pairs. In order to look for a practice, which aims at developing the linguistic competences of the students in an interactional perspective, promoting the reflection on the language operation – its grammar – and on its conditions of actual use as a manifestation of culture. Reflecting on their object of teaching and knowing the applied linguistic contributions constitute, then, instruments that can lead teachers toward their teaching practice, concerning what and how to teach, in order to help their students to be competent linguistically in the most varied situations of verbal interaction.

**Keywords:** Language-culture. Grammar. Interactional skill.

### **Introdução**

Quando se pensa no ensino de língua portuguesa, o que vem à mente é o ensino de gramática, que sugere o ensino de um número infinito de regras e suas também infinitas exceções. E a confusão entre ensino da língua-cultura e a tradição gramatical não se dá apenas no senso comum, muitas vezes, é a concepção que prevalece entre os próprios professores de língua. Daí fazer-se necessário refletir acerca do que seja a aula de língua portuguesa e o ensino da nomenclatura gramatical ou tradição gramatical, vulgarmente conhecido como ensino de gramática. Um ponto positivo em tudo isso é que a discussão e, portanto, a reflexão sobre esse tema já se instalou, instaurando uma série de propostas que visam trazer para a sala de aula os resultados e proposições da pesquisa linguística, que se faz acessível através dos inúmeros livros publicados sobre o que é o ensino de língua portuguesa.

Não custa nada lembrar que ensinar língua e ensinar gramática não são absolutamente a mesma coisa, uma vez que a língua não é constituída unicamente do conhecimento gramatical, não se completa nem se esgota nele. Antes, a língua constitui uma atividade interacional, de troca entre pares, marcada pelo diálogo e direcionada para a comunicação, o que pressupõe outros conhecimentos, outras competências.

Segundo Antunes (2007, p. 40-41), a língua é constituída por dois componentes que se encontram em íntima relação, o seu **léxico** (o vocabulário da língua) e a sua **gramática** (as regras da língua para construir palavras e sentenças, dentre outras coisas); mas, a língua é mais do que um sistema disponível, ela é constituída por dois outros componentes: a **composição de textos** (incluindo recursos de textualização) e **situações reais de interação** (o que inclui normas sociais de atuação).

## **1 Ensino de Gramática**

A gramática, embora seja um conhecimento necessário, não é um conhecimento suficiente. Infelizmente, ganhou um estatuto tal que se tornou o ponto central no ensino de língua portuguesa. Esse papel central é fruto da concepção de que saber as regras gramaticais é o suficiente para que alguém se torne eficaz comunicativamente. Daí que o ensino de língua tem se concentrado na repetição e memorização da nomenclatura gramatical, o que tem gerado uma série de mitos acerca do ensino de língua portuguesa.

Além do mito de que o conhecimento gramatical é suficiente para a proficiência na língua, há aquele, segundo o qual, há somente uma gramática para toda a língua, não importa qual seja a situação de uso da língua, ela será sempre regida pelo mesmo conjunto de regras. Isso aponta para um grande equívoco, uma vez que, variando as condições sociais de interação, variam também as regras a serem ativadas, i.é., “é preciso uma “gramática” para cada tipo de situação, para cada tipo de discurso” (ANTUNES, 2007, p. 42). Isso conduz à verificação de que há usos de língua que não têm, necessariamente, que se pautar pela norma culta, logo, não há como o professor fugir da realidade da diversidade e, conseqüentemente, da variação linguística.

No senso comum, quando as pessoas ouvem falar no termo ‘gramática’, elas pensam que há um único conceito atrelado ao termo, que, em geral, tem a ver com a gramática normativa ensinada nas escolas. Mas, ‘gramática’ pode apontar para: conjunto de regras que

definem o funcionamento de uma língua (gramática interiorizada); conjunto de normas que regulam o uso da norma culta (gramática normativa); uma perspectiva de estudos dos fatos da linguagem (corpo de teorias: ‘gramática estruturalista’, ‘gramática gerativa’, ‘funcionalista’, ‘tradicional’, dentre outras); uma disciplina de estudo, a gramática privilegiada pela escola como a única via para o ensino da norma culta (ILARI & BASSO, 2006); um compêndio descritivo-normativo sobre a língua.

Cabe ao professor de língua conhecer esses conceitos e apresentá-los aos seus alunos, viabilizando uma discussão conceptual que leve à compreensão do que seja o ensino de língua e seus objetivos. Por exemplo, todo falante nativo tem conhecimento das regras que permitem o funcionamento de sua língua materna, é o que se chama de gramática internalizada, apreendida pela criança ao longo do seu processo de aquisição da linguagem.

## **2 Desenvolvimento da competência comunicativa interacional**

Ao adentrar a escola, a criança, que já está em pleno desenvolvimento de suas habilidades linguísticas de falar e ouvir/entender, será iniciada em duas outras habilidades, ler e escrever. Cabe aqui ressaltar que todas essas competências só têm valor de fato se consideradas à luz da ‘competência comunicativa interacional’. Não obstante, tais habilidades são trabalhadas de maneira ineficaz, pois, em geral, há muito pouco espaço para a oralidade em sala de aula, embora, alguma mudança já se faça anunciar (ANTUNES, 2004, 19); o que mais se requer do aluno é que ele ouça, afinal ele está ali para aprender, logo, precisa ouvir o que o professor tem a dizer; a leitura é uma atividade que se resume aos textos didáticos e às leituras obrigatórias; nas séries iniciais, se resume à decodificação da escrita e nas séries subsequentes à etapa que antecede o preenchimento das fichas de leitura (a obrigatória); e a escrita compreende a cópia, o ditado e as infinitas redações sobre temas pontuais e vazios e serve para que o professor avalie o produto final e decida se o aluno sabe ou não escrever; na maioria das salas de aula ainda é uma atividade que se fecha no produto final, negligenciando o processo.

Na perspectiva interacional, o uso que se faz da língua é considerado à luz da competência comunicativa, uma vez que a língua não pode ser vista à parte de uma prática discursiva, que se insere numa dada situação e que envolve dois ou mais interlocutores. Por isso é que Bakhtin (1981) afirma que a linguagem é, sobretudo dialógica, e o princípio da

alteridade é que define o ser humano, pois o outro é imprescindível, não é possível pensar o homem fora da sua relação com o outro. Logo, “a interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem” (BARROS, In.: BRAIT, 2005, p. 29). À vista disso, as competências linguísticas do falante ganham novas e necessárias nuances: **falar e comunicar; ouvir e entender; ler e interpretar; escrever e por-se em contato com o outro em contextos reais de interação.**

À luz de tais formulações, a prática de ensino de língua portuguesa precisa experimentar e evidenciar certas mudanças, englobando todas as habilidades linguísticas, através de atividades que: promovam o desenvolvimento da capacidade de se colocar em contato com o outro mediado pela linguagem; sejam pertinentes e provoquem a reflexão quanto aos fenômenos linguísticos; e de estudos críticos, reflexivos e produtivos, em oposição aos “estudos” meramente mecânicos, repetitivos e reprodutivos.

### **3 Ensino de língua portuguesa: um redimensionamento do foco**

Não obstante toda a discussão em torno do ensino de língua portuguesa, na busca de novas orientações teóricas que visem implementar a prática docente, tornando-a mais pertinente no desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativo-interacionais dos alunos, fica claro que o professor de língua ainda tem muitas dificuldades de proceder a um **ensino crítico-reflexivo. Como explicar isso é uma tarefa urgente e árdua, mas necessária e, talvez a(s) resposta(s) passe(m) pela formação do professor.**

Os cursos de graduação que formam professores de língua portuguesa, em geral, se caracterizam pela implementação de uma formação ancorada no ensino/aprendizagem, na pesquisa e na extensão. O espaço universitário é sobretudo – ou pelo menos de veria ser – um lugar de inquietações, de questionamentos, de reflexão, de busca de respostas para os mais variados problemas. Com essas práticas, objetiva-se levar o aluno-universitário a construir de forma participativa o conhecimento de sua área de atuação, teórica e empiricamente.

Mas, também, é sabido que os anos de graduação, por mais eficazes que sejam, não esgotam toda a possibilidade de formação. Ao graduar-se, o novo profissional apenas encerrou uma parte da sua formação, sendo-lhe necessário continuá-la, seja formal ou informalmente. Isto é, o professor deve assumir a sua necessidade de ser continuamente

aprendente, dando prosseguimento a sua formação, apropriando-se dos resultados das pesquisas e gerando, ele mesmo, atividades de pesquisa a partir do seu posto de atuação.

Tal como o aluno a quem ele quer ajudar a formar, deve ser ele mesmo um construtor ativo dos seus saberes e das suas práticas, refletindo, criticando, sugerindo, repensando, refazendo, refazendo-se.

No caso específico do professor de língua, a produção em linguística e em linguística aplicada nunca foi tão profícua e tão acessível como hoje em dia, basta ver a enormidade de títulos disponibilizados nessas áreas. E o melhor de tudo é que não se trata de reflexão teórica simplesmente, mas as pesquisas têm insistentemente apontado para a realidade da sala de aula, no afã de conciliar o que se tem pesquisado com caminhos para contribuir na prática, chamando os atores da sala de aula, alunos e professores, para um diálogo aberto em torno dos fenômenos linguísticos, dentro de um escopo social e interativo, compreendendo, assim, o papel (trans)formador da escola na construção da cidadania.

Assim é que os professores não podem mais reclamar a falta de apoio para implementar as mudanças necessárias. Durante muito tempo, a linguística foi acusada de promover as inquietações sem oferecer as soluções, talvez continue sem oferecê-las de pronto, e é bom que assim o seja já que não há “receitas”, mas as sugestões para que cada professor encontre o seu caminho estão aí, as quais se constituirão soluções a medida que cada um as aplicar à especificidade do seu fazer docente.

#### **4 Ensino de língua como manifestação de cultura**

Em vista disso, a proposta da linguística para um ensino de língua, no dizer de Irandé Antunes, “muito além da gramática”, não é absolutamente reducionista, pelo contrário, é expansionista, ao propor o ensino de língua como uma atividade interacional, que se efetiva no dia a dia de uma sociedade, em que todas as competências precisam ser ativadas e desenvolvidas.

E se considerarmos o escopo da Linguística Aplicada e as demandas de um mundo globalizado, em que as fronteiras entre os povos se redesenham em virtude dos movimentos migratórios e das interações virtuais, precisamos levar em conta o conceito de língua como manifestação de cultura, noção essa que se manifesta em vários estudos que consideram língua e cultura como elementos indissociáveis (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 8). Mesmo se

tratando do ensino de português como língua materna, não podemos ignorar que na sala de aula circulam diferentes culturas, bem como diferentes variedades de uso do português, porque diferentes são os atores que estabelecem trocas nesse ambiente, dessa feita, o ensino-aprendizagem de português precisa se estabelecer na perspectiva de um ensino de língua como manifestação de cultura (KRAMSCH, 1998).

Portanto, cabe aos professores de língua portuguesa trabalhar com norma culta (Bortoni-Ricardo, 2005); normas sociais e valores culturais; gramática da variedade padrão e das demais variedades; oralidade nas mais diversas situações; compreensão e análise de textos orais e escritos; elaboração de textos orais e escritos, de diferentes gêneros, registros e finalidades. O que significa trabalhar a riqueza pertinente ao conhecimento linguístico e o privilégio de se por em contato com o outro mediado pela língua, em trocas que se estabelecem nos diálogos entre pares, entre iguais, com os mais variados fins, inserindo-se no mundo real e nele atuando, modificando-o e modificando-se.

Mas, como fazê-lo, ou melhor, como implementar esse ensino de forma adequada é uma pergunta que se levanta imperiosa. O fazer docente não pode ser outro se não aquele calcado na ação produtiva e reflexiva em oposição à reprodutiva e repetitiva (BAGNO, 2001); de forma interacional, contextualizada, participativa, dialogada e investigativa. Pensando e refletindo acerca dos fenômenos linguísticos, da adequação entre as variedades linguísticas e as situações de uso, permitindo, ou melhor, encorajando os alunos a serem sujeitos ativos na construção dos seus saberes; fazendo da sala de aula um “laboratório” vivo onde se fazem experimentos os mais diversos e, portanto, onde se pode errar para, então, acertar e, assim, se sentir desafiado para conhecer mais e melhor.

Assim, a proposição não é “língua **ou** gramática, o que ensinar”, como se fossem conhecimentos antagônicos, mas, “língua **e** gramática, o que ensinar“, enquanto conhecimentos complementares, o que aponta para o fato de o ensino de língua passar por discussões de ordem estrutural – as regras de funcionamento –, mas não de forma estanque, engessada, prescritiva, e sim de forma dinâmica, situacional/contextual e inquiritiva; agregando ao estudo das normas gramaticais o estudo das normas sociais, nas suas mais diversas possibilidades e formas, que regulam a vida social da língua e, portanto, sua existência e sua razão de ser: pôr os homens em contato uns com os outros.

## **Considerações finais**

Da perspectiva do professor, enfim, é preciso conhecimento do seu objeto de ensino, aliando espírito crítico-reflexivo à competência técnica. É fato que ensinar língua à luz desses princípios requer maior esforço de sua parte, pois “dá mais trabalho”, mas, certamente, é muito mais prazeroso para os atores participantes, alunos e professores, e, sem dúvida, muito mais produtivo, tanto para o fazer escolar/acadêmico como para a vida em suas demandas sociais. Dessa forma, a escola tem maiores chances de cumprir seu papel social de formar cidadãos críticos e competentes, aptos para contribuir efetivamente para o bem comum, por compreenderem as “gramáticas” que põem para funcionar a roda da vida, ao manejarem bem esse instrumento que viabiliza toda interação social e nos distingue enquanto seres humanos: A LÍNGUA-CULTURA.

## **REFERÊNCIAS**

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Fundamentos de Abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- ANTUNES, I. **Aula de português, encontro & interação**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, M. **Português ou brasileiro, um convite à pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2005
- \_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso, por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BARROS, D.L.P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso, In.: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S.M. **Nós chegemos na escola, e agora? sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola, 2005.
- BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- GUEDES, P.C. **A formação do professor de português, que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2006.



ILARI, R. e BASSO, R. **O português da gente, a língua que estudamos, a língua que falamos.** São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, R.V.M. e. **Contradições do ensino de português:** a língua que se fala X a língua que se ensina. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture.** Series Editor H.G. Widdowson. Oxford: Oxford University Press, 1998.

NEVES, M.H.M. **Gramática na escola.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática nas escolas.** Campinas: Mercado das Letras, 1996.

Graduada em Licenciatura Plena em Letras - Língua Inglesa pela Universidade Federal do Pará (1999), graduação em Licenciatura Plena em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (1998) e mestrado em Letras: Linguística e Teoria Literária pela Universidade Federal do Pará (2001). Atualmente é professor assistente IV da Universidade do Estado do Pará. Tem experiência na área de Letras (Português-Inglês), com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de língua (materna, estrangeira-Inglês e Português Língua Adicional- PLA), morfologia e sintaxe. Coordena a Linha de Pesquisa de Português Língua Estrangeira/Língua Adicional (PLE/PLA) do Núcleo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas-CUMA. Revisora da Revista Sentidos da Cultura do CUMA. Revisora e tradutora (Inglês) da Revista COCAR do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED)/UEPA. Vice coordenadora do Programa English Teaching Assistant- ETA- CAPES/Fulbright. É doutoranda do Programa de Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa- DINTER/ USP/UEPA, sob a orientação da Profa. Dra. Rosane de Sá Amado.

Recebido em: 19/08/2018

Aprovado em: 28/11/2018