

# **A LÍNGUA PORTUGUESA FRAGMENTADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONFRONTOS ENTRE EPISTEMOLOGIAS E PRÁTICAS DOCENTES**

Dr<sup>a</sup>. Luana Alves Luterman (UEG – Câmpus Inhumas/PUC Goiás)<sup>1</sup>  
Dr. Agostinho Potenciano de Souza (UFG)<sup>2</sup>

**RESUMO:** Esta pesquisa, ainda embrionária, perscruta a prática de ensino de Língua Portuguesa numa escola-campo localizada em Inhumas, Goiás. Objetivamos verificar como ocorre a metodologia didático-pedagógica de língua portuguesa no ensino médio. Almejamos investigar se a segmentação do ensino de língua portuguesa em disciplinas prejudica a cidadania, a formação crítico-reflexiva dos alunos em formação. Nossa hipótese é que o sistema escolar cerceia o estímulo às percepções dos múltiplos efeitos de sentido propiciados pela materialidade textual, pois este nível de análise lingüística tem se restringido à mera constatação fraseológica de nomenclaturas dos termos de orações e frases. A metodologia baseia-se numa pesquisa qualitativa realizada pela coleta dos seguintes dados: horário de aulas de língua portuguesa e relatório parcial da semirregência realizada na escola pelos alunos do 4º ano de Letras da UEG (Câmpus Inhumas). Como resultados, observamos o descompasso entre a prática fragmentada de ensino de língua portuguesa e as recomendações epistemológicas de Antunes (2003), Bagno (2002), Charaudeau (2012), Neves (2010), OCEMs (2006), Possenti (1996) e outros autores quanto à análise linguística, em consideração às vertentes holísticas da língua, do texto e do discurso. Constatamos que o discurso ecolinguisticamente correto permanece na educação básica. Por conseguinte, nas aulas observadas, é perceptível o desinteresse e a alienação dos alunos nas aulas de língua portuguesa, pois a análise crítica é desestimulada em favor da orientação mnemônica de dados gramaticais, por exemplo, especialmente nas aulas de gramática, o que as torna mecânicas e contraproducentes, sem resultados positivos favoráveis à autonomia crítico-reflexiva. Concluímos que o recrudescimento da consideração de variantes linguísticas certas e erradas é reforçado nas aulas fragmentadas de Língua Portuguesa, que valorizam a gramática normativa e obliteram o letramento e a formação cidadã pela diversidade da manifestação linguística em múltiplos sistemas semióticos.

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

## **1 JUSTIFICATIVA**

Este artigo é resultado de uma reflexão crítica sobre o exercício docente da disciplina língua portuguesa por meio da observação do funcionamento da prática escolar numa escola de ensino médio na cidade de Inhumas, Goiás. O acompanhamento cotidiano dos alunos ao longo de quatro anos de orientação de graduandos em Letras justifica o objetivo das constatações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação básica, ilustrado pela escola observada.

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras e Linguística (Área de Concentração: Estudos Linguísticos) pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literaturas para o Ensino Médio no 4º ano de Letras do Câmpus Inhumas, Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, Brasil. E-mail: luanaluterman@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutor em Letras e Linguística (Área de concentração: Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor da Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil. E-mail: apotenciano@uol.com.br

O descompasso entre a epistemologia estudada na disciplina complementar do estágio, sobre orientações de campo teórico a respeito dos procedimentos para operacionalização dos conteúdos, motivou o exercício desta pesquisa. Foram perscrutados os relatórios parciais de estágio, que consistem na observação do contexto escolar (infraestrutura e funcionamento da escola, por meio das características compostas também pela seção administrativa), assim como a distribuição dos horários das aulas.

## **2 OBJETIVOS**

Objetivamos verificar como ocorre a metodologia didático-pedagógica de língua portuguesa no ensino médio. Além disso, almejamos investigar se a segmentação do ensino de língua portuguesa em disciplinas prejudica a cidadania, a formação crítico-reflexiva dos alunos em formação. Nossa hipótese é que o sistema escolar cerceia o estímulo às percepções dos múltiplos efeitos de sentido propiciados pela materialidade textual, pois este nível de análise lingüística tem se restringido à mera constatação fraseológica de nomenclaturas dos termos de orações e frases.

## **3 METODOLOGIA**

A leitura dos relatórios de estágio, especificamente de semirregência, dos alunos do quarto ano de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Inhumas, contribui para a sustentação metodológica desta pesquisa. A partir da investigação das constatações dos acadêmicos de Letras da UEG e da observação do horário de aulas dos alunos de uma escola-campo de Inhumas, coletamos análises da discrepância entre as epistemologias orientadoras da operacionalização do ensino de língua portuguesa, verificadas na formação docente, no ambiente universitário, e a realidade no escopo escolar de ensino médio, em detrimento do procedimento didático-pedagógico holístico, pois o sistema educacional permanece tradicional, fragmentado em disciplinas.

Realizamos uma pesquisa qualitativa, ainda em etapa inicial, devido ao interesse ainda embrionário por este tema de pesquisa: afinal, que interdições são reafirmadas no cotidiano escolar para a fundamentação teórica estudada não coadunar com a prática do ensino de língua portuguesa na educação básica?

## **4 DISCUSSÃO TEÓRICA**

Apresentaremos sucintamente algumas epistemologias básicas abordadas durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literaturas para o Ensino Médio, no quarto ano de Letras da UEG, Câmpus Inhumas, e discutiremos como a prática de ensino de língua portuguesa na escola-campo frequentada destoa das recomendações realizadas durante a formação docente no último ano de graduação em Letras.

#### **4.1 CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DO ESTRUTURALISMO AO PÓS-ESTRUTURALISMO**

O estudo saussuriano, feito cem anos atrás, ao aprofundar o sistema analítico da “língua”, parte integrante da dicotomia “língua” e “fala”, não considera a “fala” como elemento estritamente necessário para os estudos da multiplicidade e da heterogeneidade da língua. Com isso, deixa de lado o sujeito na linguagem. Observar a “língua” de modo estático, interno, imanente: assim estabelece Saussure o objetivo do seu *Curso de Linguística Geral*, publicado em 1916.

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer a fala, inclusive a fonação e é psico-física (SAUSSURE, 2002, p. 27).

O objeto da ciência Linguística é o funcionamento interno desse sistema que é a língua. Saussure (2002) realiza uma pesquisa voltada, portanto, à estrutura interna da língua, ao firmar o postulado de que o cerne da língua concentra-se no que a torna sistema, com funcionamento estável após as modificações diacrônicas, ou seja, estabelecidas pela história. Tal escolha exclui as variações linguísticas ocasionadas pelos dados da fala, historicamente formados: “A linguística só tem acesso ao estágio de ciência, para Saussure, na condição de delimitar muito bem o seu objeto específico: a língua; e deve, portanto, desembaraçar-se dos resíduos da fala” (DOSSE, 1993, p.65). Justamente esses resíduos é que serão preciosos em futuros estudos da linguagem.

Para perceber as diferenças da linguagem na sua exterioridade, torna-se necessário o respaldo da “fala”, concretização individual da língua, heteróclita. Por isso, há uma complexidade no quesito referente à “fala”. O objetivo saussuriano é analisar a língua, pois a ciência deve se ocupar da homogeneidade, e não da variação. A metáfora do tabuleiro de xadrez, no *Curso de Linguística Geral*, demonstra que a diacronia, ou seja, as variações linguísticas promovidas pelo tempo, não causa abalo na imanência da língua. Esta permanece

como sistema, após a mudança, e seu funcionamento é que importa para a ciência linguística:

Mas de todas as comparações que se poderiam imaginar a mais demonstrativa é a que se estabeleceria entre o jogo da língua e uma partida de xadrez. De um lado e de outro, estamos em presença de um sistema de valores e assistimos às suas modificações [...].Numa partida de xadrez, qualquer posição dada tem como característica singular estar libertada de seus antecedentes; é totalmente indiferente que se tenha chegado a ela por um caminho ou por outro; o que acompanhou toda a partida não tem a menor vantagem sobre o curioso que vem espiar o estado do jogo no momento crítico; para descrever a posição, é perfeitamente inútil recordar o que ocorreu dez segundos antes. Tudo isso se aplica igualmente à língua e consagra a distinção radical do diacrônico e do sincrônico. A fala só opera sobre um estado de língua, e as mudanças que ocorrem entre os estados não têm nestes nenhum lugar (SAUSSURE, 2002, p.104-105).

Para Saussure, assim como num jogo de xadrez, as causas das variações linguísticas devem ser destacadas para que sejam percebidos os meandros da língua, como esta se organiza por meio da morfossintaxe e se (re)arranja mesmo após as alterações provocadas pelos participantes do jogo, no xadrez, ou pelos usuários da língua. O estruturalismo investiga o estatuto homogêneo da língua ao julgá-la resultante dos processos de comunicação inertes, internos, em detrimento das condições externas, históricas, que possibilitaram a existência de uma ou de outra materialidade textual/discursiva. A propósito, a frase é o fundamento de análise linguística, de acordo com Saussure, porque a essência da língua está no aspecto formal, interno. Todas as situações pragmáticas do “jogo da língua” que envolvem a materialidade linguística são acessórias, inúteis: “é totalmente indiferente que se tenha chegado a ela por um caminho ou por outro”.

Quando a estrutura imanente não se torna mais suficiente para refletir sobre os domínios da língua? Saussure é quase sempre lembrado apenas pelas anotações de seus alunos que as transformaram no *Curso de Linguística Geral*, que primava “por estudar o objeto separado do sujeito, alegando ser necessária essa postura metodológica para evitar a contaminação do objeto a ser estudado” (BORNEMANN, 2012). No entanto, ele mesmo insere a presença do sujeito e da história em seus manuscritos, abalando uma visão positivista de ciência do *Curso*. Em seus *Escritos de Linguística Geral*, “ele não desconsiderou esses elementos em seus estudos” como constata Bornemann. Esses manuscritos mostram dúvidas que direcionam para outras questões, retomadas décadas depois, como se constata nesta citação de Bornemann (2012): “A língua só é criada em vista do discurso, mas o que separa o discurso da língua ou o que, em dado momento, permite dizer que a língua entra em ação no discurso?”. Provavelmente, é a resposta a essa questão que irá encaminhar conceitos de discurso, uma empreitada para Pêcheux, Foucault e muitos outros estudiosos da linguagem.

A partir do pós-estruturalismo, cinquenta anos depois do *Curso de Linguística Geral*, pode-se refletir a respeito da materialidade discursiva e da heterogeneidade, esta que torna singulares os discursos. A tendência francesa da Análise do Discurso (doravante AD) engendra-se a partir do questionamento quanto ao estruturalismo dos anos 1960.

A Análise de Discurso une três campos científicos: a linguística, inicialmente com os postulados de Saussure e sua metodologia estruturalista, que enfatiza a língua como objeto de pesquisa; o marxismo, especialmente via Althusser, que estabelece o materialismo histórico como domínio das ideologias que perfazem a história; e a psicanálise, ao considerar o sujeito como instância inconsciente, via Lacan, que ressignifica os estudos de Freud. O desenvolvimento da AD constitui-se, então, de modo interdisciplinar, pois envolve estudos sobre o discurso (por meio da língua), a ideologia e o sujeito.

A língua, pois, no pós-estruturalismo, sofre uma pequena guinada reflexiva. Há fatores históricos que a transformam. Eles demandam ser percebidos para que ocorra a justificativa dos modos de concepção dos saberes. A disciplina Análise do Discurso é resultado de movência epistemológica dada por uma tensão dialética, que define valores provisórios, sempre expostos às relações conceituais com a História.

A História propicia, por meio da língua, a existência de enunciados, que amparam e possibilitam a existência dos discursos. Pêcheux considera o subjetivismo, porém, este é regrado por condições de produção histórico-ideológicas, que não permitem ao sujeito a intencionalidade cartesiana, lógica. O sujeito não é fonte de seu dizer, pois é determinado em suas escolhas pelas implicações ideológicas. Em sua *Análise Automática do Discurso*, Pêcheux (1997) apresenta sua maquinaria discursiva: para um *corpus* fechado de sequências discursivas, a situação de produção dos sentidos é amparada por condições de produção estáveis. Tem-se, então, um discurso com a mesma configuração: quem fala, por que fala, com quem fala, como fala, a partir de que suporte fala. Os efeitos de sentido mudam, se as condições de produção se transformam, mas o contexto sócio-histórico é pré-construído, não passível de desvio ideológico: se a situação é diversa, fatores histórico-ideológicos diferentes aderem aos enunciados para a produção de sentidos.

## **4.2 DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO NACIONAL BÁSICA: ENSINO MÉDIO**

Para especificar o norteamento das práticas educacionais no ensino médio, em 2006

apareceram as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. A respeito das expectativas de formação dos alunos, são descritos os cumprimentos dos seguintes almejos, após a integralização do currículo:

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

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

- (a) linguística, vinculada, portanto, aos recursos linguísticos em uso (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais); o texto passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esse status por um trabalho conjunto de construção de sentidos.
- (b) textual, ligada, assim, à configuração do texto, em gêneros discursivos ou em sequências textuais (narrativa, argumentativa, descritiva, injuntiva, dialogal);
- (c) sociopragmática e discursiva, relacionada, por conseguinte:
  - aos interlocutores;
  - a seus papéis sociais (por exemplo, pai/filho, professor/aluno, médico/ paciente, namorado/namorada, irmãos, amigos, etc., que envolvem relações assimétricas e/ou simétricas);
  - às suas motivações e a seus propósitos na interação (como produtores e/ou receptores do texto);
  - às restrições da situação (instituição em que ocorre, âmbito da interação (privado ou público), modalidade usada (escrita ou falada), tecnologia implicada, etc.);
  - ao momento social e histórico em que se encontram engajados não só os interlocutores como também outros sujeitos, grupos ou comunidades que eventualmente estejam afeitos à situação em que emerge o texto.
- (d) cognitivo-conceitual, associada aos conhecimentos sobre o mundo – objetos, seres,

fatos, fenômenos, acontecimentos, etc. – que envolvem os conceitos e suas inter-relações (OCEM, 2006, p.21-22).

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

#### **4.3 HORÁRIO DE UMA DAS PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA ESCOLA-CAMPO DE ESTÁGIO EM LETRAS – ENSINO MÉDIO (INHUMAS – GO)**

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

<b>Segunda</b>	<b>Redação – 2º E</b>	<b>Literatura – 2º G</b>	<b>Gramática – 2º F</b>	<b>Gramática – 3º D</b>
<b>Terça</b>	<b>Gramática – 1º E</b>	<b>Gramática – 2º E</b>	<b>Gramática – 2º G</b>	<b>Gramática – 3º D</b>
<b>Quarta</b>	<b>Gramática – 3º E</b>	<b>Literatura – 2º G</b>	<b>Gramática – 3º E</b>	<b>Redação – 2º F</b>

Como propiciar a formação cidadã, dotada de plena capacidade analítica dos acontecimentos do dia a dia, se a repetição de estruturas imanentes da língua é estimulada, pela identificação da forma em detrimento do conteúdo, dos meandros de funcionamento dos textos e dos discursos materializados neles?

Nas aulas de gramática relatadas pelos alunos nos relatórios de semirregência, xs

professorxs ensinam apenas a estrutura linguística materializada em frases: “O tempo que é investido em análises de reconhecimento das unidades, de indicação de seus nomes e das subdivisões em que se encaixam, bem que poderia ser preenchido com atividades de análise, reflexão, produção e revisão dos mais diferentes gêneros de texto” (ANTUNES, 2007, p.126). A identificação e nomeação formal, assim como a mera conceituação de sintagmas linguísticos, não atendem à necessidade de prática satisfatória de leitura e de escrita, pois texto e discurso tornam-se menos ou nada abordados em aulas de gramática:

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

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

#### **4.4 DISCURSO ECOLINGUISTICAMENTE CORRETO NA ESCOLA E NO SENSO COMUM**

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

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

Saber uma língua é, portanto, para o senso comum, dominar a variedade linguística de

prestígio social, ensinada em aulas de gramática.

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

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

Há três gramáticas (conjunto de regras):

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

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

Tudo se passa como se o aluno estivesse na sala de aula para uma de duas atividades totalmente apartadas: 1) exercitar a linguagem estruturando/representando/comunicando experiências, ou no outro pólo,

interpretando experiências comunicadas (redação e leitura com interpretação) e 2) tomar conhecimento do quadro de entidades da língua, especialmente classes, subclasses e funções, e tomar conhecimento do que se considera bom uso da língua (gramática) (NEVES, 2010, p.42).

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

#### **4.5 POR UM ENSINO HOLÍSTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

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

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

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

promoção identitária, de estabelecimento de si por meio da construção do próprio texto.

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

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

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

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

## **5 RESULTADOS**

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

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

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

importante valor estratégico para se criar as condições que permitam a mudança institucional e social (PIMENTA, 2005, p.26).

A formação cidadã reflexivo-crítica na constituição discente é condição de transformação da realidade prática escolar. Xs professorxs da área de língua portuguesa, ao avaliarem suas aulas, perceberão que a alteração da metodologia de ensino é demandada para que os alunos possam refletir acerca dos textos que circulam na contemporaneidade e relacioná-los a outros, localizados em outros contextos sócio-históricos.

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

## 6 REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. O contrato de comunicação na sala de aula. **Inter-ação**, Revista da Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, v.37, n.1, jan./jun. 2012.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. 8.ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2010. (Repensando a língua portuguesa).

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de**

um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

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

SOUZA, Agostinho Potenciano de. Todas as áreas se dizem pela linguagem: práticas pedagógicas necessárias. **Inter-ação**, Revista da Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, v.37, n.1, jan./jun. 2012.