

DAIANE CRISTINA AZEVEDO VARANDA

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA DOS
DOCUMENTOS OFICIAIS**



Araraquara

2013

DAIANE CRISTINA AZEVEDO VARANDA

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA DOS
DOCUMENTOS OFICIAIS**

Monografia de conclusão do Curso de Letras da
Faculdade de Ciências e Letras da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”,
como parte dos pré-requisitos para a obtenção do
bacharelado.

**Orientadora: Prof^a Dr^a Cássia Regina
Coutinho Sossolote**

**ARARAQUARA
2013**

SUMÁRIO

Introdução.....	4
1 Breves reflexões acerca da história do ensino de língua portuguesa no Brasil	6
2 Análise da Proposta Curricular.....	11
3 Conclusão.....	18
Referências	19

Introdução

O ensino de modo geral e mais especificamente o ensino da língua portuguesa no Brasil passou por várias mudanças significativas no decorrer dos anos e hoje o quadro que se apresenta é entristecedor. Quem atua na área pode perceber o desinteresse por parte da maioria dos alunos que frequentam as salas do ensino básico, que assim o fazem ou para conseguirem um diploma que torne possível o acesso a faculdades, particulares em sua grande maioria, ou que lhes garanta a sua inserção no mercado de trabalho.

O jornal “O Estado de São Paulo” publicou, no dia 17 de julho de 2012, dados alarmantes. Segundo a manchete, 38% dos alunos do ensino superior não sabem ler e escrever. Tais dados foram coletados junto ao Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), divulgado pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM) e pela ONG Ação Educativa.

O indicador reflete o expressivo crescimento de universidades de baixa qualidade. Criado em 2001, o INAF é realizado por meio de entrevista e teste cognitivo aplicado em uma amostra nacional de 2 mil pessoas entre 15 e 64 anos. Elas respondem a 38 perguntas relacionadas ao cotidiano, como, por exemplo, sobre o itinerário de um ônibus ou o cálculo do desconto de um produto. O indicador classifica os avaliados em quatro níveis diferentes de alfabetização: plena, básica, rudimentar e analfabetismo. Aqueles que não atingem o nível pleno são considerados analfabetos funcionais, ou seja, são capazes de ler e escrever, mas não conseguem interpretar e associar informações. (CARRASCO; LENHARO, 2012).

Para tentar resolver problemas relacionados à aprendizagem, surgiram políticas educacionais que se materializaram na forma de documentos especializados na tentativa de melhorar a qualidade do ensino. Da leitura dos documentos que se referem ao ensino da língua portuguesa, verificamos a presença de um discurso crítico à gramática tradicional.

O presente trabalho está dividido em duas partes. Apresentaremos, na primeira, um conjunto de reflexões sobre a história do ensino da língua portuguesa no Brasil com base em textos que focalizam a questão dos objetos de ensino referentes à disciplina língua portuguesa tal como foram definidos ao longo do tempo. Com a apresentação de autores que tratam deste assunto, conseguiremos obter informações que nos permitirão obter algumas pistas sobre o ensino da língua portuguesa em diferentes momentos históricos.

Na segunda parte do trabalho, tem-se como objetivo depreender dos documentos oficiais, particularmente, da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, de 2008, os objetos de ensino que foram prescritos para ensinar-se Português como língua materna. As Propostas, anteriores a 2008, serão citadas no presente trabalho apenas quando o objetivo for demonstrar a recorrência metodológica no tratamento de objetos educacionais prescritos em documentos oficiais produzidos em diferentes momentos e para diferentes ciclos como é o caso dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) e das *Propostas de Língua Portuguesa* (SÃO PAULO, 1986, 1998). Partimos da hipótese de que os obstáculos que os alunos enfrentam na interpretação e produção de textos orais e escritos são determinados pelo método do qual se parte no ensino da Língua Portuguesa em contexto escolar. Um dos focos importantes da presente pesquisa será demonstrar a desarticulação entre *conteúdo* e *metodologia* no ensino da língua portuguesa.

1 Breves reflexões acerca da história do ensino de língua portuguesa no Brasil

É necessário, primeiramente, antes de analisar a nova *Proposta Curricular de Língua Portuguesa*, publicada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em 2008, apresentar um conjunto de informações sobre a história do ensino da língua portuguesa no Brasil, para tentar compreender a competência linguística e discursiva dos alunos no momento atual.

É de conhecimento dos discentes dos cursos de Letras o fato de que não existe um aprofundamento, durante o curso, sobre a história do ensino da língua portuguesa.

Essa lacuna existente impede que os alunos tomem contato e reflitam sobre as práticas pedagógicas vividas por outros professores e em outras épocas. Com isso, ficam impossibilitados, também, de analisar as concepções de língua e de ensino de língua que já tomaram lugar nas aulas de Língua Portuguesa e quais foram os recursos e materiais didáticos utilizados no interior da sala de aula de décadas atrás. (CARGNELUTTI, 2009, p.124)

Embora essa lacuna ainda exista, muitos trabalhos podem auxiliar o professor a tomar consciência a respeito das práticas pedagógicas que foram adotadas em outras épocas e a refletir sobre elas.

Fazendo-se um retrospecto do que ocorreu na década de 50 e 60, constata-se que, naquela época, houve a primeira tentativa de democratização das escolas públicas brasileiras assim como afirmam Vanessa Souza Silva e Lúcia Furtado Cyranka em seu artigo intitulado *A língua Portuguesa na escola ontem e hoje*.

A partir das décadas de 50 e 60, as portas da escola começam a se abrir para o povo, como consequência da crescente reivindicação pelas classes populares do direito à escolarização. Democratiza-se a escola e já não são apenas os filhos-família, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores. Isso leva à reformulação das funções e dos objetivos da escola, o que acarreta mudanças nas disciplinas escolares, principalmente da disciplina Língua Portuguesa. Afinal, a nova clientela trazia consigo uma variedade linguística não estudada na escola. (SILVA; CYRANKA, 2009, p.275)

É importante ressaltar que, nas décadas acima referidas, as práticas de ensino de língua portuguesa davam ênfase maior à gramática, como salientou Joceli Cargnelutti em seu trabalho intitulado *Considerações sobre a história do ensino da língua portuguesa no Brasil: um livro*

didático da década de 1960, no qual analisou o livro *Português*, de Domingos Paschoal Cegalla, publicado pela Companhia Editora Nacional em 1967. Segundo suas constatações,

Dentre as práticas é dada uma maior ênfase à gramática, tanto na parte associada ao texto quanto aos estudos propriamente gramaticais. Por outro lado, as demais práticas são menos trabalhadas que a gramática: a leitura, a oralidade e a escrita. Dentre essas, a oralidade é a que ocupa um espaço menor. A prioridade, portanto, é o ensino da gramática tradicional, com a compreensão de que tal estudo levaria à expressão oral e escrita padrão correta. As outras práticas eram trabalhadas de forma secundária. (CARGNELUTTI, 2009, p.131-132)

Com o fim do caráter elitista do ensino que se estendeu no Brasil até meados da década de 60, houve uma notável expansão do ensino primário público com a consequente ampliação de vagas e o crescente número de alunos. Por isso, os conteúdos e práticas escolares **começaram a mudar**¹.

No caso específico do ensino de Língua Portuguesa, ele também teve de se adaptar a nova realidade principalmente com relação às variantes linguísticas, passando a considerar formas não-padrão como integrante do sistema linguístico.

José Luis Landeira traçou um panorama interessante sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil. Segundo ele, até a década de 70, o conceito de *linguagem* era um pouco diferente do que se apresenta hoje. Isso porque naquela época definia-se *a linguagem* como expressão ou tradução do pensamento, mais precisamente tratava-se da capacidade do indivíduo de organizar seu pensamento, de utilizar a linguagem de modo correto e de seguir regras universais.

Com base na concepção de *linguagem* estabelecida nos estudos da língua portuguesa, mais precisamente nos estudos gramaticais, desenvolveram-se técnicas para falar e escrever corretamente, apesar do reconhecimento de que a variação linguística deveria ser objeto de reflexão em sala de aula. A partir desse ideal, estabeleceu-se diálogo com uma visão positivista de mundo. As regras da *língua* eram vistas como uma maneira de organizar a sociedade e, consequentemente, o mundo. Obtendo-se a ordem, poder-se-ia caminhar para o progresso.

É preciso dar ênfase ao fato de que a década de 70 é marcada pela chegada de livros didáticos e documentos escolares. Naquele momento,

¹ Grifo nosso.

A linguagem é vista como instrumento de comunicação, um código (conjunto sistematizado de regras) que possibilita transmitir uma mensagem (comunicar = tornar comum entre dois). A dicotomia saussureana *LANGUE/PAROLE* ganha força nos estudos linguísticos, na formação dos professores, mas na Escola, como na Universidade, estuda-se, sobretudo, a *Langue*, ou seja, sistema estruturado de signos, não a *Parole*, a manifestação individual da *Langue*. (LANDEIRA, 2012)

Apesar de o ambiente escolar ter se modificado e de a escola ter se visto obrigada a adotar uma metodologia acrítica e passiva com o início do regime militar, em 31 de março de 1964, na década de 70, diferentes teorias a respeito da linguagem abrem caminho para discussões acerca da eficácia de se ensinar a gramática tradicional, mesmo que não tenha havido uma mudança significativa nos livros didáticos.

Observa-se, assim, que na década de 70, houve um movimento de redefinição em relação a concepções e a objetos de ensino com desdobramentos metodológicos importantes tanto para o ensino de língua materna como para o ensino de língua estrangeira. O estruturalismo de Saussure, a concepção relativa à *langue* e à *parole*; a variação linguística a que tivemos acesso por meio da Teoria da Variação, são teorias que influenciaram, sobremaneira, os linguistas que, na época, buscavam repensar questões relativas ao ensino de línguas. Na contramão dos avanços das reflexões que tiveram lugar entre os pesquisadores, estavam os professores sob a influência da gramática tradicional e da metodologia utilizada para ensiná-la.

Na década de 70, influenciada também pelas ideias de Jakobson, a escola irá valorizar as funções da linguagem, preocupando-se em categorizar – estruturar – tais funções, a fim de compreender, por exemplo, como o receptor influencia a utilização da linguagem pelo emissor (LANDEIRA, 2012).

Não se mudou muita coisa em relação à década anterior, apesar da efervescência das ideias. A mudança mais significativa foi a exclusão dos estudos retóricos do ensino sistemático da língua portuguesa e da maior valorização dos exercícios de morfossintaxe frasal que buscavam uma internalização inconsciente da norma culta.

Nessa época, o professor de língua portuguesa dispunha de liberdade para escolher e organizar seu currículo. Vale ressaltar, no entanto, que, nesse momento, começa-se a priorizar a quantidade de professores formados e não a qualidade da formação docente. Em decorrência deste fato os salários da categoria começam a ser achatados e a interferir drasticamente na qualidade do ensino.

Na década de 80, com a chegada das primeiras obras do Círculo de Bakhtin ao Brasil, priorizou-se, nos estudos a respeito da linguagem, aspectos sociológicos. As primeiras obras publicadas no Brasil foram *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas do método sociológico na ciência da linguagem*, publicado pela editora Hucitec, em 1979, com tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi, com base na primeira edição francesa (Paris, Les Editions de Minuit, 1977). *Problemas da poética de Dostoiévski* foi publicado, em 1981, pela Forense-Universitária, tendo sido traduzido por Paulo Bezerra e *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* foi traduzido por Yara Frateschi em 1987. Tais obras são responsáveis por influenciar os programas de reestruturação do ensino de 2.º Grau, a partir de 1988, por meio das *Propostas Curriculares de Língua Portuguesa* e dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) que começaram a ser elaborados em 1995, tendo sido concluídos em 1997. É importante destacar que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* foram escritos para as séries iniciais.

Em relação à *Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau*, de 1986 e à *Proposta do 2º grau* cuja primeira versão data do mesmo ano, é interessante observar que elas já apresentam uma concepção de linguagem de natureza interacionista que surgiu como uma alternativa para promover ambientes interativos de qualidade que privilegiam o diálogo efetivo entre alunos e professores, a interação social e a colaboração. Em relação ao ensino da língua portuguesa, considera-se que

Essas produções teóricas influenciaram os programas de reestruturação do Ensino de 2.º Grau, de 1988, e do Currículo Básico, de 1990, que já denunciavam o ensino da língua, cristalizado em viciosas e repetitivas práticas que se centram no repasse de conteúdos gramaticais e valorizavam o direito à educação linguística. O currículo de Língua Portuguesa orientava os professores a um trabalho de sala de aula focado na leitura e na produção, buscava romper com o ensino tradicionalista. Nas discussões curriculares sobre o ensino de Língua Portuguesa, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), do final da década de 1990, também fundamentaram a proposta para a disciplina de Língua Portuguesa na concepção interacionista, levando a uma reflexão acerca dos usos da linguagem oral e escrita. (POLISCIUC, 2009 p. 28-29)

Contudo, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* que surgiram no século XX não foram imediatamente absorvidos pelos professores, pois o seu trabalho era influenciado por concepção diferente daquela divulgada nos PCNs.

Pode-se dizer hoje que, embora os PCNs tenham valorizado o processo de formação do leitor literário – proposição importante para a definição dos objetos de ensino –,

O conceito é também amplo e foi interpretado das mais variadas formas, muitas delas, incoerentes: o importante é que o estudante leia, não interessa o quê; tudo é literatura; literatura não é importante; tudo que é estudado na corrente histórica da literatura deve produzir prazer ao estudante etc. Hoje, notamos que considerar o estudo literário dentro da área de Linguagens é fazer um recorte do fenômeno literário, aproximando-o do próprio estudo da linguagem, que deve ser visto contextualizado e no processo lento e complexo de formação de um leitor de literatura, a par das outras formações de leitor. (LANDEIRA, 2012)

deve-se destacar que, apesar de alguns equívocos, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* sugerem a formação de usuários competentes da escrita e, principalmente, de leitores eficientes.

Não obstante as mudanças intencionadas em relação aos conteúdos e às metodologias, os alunos continuam a demonstrar falta de habilidade em relação à língua. Com as novas mudanças, observamos que as gramáticas normativas foram desprezadas, de alguma maneira, por influência do fato de que não existem comunidades linguisticamente homogêneas.

Terá sido por este fato que os alunos revelam não ter competência para o uso da variedade culta da língua no momento atual bem como demonstram dificuldades na interpretação e produção de textos orais e escritos?

2 Análise da Proposta Curricular

Apesar de a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo ter publicado duas *Propostas Curriculares*, uma para o Ensino Fundamental e outra para o Ensino Médio, datadas respectivamente de 1986 e 1998, tomarei como referência, neste trabalho, a Proposta, de 2008.

Esta Proposta curricular para o ensino da língua portuguesa apresenta duas importantes seções.

Da primeira, consta uma proposta geral que integra o texto-base, voltada para a explicitação da função da escola e para a discussão das competências que os alunos devem adquirir ao longo da escolaridade.

Este documento básico apresenta os princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. O documento aborda algumas das principais características da **sociedade do conhecimento** e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam se tornar aptas a preparar seus alunos para esse novo tempo. Priorizando a competência de leitura e escrita, esta proposta define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares. (SÃO PAULO, 2008a, p.9, grifo do autor)

Da segunda seção, consta uma proposta específica relacionada à língua portuguesa.

Como forma de implementar a *Proposta*, de 2008, foram disponibilizados aos professores e alunos material didático obrigatório intitulados *Caderno do Professor* e *Caderno do Aluno*.

O ponto mais importante desse segundo documento é garantir que o *Projeto Pedagógico*, que organiza o trabalho nas condições singulares de cada escola, seja um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas nesta *Proposta Curricular*. O segundo documento, *Orientações para a Gestão do Currículo*, propõe que a aprendizagem resulte também da coordenação de ações entre as disciplinas, do estímulo à vida cultural da escola e do fortalecimento de suas relações com a comunidade. Para isso, reforça e propõe orientações e estratégias para a educação continuada dos professores. (SÃO PAULO, 2008a, p.9)

Vale ressaltar ainda que os *Cadernos do Professor* são organizados por bimestre e por disciplina. Neles são contempladas as situações de aprendizagem que orientarão o professor no desenvolvimento de conteúdos disciplinares específicos.

Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. (SÃO PAULO, 2008a, p.9)

No entanto, os conteúdos que foram organizados para serem seguidos bimestralmente pelos docentes geraram enorme polêmica, pois muitos docentes alegaram que a autonomia para preparar o seu próprio material didático e para ministrar os conteúdos, segundo os seus próprios princípios metodológicos, foi cerceada. É preciso ressaltar que o modo como os conteúdos foram organizados com vista ao desenvolvimento do aluno tem propósitos políticos. Há compatibilidade entre o modo como se deseja que os conteúdos sejam desenvolvidos e as avaliações internas e externas, de natureza quantitativa e qualitativa, aplicadas todo o final de ano junto à rede oficial de ensino.

Há alguns pontos positivos a destacar. A *Proposta Curricular* traz como ideia principal a necessidade de se articular o currículo à cultura dos alunos, sem perder de vista a necessidade de transmitir os conhecimentos construídos pela humanidade. A cultura do aluno é valorizada na medida em que se apresentam textos afins. Do ponto de vista metodológico, exige-se que o aluno analise, interprete e utilize recursos expressivos da linguagem para relacionar os textos aos seus contextos, “confrontando opiniões e pontos de vista e respeitando as diferentes manifestações da linguagem utilizada por diversos grupos sociais, em suas esferas de socialização.” (SÃO PAULO, 2008).

No entanto, após algumas leituras, pode-se perceber que a *Proposta*, quando implementada, afasta-se de uma concepção de *linguagem* entendida como interação, uma vez que o que deve prevalecer é a aplicação do material didático como “sugerem” os gestores nas primeiras páginas destinadas a sua apresentação.

Os *Cadernos do Professor* acabam ditando conteúdos e concepções que devem ser trabalhados com base em uma lógica de tempo pré-determinada que desconsidera as diferenças individuais para a aquisição de conhecimento. Define-se, inclusive, o tipo de avaliação a que os alunos devem ser submetidos.

Quanto aos conteúdos gramaticais, observa-se que a *Proposta*, de 2008, reitera posições assumidas nas *Propostas Curriculares*, de 1986 e de 1998, que colocou em xeque práticas tradicionais de ensino, tendo contestado o ensino da gramática normativa. Por influência da

Linguística, passou-se a exigir dos professores respeito às diferentes variedades linguísticas que o aluno traz. Em decorrência deste fato considerou-se que “a escola deve [...] desenvolver desde o primeiro ano de alfabetização a sensibilidade das crianças em relação às variações linguísticas e colocar a nu os preconceitos sociais que privilegiam umas e discriminam e estigmatizam outras.” (SÃO PAULO, 1986)

A *Proposta*, de 2008, repudia, em particular, o ensino mecânico dos conteúdos. O fato de o texto ser a unidade por excelência nas/das aulas de língua portuguesa deve fazer com que o professor ensine o aluno a observar principalmente as condições sociais de produção de um texto, de um discurso, bem como o seu processo de recepção.

Participar da formação do outro na disciplina de Língua Portuguesa é superar uma atividade apenas voltada para a informação. Desejamos formar nossos alunos para o mundo do conhecimento por meio da linguagem. Conhecer é o ato cognitivo de compreender para transformar a si e ao mundo em que vivemos, construindo relações entre os diversos significados de uma mesma ideia ou fato. Conhecimento é uma rede de significados. Quem conhece conhece algo ou alguém e conhecer algo, portanto, é participar no processo constante de transformar e atribuir significados e relações ao objeto do conhecimento, seja o verbo, seja o resumo ou o texto literário, por exemplo. (SÃO PAULO, 2008a, p.41)

Além disso, considera-se que devam ser trabalhados os conteúdos gramaticais que tenham utilidade para facilitar a comunicação, ou seja, os conteúdos gramaticais serão trabalhados com base no texto e “nos *enunciados que circulam efetivamente no cotidiano* e que seguem *regras* específicas as quais permitem a comunicação” (SÃO PAULO, 2008).

É importante distinguir, nesta altura do texto, as *atividades linguísticas*, *metalinguísticas* e *epilinguísticas* também referida como *atividade de reflexão e operação sob a linguagem* nas Propostas, de 1986 e de 1998.

As atividades linguísticas constituem atividades por meio das quais os indivíduos interagem entre si. Elas ocorrem principalmente nas situações cotidianas de comunicação: nos ambientes familiares, na escola ou entre amigos. Implicam, portanto, na elaboração de textos destinados à comunicação por parte dos falantes.

Na atividade metalinguística, utilizam-se categorias e conceitos linguísticos visando à compreensão da própria linguagem. Tomar a linguagem para falar da própria linguagem constitui

um recurso do qual o especialista se serve com a finalidade de compreender e analisar o fenômeno linguístico.

Abra-se parêntese para dizer que uma das críticas que foi feita ao ensino da gramática tradicional como recurso para a aquisição da variante culta pelo aluno diz respeito à metodologia utilizada pelos professores ao longo do tempo que pode ser assim traduzida. Ensina-se a metalinguagem presente nas gramáticas pedagógicas acreditando-se que assim procedendo o aluno adquirirá a capacidade de interpretar e produzir textos orais e escritos na variante culta. Fecha-se parêntese.

As atividades epilinguísticas tratam da observação que quem escreve ou lê faz enquanto escreve ou lê, para assimilar ou conferir significados ao texto, averiguar sua coesão, coerência, categorias gramaticais e ortografia, seja como leitor ou escritor.

Nas *Propostas Curriculares*, de 1986 e de 1998, observa-se a existência de uma valorização maior das atividades linguísticas e epilinguísticas em detrimento das atividades metalinguísticas.

Ocorre que muitas vezes podemos querer ou mesmo precisar falar sobre a linguagem e descrever o seu funcionamento e uso. Na sala de aula, por exemplo. Essa atividade de falar sobre a linguagem (metalinguagem) nada tem a ver diretamente com o processo efetivo de produção e interpretação dos textos. Trata-se de uma atividade exterior e posterior ao uso efetivo da linguagem (atividade linguística) e aos processos de reflexão sobre esse uso (atividade epilinguística). (SÃO PAULO, 1986, p.25)

Do ponto de vista das atividades que os alunos deverão realizar, enfatiza-se cada vez mais, na Proposta, de 2008, a necessidade de o aluno ler e produzir diferentes tipos de texto. É necessário que *o texto* seja trabalhado.

A *Proposta Curricular do Estado de São Paulo de Língua Portuguesa*, de 2008, por ser o referencial de qualidade elaborado pelo Governo do Estado de São Paulo para nortear as equipes escolares e padronizar o ensino no estado determina que

É necessário saber lidar com os textos nas diversas situações de interação social. É essa habilidade de interagir lingüisticamente por meio de textos, nas situações de produção e recepção em que circulam socialmente, que permite a construção de sentidos desenvolvendo a competência discursiva e promovendo o **letramento**. O nível de letramento é determinado pela variedade de gêneros textuais que a criança ou adulto reconhecem [...] Para o trabalho com gêneros textuais torna-se necessário compreender tanto as características estruturais de

determinado texto (ou seja, como ele é feito) como as condições sociais de produção e recepção, para refletir sobre sua adequação e funcionalidade. Por exemplo, falar de *curriculum vitae* na escola não pode ser separado do campo da atividade “trabalho”, o que nos leva a pensar tanto em outros gêneros de discurso associados “entrevista de emprego”, “anúncio de jornal” etc. (SÃO PAULO, 2008b, p.9, grifo do autor)

Antes de prosseguirmos, é necessário que se apresente tanto a concepção de Luiz Antonio Marcuschi a respeito dos *gêneros textuais* como a concepção de Bakhtin sobre os *gêneros do discurso*.

Gêneros textuais são as diversidades de textos que encontramos em diferentes ambientes de discurso na sociedade. Vários fatores socioculturais ajudam a identificar os gêneros assim como a definir que tipo de gênero deve ser usado no momento mais adequado à situação, seja na oralidade, seja na escrita. *Gêneros textuais*, segundo Marcuschi (2008), são os textos tal como se materializam em nosso cotidiano. Eles apresentam características sociocomunicativas definidas por seu estilo, função, composição, conteúdo e canal.

Gêneros do discurso, segundo Bakhtin (1996), são textos que circulam em determinadas esferas de atividades humanas e que, com pequenas variações, apresentam tema, estrutura e linguagem semelhante. Os gêneros podem ser divididos em primários e secundários. Primários são gêneros considerados “naturais”, espontâneos, pertencentes à vida cotidiana. Secundários são produções “construídas”, institucionalizadas. Constituem aquelas produções elaboradas, literárias e científicas, etc.

Observa-se que para definir a noção de gênero, leva-se em conta tanto a ancoragem social do discurso, ou seja, o modo como cada sociedade formou os diversos gêneros orais ou escritos como também sua natureza comunicacional, as regularidades composicionais dos textos ou ainda suas características formais. Podemos pensar que esses diferentes aspectos estão ligados, o que cria, aliás, afinidades em torno de duas orientações principais: a que está mais voltada para os textos, justificando a denominação gênero textual, e aquela que está mais voltada para as condições de produção do discurso, fato que justifica a denominação *gênero do discurso*.

Após a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, tem-se discutido muito sobre a relevância de se trabalhar ou não com gêneros do discurso nas escolas, porque os PCNs apresentam certa tendência para a didatização dos gêneros.

A relevância de trabalhar-se os gêneros na escola foi reafirmada por Schneuwly e Dolz (2004) que, de certa forma, enfatizam a importância da utilização dos gêneros enquanto instrumento de comunicação em uma determinada situação.

Apesar da didatização dos gêneros constituir um problema de difícil solução, considera-se ser papel da escola organizar atividades levando em consideração, além dos textos com quais os alunos interagem em seu espaço de convivência, aqueles com os quais não têm familiaridade. A escola cabe, sobretudo, operar com os textos considerados secundários por Bakhtin.

Metodologicamente, para Schneuwly e Dolz, “trata-se [...] de enfocar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a fundamentos cognitivos.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004)

Esta concepção daria margem a posicionamentos diferentes em sala de aula, já que os professores poderão organizar as atividades docentes ora privilegiando “a ancoragem social do discurso” ora “a sua natureza comunicacional, as regularidades composicionais dos textos”.

Essa polarização poderia, com certeza, desencadear reflexões sobre o papel do professor de língua portuguesa que, em muitos contextos, faz vistas grossas à língua que se materializa por meio de textos, abrindo espaço, na atividade de interpretação de textos, para o que vem sendo chamado de análise de conteúdo.

O preocupante, segundo Martins (2008), é perceber que os textos pertencentes a diferentes gêneros do discurso presentes nas escolas sofreram e ainda sofrem transformações com a inclusão de algumas práticas pedagógicas tradicionais.

Como afirma a autora, o importante a considerar nesse processo é que

Podemos [...] dizer que trazer os gêneros do discurso para o trabalho escolar voltado ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa envolve, sem dúvida, um avanço considerável, desde que saibamos explorar todas as consequências dessa visada em termos políticos e sócio-históricos, no que estas expressões implicam questões de ideologia e de poder. Voltemos, por ora, a nossa postulação anterior de que também os gêneros do discurso poderiam ser trabalhados nas dimensões linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas para compreender melhor essas questões e, com isso, finalizar nossas reflexões. (MARTINS, 2008)

Apesar de a autora sustentar a polarização a que fizemos referência, privilegiando a reflexão em sala de aula de questões que dizem respeito à “ancoragem social do discurso”, a

referência aos aspectos metodológicos ligados às dimensões linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas faz toda a diferença para a compreensão da dificuldade que o professor demonstra ter em compreender e operacionalizar as *Propostas*, particularmente, a de 2008, que privilegia o trabalho com os *gêneros* nas atividades de interpretação e produção de textos orais e escritos.

É o que buscaremos discutir na *Conclusão* sem perder de vista o fato de que as considerações finais não esgotam as discussões em torno do assunto.

Conclusão

A que conclusões chegamos ao final da pesquisa que nos propusemos realizar acerca do ensino de língua portuguesa nos documentos oficiais?

A de que as *Propostas Curriculares* têm as propriedades de um discurso de vulgarização científica. Ao mesmo tempo em que se divulga o resultado das pesquisas científicas sobre a linguagem de modo a ampliar a compreensão do professor sobre o objeto de sua disciplina, prescreve-se os objetos de ensino.

Observa-se que da discussão a respeito da gramática tradicional aos gêneros de discurso o problema é sempre o mesmo. Os novos objetos de ensino são apresentados aos alunos sem que haja uma transposição didática satisfatória. Faz-se a descrição dos objetos científicos aos alunos, privilegiando-se o ensino da metalinguagem que permitiu a sua compreensão. O único cuidado que se tem é o de levar em consideração o potencial de aprendizagem do aluno do qual resultará maior ou menor aprofundamento dos conteúdos por parte do professor.

A atividade epilinguística que nos estudos da linguagem teria lugar sempre que os alunos fossem orientados a perguntar por que determinados recursos de expressão foram selecionados pelos enunciadores e nenhum outro em seu lugar, com raras exceções, fica relegada ao acaso, fato que perpetua os modos de ensinar e os modos de aprender. E por aqui ficamos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa – 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC, 1998.

CARGNELUTTI, Joceli. Considerações sobre a história do ensino da língua portuguesa no Brasil: um livro didático da década de 1960. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v.38, n.2, p.123-133, maio-ago. 2009. Disponível em:

<http://gel.locaweb.com.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_10.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2013.

CARRASCO, Luis; LENHARO, Mariana. No ensino superior, 38% dos alunos não sabem ler e escrever plenamente. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 17 jul. 2012. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,no-ensino-superior-38-dos-alunos-nao-sabem-ler-e-escrever-plenamente-,901250,0.htm>>. Acesso em: 11 nov. 2013. Não paginado.

LANDEIRA, José Luís. **Panorama histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil**. 2012 <<http://landeira-educablog.blogspot.com.br/2012/02/o-que-e-ensinar-lingua-portuguesa-tres.html>>. Acesso em: 10 nov.2013. Não paginado.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. **Os gêneros do discurso e o ensino de língua portuguesa. Revista Linguagem**, São Carlos, n.3, 2008. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao03/colunas_signoriemartins.php> Acesso em: 21 nov. 2013. Não paginado.

POLISCIUC, Vera Aparecida de Souza. **Concepções pedagógicas na proposta curricular no ensino de língua portuguesa na educação profissional integrada à educação de jovens e adultos–PROEJA**. 2009. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2009. <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/monografia/Monografia_vera.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2013.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa:1º grau**. São Paulo: CENP, 1986.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Proposta curricular para o ensino de português: ensino médio**. São Paulo: CENP, 1998.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Caderno do professor: língua portuguesa: ensino fundamental**. São Paulo: SEE, 2008a.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Proposta curricular do Estado de São Paulo:** língua portuguesa. São Paulo: SEE. 2008b.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Vanessa Souza da; CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. A língua portuguesa na escola ontem e hoje. **Linhas Críticas**, Brasília, v.14, n.27 p.271-287, jul./dez. 2009.