

EFICÁCIA E UTILIDADE DO ENSINO DE NOMENCLATURAS GRAMATICAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Arthur Vinícius Feitosa FURTADO¹

RESUMO: O objetivo do presente trabalho é refletir sobre a eficácia do ensino de nomenclaturas gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, o que inclui conjecturar sobre qual deveria ser o foco das aulas de Português, o que os alunos esperam dessa disciplina e o que será efetivamente importante para a vida dos educandos. Para tanto, analisar-se-á o histórico do ensino dos idiomas originados do Latim e o atual estado de coisas, além da opinião de alguns dos principais linguistas nacionais sobre o tema, através de pesquisa descritiva, na modalidade de revisão bibliográfica.

PALAVRAS CHAVES: Ensino de nomenclaturas. Aulas de Português. Ensino Fundamental. Eficácia.

1 INTRODUÇÃO

Possenti (2012) afirma que as primeiras gramáticas do Ocidente só surgiram no século II A.C., na Grécia, ou seja, muitos séculos após a criação dos clássicos da literatura grega, como *Ilíada* e *Odisseia*, de Homero, *Diálogos*, de Platão, e dos trabalhos do dramaturgo Ésquilo, dentre outros.

Bagno (2009) traz exemplos de escritores consagrados que declaram, com todas as letras, desconhecer grande parte dos conteúdos gramaticais ensinados na escola e nos livros de gramática, o que, evidentemente, nada influenciou na excelência de sua produção literária:

Ora, os escritores são os primeiros a dizer que gramática não é com eles! (...) Carlos Drummond de Andrade (preciso de adjetivos para qualificá-lo?), no poema “Aula de Português”, também dá testemunho de sua perturbação diante do “mistério” das “figuras de gramática, esquipáticas” (esquisitas + antipáticas), que compõem “o amazonas de minha ignorância (...) E o que dizer de Machado de Assis, que, ao abrir a gramática de um sobrinho, se espantou com sua própria “ignorância” por “não ter entendido nada”?

¹ Graduação em Direito e Letras, Especialização em Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. E-mail do autor: arthur.mack@bol.com.br Orientador: Prof. Me. Mario Marcos Lopes.

Se as obras clássicas fundamentais foram escritas sem o apoio de uma gramática e os grandes escritores nacionais desconheciam grande parte do conteúdo imposto aos alunos de Ensino Fundamental, qual é a razão para gastar milhares de horas de aula com o ensino de nomenclaturas vãs? Como chegamos a esse ponto? Não seria melhor usar o precioso tempo das aulas de Português com atividades que realmente colaborem para o letramento dos alunos?

Essas são as questões que o presente artigo pretende abranger, sem a pretensão de esgotar um tema tão complexo e incendiário, que divide os estudiosos há muito tempo, sem que haja a menor sombra de um consenso sobre o assunto.

Quanto à metodologia empregada, utilizou-se a pesquisa descritiva, na modalidade de pesquisa bibliográfica.

A técnica de pesquisa empregada foi a documentação indireta, na modalidade da pesquisa bibliográfica, ou seja, a consulta a livros, artigos de revistas e *sites* da internet que tratavam do tema escolhido.

2 EFICÁCIA E UTILIDADE DO ENSINO DE NOMENCLATURAS GRAMATICAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Primeiramente, faz-se importante entender que, nas palavras de Bagno (2009), houve “uma inversão da realidade histórica”. As gramáticas surgiram muito tempo após o aparecimento dos grandes clássicos literários gregos, para descrever e fixar como normas e padrões justamente as “manifestações linguísticas usadas espontaneamente pelos escritores considerados dignos de admiração, modelos a ser imitados”.

Assim, ao contrário do que parece hoje, são as regras gramaticais que são dependentes da língua, ou, em outras palavras, a gramática normativa decorre da língua, encontrando-se subordinada a ela.

Mas, se as pessoas já escreviam sem os livros de gramática normativa, como e por que o ensino dessa se tornou o centro das aulas de Português e de outros idiomas?

Ainda segundo Bagno (2009), por um período superior a mil anos (entre os séculos IV e XV), a única língua objeto de ensino nas instituições educacionais era o latim, usado pela Igreja, pelas ciências e pela filosofia da época. Por ser a língua

que conservava o imenso patrimônio cultural da Antiguidade, o latim era objeto de status e adoração.

No entanto, no final da Idade Média, o latim se transformou em uma língua morta, isto é, uma língua sem falantes nativos e que só poderia ser aprendida em um processo de escolarização formal complexo, marcado pela memorização dos textos clássicos, prática de escrita e exercícios gramaticais repetitivos (BAGNO, 2009).

Dessa forma, como ainda era muito importante aprender latim, já que todos os textos relevantes continuavam escritos nessa língua, e na ausência de falantes nativos que possibilitassem um aprendizado mais espontâneo e natural, as gramáticas ganharam relevo e se tornaram a única forma de aprendizado.

No Renascimento, houve nova reviravolta com a ascensão das línguas nacionais, que passaram a ser usadas em todas as áreas da vida social, dos documentos governamentais aos textos literários e científicos. O latim foi progressivamente abandonado, passando a ser usado apenas pela Igreja Católica e o Vaticano (BAGNO, 2009).

Porém, como havia uma tradição milenar de ensino de latim baseado em memorização, aprendizado de nomenclaturas e exercícios repetitivos de análise sintática de frases descontextualizadas, os gramáticos de diferentes países procuraram adaptar o ensino dos idiomas nacionais (línguas vivas) ao tradicional ensino de latim, uma língua morta (BAGNO, 2009).

Alguns séculos depois, nota-se que pouca coisa mudou nas salas de aula e nos livros de gramática normativa. As aulas de Português, em que pese o esforço de introduzir o estudo dos gêneros textuais, a contextualização e a ressignificação do aprendizado, continuam muito focadas na nomenclatura, na análise sintática e na análise morfológica, deixando sempre em plano secundário a leitura e a escrita, justamente as habilidades que deveriam ser o foco do processo de ensino-aprendizagem de qualquer idioma.

É um ensino que, nas palavras de Antunes (2003, página 87), objetiva apenas “que o aluno saiba o nome que as coisas da língua têm; ou seja, o que centraliza esse ensino é saber rotular, saber reconhecer e dar nome às coisas da língua”.

Nas aulas de Língua Portuguesa, o foco em nomenclaturas gramaticais é tão exagerado, que alguns especialistas comentam que elas parecem visar à formação

de professores de Português, ao invés de educandos que apenas desejam aprender a ler e a escrever com desenvoltura.

Nesse passo, Bagno (2009, página 144) destaca que:

(...) os métodos tradicionais de ensino da língua no Brasil visam, por incrível que pareça, a formação de professores de português! O ensino da gramática normativa mais estrita, a obsessão terminológica, a paranoia classificatória, o apego à nomenclatura - nada disso serve para formar um bom usuário da língua em sua modalidade mais prestigiada, falada ou escrita. Esforçar-se para que o aluno conheça de cor o nome de todas as classes de palavras, saiba identificar os termos da oração, classifique as orações segundo seus tipos, decore as definições tradicionais de sujeito, objeto, verbo, conjunção etc. - nada disso é garantia de que esse aluno se tornará um usuário competente da escrita mais monitorada.

A fim de confirmar a situação acima retratada, cabe observar os dados colhidos por Neves (2010) e expostos em seu livro “Gramática na Escola”: dentre os exercícios mais aplicados nas aulas de Língua Portuguesa, mais de 70% (setenta por cento) visam o reconhecimento e classificação das classes de palavras e das funções sintáticas.

Para piorar esse quadro, atente-se para outro dado alarmante: costuma-se reservar apenas 1,44% do espaço das aulas para a leitura e interpretação de textos, e o mesmo tanto para redação (NEVES, 2010).

Em outras palavras: as escolas e os professores desperdiçam setenta por cento das aulas de Português com exercícios de análise sintática e morfológica, deixando a prática interpretativa e redacional para ocasiões raras e esporádicas, quando, na realidade, essas é que deveriam ocupar o centro das aulas e das práticas educacionais.

Afinal, o domínio do português padrão não tem qualquer ligação com o aprendizado da nomenclatura gramatical, mas com a aquisição de determinado grau de domínio da escrita e da leitura. No caso de um aluno de quinze anos, no final do Ensino Fundamental, isso incluiria a habilidade de escrever, sem traumas e grandes dificuldades, diversos tipos de texto e ler produtivamente textos também variados (POSSENTI, 2012).

O problema é que, atualmente, esse objetivo básico não é atingido pela maior parte dos educandos e a culpa sempre recai sobre eles próprios, a família e o governo, sem uma reflexão mais acurada sobre o papel da escola, das aulas de Português e dos professores nessa situação.

Mais uma vez, usa-se o trabalho de Neves (2010, p. 21) para ratificar as argumentações ora expostas: “a grande maioria dos professores (mais de 60%) atribuiu as dificuldades a problemas dos alunos: falta de esforço, falta de interesse, falta de vontade de pensar, falta de maturidade, falta de capacidade de abstração, falta de percepção da utilidade da gramática”.

Ora, como cobrar interesse quando as aulas de Língua Portuguesa desprezam o real anseio dos educandos por uma prática de leitura e escrita mais eficiente? Não é à toa que tantos estudantes acham que estudar gramática é chato e ineficiente.

Os dados disponíveis demonstram que a reversão desse quadro, com a centralização de esforços na leitura e na escrita, é urgente e vital para o futuro do país. Segundo o Indicador do Alfabetismo Funcional 2011-2012, do Instituto Paulo Montenegro em parceria com a ONG Ação Educativa, apenas um em cada três brasileiros com ensino médio completo é de fato alfabetizado, enquanto dois em cada cinco com formação superior têm nível insuficiente em leitura (NATALI, 2012).

A mesma pesquisa expõe outros dados estarrecedores: 27% (vinte e sete por cento) dos brasileiros são analfabetos funcionais e menos da metade da população (47%) tem nível de alfabetização considerado básico.

Outra pesquisa, baseada na Prova Brasil (2013) e tabulada pelo Instituto Ayrton Senna, comprova que algo vai muito mal nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental: 40% (quarenta por cento) dos estudantes brasileiros do nono ano não conseguem sequer identificar o assunto principal de um texto após sua leitura, 60% (sessenta por cento) não conseguem identificar o narrador do texto e menos de um por cento (0,03%) dos alunos do quinto ano atingiram o nível máximo na prova de leitura, ou seja, são alunos capazes de entender a função dos sinais de pontuação no texto (RORIZ, 2014).

O Brasil também ficou entre os últimos colocados no exame de 2012 do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, mais conhecido pela sigla PISA, que é aplicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 65 países. Mesmo em comparação com outros países em desenvolvimento o Brasil está bem atrasado. A China está em primeiro lugar nos exames de Matemática e Leitura, enquanto a Rússia ocupa as 36^a e 41^a posições. O

Brasil, apesar do crescimento econômico e desenvolvimento social dos últimos anos, está em 58º e 55º lugar (CHAN & TAMI, 2015).

A Pnad - divulgada em 2013 - estima que a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais é de 8,7%, o que corresponde a 13,2 milhões de analfabetos no país. Pela primeira vez desde 1997, o número de pessoas que não sabem ler nem escrever parou de cair. O Brasil ocupa a 8ª posição no ranking de países com maior número de analfabetos adultos, segundo o 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, da Unesco (CHAN & TAMI, 2015).

A novidade, surgida nos últimos vinte anos, é o crescente número de estudiosos que vem se debruçando sobre o tema em análise, defendendo mudanças e sugerindo novos caminhos para o ensino da língua.

Nesse sentido, Luft (1994, p. 21) afirma que “um ensino gramaticalista abafa justamente os talentos naturais, incute insegurança na linguagem, gera aversão ao estudo do idioma, medo à expressão livre e autêntica de si mesmo”.

Perini (1997, p. 50) argumenta que “quando justificamos o ensino de gramática dizendo que é para que os alunos venham a escrever (ou ler, ou falar) melhor, estamos prometendo uma mercadoria que não podemos entregar (...) não existe um grão de evidência em favor disso; toda a evidência disponível é em contrário”.

Bagno (2009, p. 86) assevera que “já está provado que o ensino da nomenclatura tradicional (...) e a prática da análise morfológica/sintática não contribuem em nada para formar cidadãos capazes de ler e escrever com propriedade, eficiência, criatividade e segurança”.

Possenti (2012, p. 53-54), por sua vez, diz que “o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. Em outras palavras (...) conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra (...) Que se pode falar e escrever em uma língua sem saber nada “sobre” ela”.

Santos (2009, p. 95) salienta ainda que o ensino de Língua Portuguesa se encontra desvinculado da realidade dos usos da língua, “pois se baseia na memorização e classificação de regras gramaticais que não apresentam importância para o desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes”.

Antunes (2003, p. 32) diz que, pelos limites estreitos dessa gramática, o que se pode desenvolver nos alunos é apenas a capacidade de reconhecer as unidades

e nomeá-las corretamente, ressaltando também que “de tudo que diz respeito à língua, a nomenclatura é a parte menos móvel, menos flexível, mais estanque e mais distante das intervenções dos falantes. Talvez, por isso mesmo, seja a parte ‘mais fácil’ de virar objeto das aulas de língua”.

Ademais, resta claro que, além de não melhorar as competências redacionais e literárias dos educandos, o ensino gramatical brasileiro, em geral, é pouco ou nada científico, isto é, ignora totalmente as descobertas científicas da Linguística dos últimos cinquenta anos, como bem destaca Perini (2007, p. 13-14):

(...) nossos filhos são obrigados a estudar compêndios de gramática onde se considera a homonímia e a polissemia “defeitos da língua”, e não recursos essenciais de comunicação; onde se definem funções e classes de maneira totalmente vaga e confusa; onde se fala de um fonema como sendo um “som”; onde se justifica uma análise com base em construções desusadas desde o século XIX; e assim por diante (...) Do jeito como estão as coisas, os estudos gramaticais têm feito mais mal do que bem.

Uma vez constatado que o ensino focado na nomenclatura tradicional não traz benefícios aos educandos, precisa-se, então, redefinir o que ensinar e como ensinar.

Nesse diapasão, cabe lembrar a diferenciação, feita por Bagno (2009, p. 87), entre as disciplinas que lidam com conteúdos (História, Geografia e Ciências) e as que lidam com “competências, faculdades e habilidades cognitivas, com processos mentais, com fenômenos de ordem biológica” (Português, Inglês e Matemática).

Com essa diferença em mente, resta claro que o principal objetivo do ensino de uma língua não é o aprendizado sobre ela, com todas as suas nomenclaturas e regras, mas a assimilação da competência necessária para ler e escrever bem, direito inalienável de todos os estudantes brasileiros.

Nas aulas de Português, especialmente ao longo do Ensino Fundamental, deve-se priorizar o aprendizado da língua, através de práticas variadas de letramento, o que não exclui a reflexão linguística e gramatical.

Nos dizeres de Bagno (2009, p. 86):

A grande tarefa da educação linguística contemporânea é permitir, incentivar e desenvolver o letramento dos alunos, isto é, a plena inserção desses sujeitos na cultura letrada em que eles vivem. Este é um dever da escola e um direito de todo o cidadão. E para que isso aconteça, para que as pessoas possam ler e escrever bem, elas têm que ler e escrever, ler e escrever (...) reler e reescrever (...) Todas as milhares de horas-aulas

jogadas fora todo o ano com a decoreba inútil e enfadonha da nomenclatura gramatical e com os exercícios de análise morfológica/sintática têm de ser integralmente dedicadas à tarefa de letramento de nossos estudantes.

Nesse passo, Nascimento (2010, p. 13) assevera que o objetivo “maior das aulas de Língua Portuguesa deveria ser sempre ensinar e aprender o que pode ser usado, com a finalidade principal de melhorar a capacidade de expressão e comunicação”.

Santos (2009) defende que o ensino da língua deve favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno produzir e compreender textos, nas mais diferentes situações comunicacionais, devendo ter como ponto de partida as situações concretas, reais.

Ainda nessa toada, Sírio Possenti (2012, p. 48) ressalta que, na escola, as práticas mais relevantes sempre serão a escrita e a leitura:

(...) dado o projeto da escola, ler e escrever são as atividades importantes (...). Como aprenderemos a escrever? Escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados muitas vezes, com uma frequência semelhante à frequência da fala e das correções da fala. É claro que o aprendizado não será muito eficiente se tais atividades forem apenas excepcionais. Mas, se forem constantes (...) certamente seremos leitores e “escrevinhadores” sem traumas e mesmo com prazer, em pouco tempo. Só não conseguiremos se nos atrapalharmos, se nos entupirmos de exercícios sem sentido (...) Ler e escrever são trabalhos. A escola é um lugar de trabalho. Ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem. Mas, não são exercícios. Se não passarem de exercícios eventuais, apenas para avaliação, certamente sua contribuição para o domínio da escrita será praticamente nula.

Viana (2012, p. 45) declara que a reescrita é “imprescindível no aprendizado da redação”. O mesmo, com outras palavras, também é afirmado por Rosa (2012), quando diz que a revisão tem papel importante na produção do texto, especialmente quando feita na lousa e não consista apenas em corrigir erros ortográficos e gramaticais, mas também avaliar se o texto cumpre a sua finalidade comunicativa.

Nessa mesma trilha, Bagno (2009) esclarece que “ensinar português” é “ensinar a ler e a escrever”, e que a educação linguística deve promover o “letramento constante e ininterrupto do aluno”.

Antes de prosseguir, cumpre esclarecer que o presente artigo não pretende defender o fim do ensino de gramática na escola, pois entendemos que a reflexão linguística, inclusive a morfossintática, é importante para o desenvolvimento intelectual e cultural dos educandos.

Nesse ponto, concorda-se integralmente com Uchôa (2007 apud SANTOS, 2009, p. 72), quando este, citando o linguista italiano Pagliaro, ressalta o valor humano e formativo da gramática, que proporciona a reflexão sobre uma das “criações mais maravilhosas do homem”, a língua.

É o que diz, com outras palavras, Perini (2007, p. 14), quando afirma que “existe um lugar para a gramática no ensino de primeiro e segundo graus, lugar atualmente ocupado por uma doutrina gramatical que prescindiu de toda a linguística dos últimos setenta anos”.

O referido autor ainda afirma que o ensino cognitivo pode ser analisado em três componentes (PERINI, 2007), a saber: componente de aplicação imediata (conhecimentos imediatamente úteis na vida dos educandos), componente cultural (conhecimentos sem aplicação prática visível, mas importantes à formação do indivíduo) e componente de formação de habilidades (desenvolvimento de habilidades intelectuais de observação e raciocínio).

Como o ensino gramatical pouco auxilia no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, sua contribuição para o componente de aplicação imediata é modesta. Para os demais componentes, porém, sua aplicação se torna muito relevante, pois contribui para a formação cultural do indivíduo e pode auxiliar no crescimento e na libertação intelectual dos educandos.

Nesse passo, cabe lembrar a lição de Possenti (2012, p. 50), que afirma:

Falar contra a “gramatiquice” não significa propor que a escola só seja “prática”, não reflita sobre questões de língua. Seria contraditório propor esta atitude, principalmente porque se sabe que refletir sobre a língua é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la na escola. Trata-se apenas de reorganizar a discussão, de alterar prioridades (discutir os preconceitos é certamente mais importante do que fazer análise sintática – eu disse mais importante, o que significa que a análise sintática é importante, mas é menos...).

Uchôa (2007 apud SANTOS, 2009, p. 70) resume bem a questão do foco das aulas de Português, ao dizer que:

(...) ao longo do Ensino Fundamental, quando a aprendizagem deve assumir caráter eminentemente prático, através da produção e interpretação de textos, visando, pois, a alargar o conhecimento da língua, e não sobre a língua, o lugar da gramática será secundário (...) Já no Ensino Médio, última oportunidade que se oferece ao alunado de adquirir um conhecimento mais reflexivo do sistema da língua, o ensino da gramática deve, em princípio, passar a ocupar um lugar mais importante, de maneira que os estudantes

possam terminar seus estudos com um maior grau de consciência da ampla variedade dos recursos da língua colocados à sua disposição para a construção do sentido textual”

Assim, o que se pretende é repensar o foco das aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, que deixariam de supervalorizar a memorização de nomenclaturas em prol das práticas de letramento. Em outras palavras, as práticas de leitura e escrita passariam a ocupar o centro do processo de ensino-aprendizagem, a fim de que os estudantes pudessem, de fato, aprender a ler e a escrever com desenvoltura e competência.

Dentre as atividades que passariam a ocupar o centro das aulas da referida disciplina, destacam-se a leitura e a escrita de gêneros textuais, a leitura de textos literários diversos, a reescrita de textos e as pesquisas de fatos linguísticos atuais e reais, dentre outros.

Durante essas atividades de leitura, redação e pesquisa, haveria o estudo gramatical de pontos relevantes ao aprendizado do aluno, como pontuação, ortografia, acentuação, conjugação verbal, concordância, regência e os termos da oração, mas sempre subordinado ao objetivo máximo de aprender a ler e a escrever com desenvoltura.

A prioridade absoluta seria a leitura, a escrita, a narrativa oral, o debate e todas as formas de interpretação, como o resumo e a paráfrase, deixando em segundo plano as lições de nomenclatura e de análise sintática e morfológica, tão “entranhadas na prática corrente” (POSSENTI, 2012, p. 84).

Na verdade, retratando o avanço dos estudos linguísticos nas últimas décadas, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa já indicam que o ensino de língua deve ocorrer por meio de textos, embora, na prática, estes sirvam, muitas vezes, como mero pretexto para o estudo de pontos gramaticais (NEVES, 2010).

Conforme esclarecimento de Neves (2010, p. 42):

(...) 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 (...) “partir do texto” representa extrair do texto frases ou palavras e, sobre elas, exercitar a metalinguagem, fazendo, especialmente, rotulação de entidades.

Para escapar dessa armadilha, Marcuschi (2010 apud NASCIMENTO, 2010) sugere várias possibilidades de estudo com base nos textos, como o estudo da língua em seu funcionamento autêntico, das variantes linguísticas, das relações entre fala e escrita no uso real da língua, da organização fonológica da língua, dos problemas morfológicos em seus vários níveis, do funcionamento e definição de categorias gramaticais, dos padrões e organização de estruturas sintáticas, do funcionamento dos processos semânticos da língua, da organização das intenções e processos interacionais, da progressão temática e organização tópica, do treinamento do raciocínio e da argumentação, do estudo da pontuação e da ortografia, dos problemas residuais da alfabetização e o estudo dos gêneros textuais.

Nesse rumo, Bronckart (2010, apud NASCIMENTO, 2010) afirma que os textos são um objetivo legítimo de estudo e que a análise de seus níveis de organização permite trabalhar a maioria dos problemas relativos à língua em todos os seus aspectos.

Guimarães & Cursino (2012, p. 97) apontam que a unidade básica de comunicação escrita que tem significado é o texto, conforme trecho abaixo transcrito:

Vale dizer que a característica definidora de um texto não é o seu tamanho (...), mas o que define um texto é ser uma unidade de sentido (...) Enfim, se entendemos que ler e escrever envolvem a produção de sentido e este se concretiza no texto, a unidade a partir da qual precisamos trabalhar com as crianças é o texto.

Sousa (2015, p. 30) também destaca que o texto é o elemento através do qual a linguagem se realiza, o lugar onde os sujeitos interagem por meio da linguagem e, portanto, “a unidade fundamental” a ser trabalhada em aula, o que exige que o professor goste efetivamente de ler, a fim de despertar a paixão no aluno e proporcionar o seu engajamento com a leitura.

O mesmo autor ainda reflete, ao destacar a importância do professor de Língua Portuguesa, que “trabalhar a leitura é capacitar para a interação com o outro, para a vivência na sociedade. É ensinar a viver”.

Guimarães & Corsino (2012, página 97) ressaltam que, no cotidiano das práticas educacionais, não adianta trabalhar a leitura e a escrita de maneira impessoal, apenas para conseguir a aprovação em uma avaliação, realizar uma

tarefa ou responder ao professor. Essas práticas de letramento precisam fazer parte de situações em que ler e escrever aconteçam de “forma significativa, tendo em vista suas funções reais, ou seja, preservar/registrar a memória do grupo; partilhar experiências, ideias, sentimentos; ter acesso ao que os demais grupos humanos viveram, pensaram, sentiram; saborear um bom texto etc.”.

Mais especificamente com relação à importância da literatura nas aulas de Português, Cereja & Magalhães (2013) destacam que embora essa expressão artística independa da escola para sobreviver, muitos países, como o Brasil, transformaram-na em disciplina escolar, dada sua importância para a língua e a cultura de um país.

Além disso, a literatura tem muito a contribuir para a formação integral dos educandos, por “humanizar o homem”, por “permitir o encontro do individual com o social”, por proporcionar prazer estético e por propiciar a catarse, efeito moral purificador que proporciona o alívio dos sentimentos provocados pela mimese (CEREJA & NASCIMENTO, 2013).

Guimarães & Corsino (2012) lembram que ler é interpretar, que o leitor participa ativamente da produção de sentidos, na relação com qualquer obra, e que promover a leitura é “oportunizar as crianças o exercício da criação e do enlace íntimo entre realidade e fantasia”.

Por fim, Possenti (2012, página 47) ressalta que “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas” e que o domínio da língua “é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas”. Nesse sentido:

O fato de que as crianças não façam exercícios, não repitam formas fora de um contexto significativo não significa que não sejam expostas suficientemente às línguas. É que pode não parecer, mas falamos tanto e as regras são relativamente tão poucas que acabamos por aprender (...) O modo de conseguir na escola a eficácia obtida nas casas e nas ruas é “imitar” da forma mais próxima possível as atividades linguísticas da vida. Na vida, na rua, nas casas, o que se faz é falar e ouvir. Na escola, as práticas mais relevantes serão, portanto, escrever e ler.

Desse modo, trata-se apenas de uma questão de foco, de valorizar o que é importante e relevante para a vida do aluno, de respeitar as suas reais necessidades, as quais passam longe do cansativo ato de memorizar todas as dez classes de palavras e, principalmente, de gastar centenas de horas a decorar classificações de períodos e orações.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente artigo, procurou-se refletir acerca de um dos pontos mais críticos do ensino de Português no Ensino Fundamental, qual seja: o foco excessivo em nomenclaturas gramaticais em detrimento da leitura e da escrita.

Iniciou-se a digressão pela contextualização histórica, que mostra o percurso do ensino de Língua Portuguesa, que herdou grande parte de sua tradição do ensino do Latim, quando este já era uma língua morta, sem falantes nativos, e que só poderia ser aprendido por um método de ensino centralizado na análise morfosintática, na leitura das obras clássicas e na realização de exercícios gramaticais repetitivos.

Depois, procurou-se destacar alguns dados que demonstram que, desde então, pouca coisa mudou, pois mais de setenta por cento dos exercícios presente nas aulas de Língua Portuguesa visam o reconhecimento e classificação das classes de palavras e das funções sintáticas, deixando a leitura e a escrita com apenas três por cento do tempo em sala de aula.

Tal situação se mostra absurda quando constatamos, através da leitura dos argumentos de diversos especialistas, que a gramática, por si só, não ensina o aluno a ler e escrever com competência.

Na verdade, o que se observa é justamente o contrário: o foco no ensino de nomenclaturas gramaticais apenas inibe a criatividade do aluno, afasta-o da disciplina e cria a falsa ideia de que o Português é difícil e de que ninguém, salvo uma casta de iluminados, pode se comunicar bem em sua própria língua materna.

Esse estado de coisas apenas contribui para o baixo nível de letramento da população brasileira, o qual pode ser traduzido nos seguintes números estarrecedores: apenas um em cada três brasileiros com ensino médio completo é de fato alfabetizado, enquanto dois em cada cinco com formação superior têm nível insuficiente em leitura.

Além disso, quarenta por cento dos estudantes brasileiros do nono ano não conseguem sequer identificar o assunto principal de um texto após sua leitura, sessenta por cento não consegue identificar o narrador do texto e menos de um por cento (0,03%) dos alunos do quinto ano atingiram o nível máximo na prova de leitura.

Tendo em vista que o objetivo principal do ensino da língua materna no Ensino Fundamental é levar o estudante a ler e escrever de maneira adequada, dominando a expressão verbal nos mais diversos gêneros textuais, resta evidente que os professores de Português precisam alterar bruscamente o foco de suas aulas, a fim de privilegiar a leitura e a escrita, deixando a reflexão metalinguística para um honroso segundo plano.

Nesse passo, sempre cabe lembrar que não se está pregando o fim do ensino gramatical na escola, pois a reflexão sobre a própria língua, além de ser uma atividade inata do ser humano, é imprescindível para o seu aprimoramento intelectual, cultural e humanístico.

Assim, o que se pretendeu foi repensar o foco das aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, que deixariam de supervalorizar a memorização de nomenclaturas em prol das práticas de letramento. Em outras palavras, as práticas de leitura e escrita passariam a ocupar o centro do processo de ensino-aprendizagem, a fim de que os estudantes pudessem, de fato, aprender a ler e a escrever com desenvoltura e competência.

Dentre as atividades que passariam a ocupar o centro das aulas da referida disciplina, destacou-se a leitura e a escrita de gêneros textuais, a leitura de textos literários diversos, a reescrita de textos e as pesquisas de fatos linguísticos atuais e reais, dentre outros.

Durante essas atividades de leitura, redação e pesquisa, haveria o estudo gramatical de pontos relevantes ao aprendizado do aluno, como pontuação, ortografia, acentuação, conjugação verbal, concordância, regência e os termos da oração, mas sempre subordinado ao objetivo máximo de aprender a ler e a escrever com desenvoltura.

Desse modo, conclui-se que as práticas de leitura e escrita precisam fazer parte do cotidiano do aluno, não como mero pretexto para mais exercícios de análise sintática ou morfológica, mas para o desenvolvimento de sua capacidade leitora, para formação de leitores competentes e para estimular a escrita de textos dos mais diversos gêneros e tipos.

Tendo transformado a sala de aula em uma produtiva oficina de leitura e escrita, com alunos engajados na leitura e motivados a escrever e pesquisar, o professor poderá instigá-los a refletir sobre a língua, sobre os recursos usados pelos

autores, sobre as infinitas possibilidades de expressão e sobre os caminhos escolhidos para comunicar um pensamento.

Ao corrigir textos dos alunos no quadro-negro, o docente poderá trabalhar questões relacionadas à gramática normativa, como acentuação, pontuação, concordância e regência, contando com uma maior atenção dos educandos, que estarão mais motivados por verem seus textos corrigidos pelo mestre.

Ao estimular a reescrita de textos produzidos pelos educandos, haverá espaço para que o professor estimule a reflexão linguística, já que os alunos se depararão com as suas próprias inadequações e terão a oportunidade de entendê-las e corrigi-las, em um círculo virtuoso que começa com a leitura engajada de textos, passa pela escrita, segue pela correção atenta e termina pela reescrita, ressaltando-se que em todas essas etapas se pode instigar a reflexão metalinguística e o aprimoramento gramatical.

Dessa forma, através da mudança de foco nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, espera-se mudar o triste panorama atual e garantir ao aluno o seu direito de ler e escrever adequadamente, com fluência, entusiasmo e de maneira escoreta, o que, sem dúvida, contribuirá para que tenha uma vida mais produtiva e interessante.

Assim, acreditamos ter atingido os objetivos propostos, tendo contribuído, ainda que de maneira singela e limitada, para a discussão a respeito de um tema tão complexo e que se encontra tão arraigado na tradição do ensino de Português nas escolas brasileiras.

Por fim, gostaríamos de sugerir novas pesquisas sobre o tema, a fim de que as reflexões acima expostas possam cada vez mais afetar a prática nas escolas, trazendo benefícios concretos aos educandos e ao país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 8.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. 52.ed. São Paulo: Loyola, 2009.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens: volume único**. 4.ed. São Paulo: Atual, 2013.

CHAM, Iana; TAMI, Julia. **Os desafios da Educação brasileira em números. Quais são os principais problemas a ser enfrentados e como superá-los.** Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/educacao-brasileira-numeros-850741.shtml>>. Acesso em 02 jul. 2015.

GUIMARÃES, Daniela; CORSINO, Patrícia. **Prática Educativa da Língua Portuguesa na Educação Infantil.** Curitiba, PR: IESDE 2012.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade.** 3.ed. São Paulo: Ática, 1994.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Língua Portuguesa: Concordância e Regência.** Curitiba, PR, 2010.

NATALI, Adriana. O apagão da leitura. **Língua Portuguesa**, São Paulo, Número 83, 2012, p. 40-45, set. 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na Escola.** São Paulo: Contexto, 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa.** 4.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a Gramática. Ensaio sobre a linguagem.** 3.ed. São Paulo: Ática, 2011.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português.** 4.ed. São Paulo: Ática, 2007.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola.** 2.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

RORIZ, Jonne. **40% dos alunos concluem o Ensino Fundamental sem saber interpretar textos.** Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/a-caixa-preta-da-educacao-por-que-nao-conseguimos-saber-se-o-ensino-publico-melhorou/>>. Acesso em: 23 maio 2015.

ROSA, Maria Cecília Amaral de. Produção de Texto. **Conhecimento Prático Língua Portuguesa.** São Paulo, n. 76, p.1-2, 2012.

SANTOS, Veraluce Lima dos. **Ensino de Língua Portuguesa.** Curitiba, PR: IESDE, 2009.

SOUSA, Rodrigo Franklin. Língua Portuguesa. Alteridade e Ética. **Conhecimento Prático Língua Portuguesa.** São Paulo, n.52, p. 30-35, 2015.

VIANA, Chico. Reescrever é sobreviver. **Conhecimento Prático Língua Portuguesa.** São Paulo, n. 76, 2012.