

## Ensino de Língua Portuguesa: repercussões educacionais, políticas e socioeconômicas

15

Iran­dé Antunes\*

Iran­dé Antunes, graduada em Línguas Neolatinas pela Universidade Federal do Ceará e Doutora em Linguística pela Universidade de Lisboa, atualmente é professora e pesquisadora na Universidade Estadual do Ceará, na área de Linguística Textual, Leitura e Produção de Textos e Formação de Professores. Foi por muito anos professora titular na Universidade Federal de Pernambuco. Autora de diversos livros sobre problemas e alternativas para o ensino de Português, como *Aula de Português: encontro & interação* (Parábola, 2003), *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho* (Parábola, 2007) e *Língua, texto e ensino: outra escola possível* (Parábola, 2009), Iran­dé atuou como consultora na Secretaria de Educação de Pernambuco e colaboradora em projetos nacionais do Ministério da Educação. Em suas incursões pelo Brasil, esteve no mês de maio de 2009, na Universidade de Caxias do Sul, onde trabalhou com alunos de graduação e pós-graduação e também com professores discorrendo sobre temas que lhe são caros, como, por exemplo, a aprendizagem e o ensino da Língua Materna.

No mês de maio, a professora Iran­dé Antunes esteve trabalhando com diversos setores da Universidade de Caxias do Sul que centram suas discussões nas questões da linguagem e da educação. Na ocasião, a referida professora cedeu um espaço ao PPGEd, a fim de responder a questões pensadas pelos estudantes da disciplina “Seminário de Pesquisa”, ministrada pela professora Flávia Brocchetto Ramos. A seguir, apresentamos algumas questões postas pelo grupo e que foram pensadas pela professora Iran­dé.

Nessa entrevista, a professora Iran­dé Antunes ressalta a importância de se promover transformações no ensino de Língua

Portuguesa, transferindo o foco das classificações gramaticais à leitura e à produção de textos, de maneira contextualizada, abordando aspectos como a textualidade e a discursividade da língua, a diversidade dialetal e a pluralidade cultural. Dessa forma, propõe o desenvolvimento de um ensino de língua “mais significativo, mais socializante, mais inclusivo, mais libertador, um ensino de língua que ajude as pessoas a se desenvolverem ou a desenvolverem as suas competências comunicativas, de forma a poderem contribuir significativamente para o desenvolvimento delas próprias, da região em que vivem, do País e do mundo”.

**Flávia:** Uma questão que queríamos ver com a senhora: como é que a senhora observa, atualmente, o ensino de Língua Portuguesa na educação básica? Como é que a senhora tem visto o ensino de Língua Portuguesa?

**Iranéd:** Você sabe que a realidade brasileira é muito diversificada, não é? E acontecem coisas diferentes de região pra região. A região que eu conheço melhor, evidentemente, é a Região Nordeste, onde eu sempre trabalhei. Trabalhei no Ceará, trabalhei em Pernambuco, em Alagoas e, depois, no final, voltei a trabalhar no Ceará, na Universidade Estadual, sobretudo no Mestrado, com aulas e orientações. Nessas universidades, tanto de Pernambuco quanto de Alagoas ou do Ceará, estudam alunos dos estados vizinhos, o que faz com que a gente consiga ter uma visão um tanto quanto geral do Nordeste. Veja, sintetizando a resposta à sua pergunta, eu poderia dizer que, nesse momento, acontece um pouco de tudo. E, como acontece um pouco de tudo, já há escolas empenhadas na reorientação do ensino ou escolas alinhadas pelas orientações dos Parâmetros, da linguística de texto, da abordagem discursiva da linguagem, centrando, portanto, o estudo da língua na leitura, na produção de texto, do texto planejado, escrito e revisado. Já há muitos projetos pedagógicos dentro das escolas nessas perspectivas mais interativas e funcionais da linguagem. Ninguém pode negar isso. Do ponto de vista das orientações oficiais, também, há uma tendência muito clara e específica em direção à textualidade da língua, à sua discursividade e diversidade dialetal, à pluralidade cultural que ela expressa e à repulsa a todas as atitudes preconceituosas. Basta ver o interesse dos Mestrados, sobretudo dos Mestrados em Linguística Aplicada, de trazer para o debate das salas de aula, dos Mestrados e das especializações, essas questões mais novas, ou essas últimas orientações das ciências da linguagem. Mas, paralelamente a todo esse aparato voltado para questões mais

interacionistas ou funcionalistas da linguagem, ainda sobrevive na escola uma prática pedagógica de exploração da linguagem bastante reduzida e simplista, porque não se centra no estudo do texto, nas práticas de leitura e de escrita. Ao contrário, o centro é o estudo da palavra isolada, são atividades de formação e de análise de frases ou exercícios de classificação metalinguística a partir das subdivisões das várias categorias gramaticais. Existem escolas que ainda constroem ou elaboram sua programação de conteúdo com base nas dez classes gramaticais, não é? Ou então, com base na divisão dos termos em essenciais, integrantes e acessórios e naquelas questões todas de análise sintática. Quer dizer, não abrem para outras perspectivas, bem mais amplas, que seriam aquelas perspectivas da linguagem como atividade, como ação; da linguagem como atividade eminentemente interativa, eminentemente interdiscursiva, eminentemente funcional. O que, comumente, se tem chamado de novas orientações, no interior da ciência linguística, já tem muito mais de quarenta anos, por exemplo. As principais descobertas da linguística de texto datam da década de 60. Essas orientações parecem novas porque ainda não chegaram às escolas em termos de aplicação pedagógica.

**Flávia:** Professora, uma outra questão referente ao texto do aluno. E aí a gente lhe pergunta, tem espaço ainda pra caneta vermelha?

**Irané:** Acho que sim; acho que o problema não é a cor da tinta. A questão fundamental é como o professor vê esse texto. Em primeiro lugar, que ele não veja no texto do aluno pura e simplesmente as questões superficiais e evidentes – que são essas que ele vai marcar de caneta vermelha – como as questões de concordância, de regência, ou questões ortográficas, de colocação dos pronomes e outras semelhantes. Às vezes, o professor até deixa passar, por exemplo, o uso inadequado de uma palavra, do ponto de vista semântico, do ponto de vista do efeito semântico que aquela palavra pode provocar. Portanto, eu creio que tudo depende muito mais de como o professor vê esse texto e do que ele vê no texto. Vê apenas o linguístico, por exemplo? Ou não vê além do linguístico? Não vê, por exemplo, a relevância, a propriedade ou a clareza do que é dito. A relevância tem a ver com a expressão de ideias ou informações que precisam ser ditas, que não são óbvias, não são apenas cópias ou repetições do que outros já disseram. Mas, de fato, a caneta vermelha pode ser um símbolo, não é? Daquela atitude bem tradicional

do professor que toma o texto do aluno para corrigir, apenas; daí a força que essa palavra *corrigir* tem no vocabulário da escola. O aluno não chega ao professor pra perguntar se ele avaliou os textos, se ele teve tempo de ler, de olhar seu trabalho. Não, a pergunta é sempre a mesma: Professor, o senhor já *corrigiu* nossos textos? Já *corrigiu* nossos trabalhos? Ora, corrigir é uma palavra que, semanticamente, implica erro. A gente só corrige o que tá errado. Então, o aluno já sabe que o trabalho do professor é procurar em seu texto os erros. Mas, ao lado dos erros, houve muitos acertos; às vezes até mais acertos que erros. O professor, no entanto, se concentra nos erros e, além disso, se concentra nos erros superficiais, pontuais, gramaticais, apenas, sem sequer avaliar as propriedades da textualidade, como a questão da coesão, da coerência, da intertextualidade, e, sobretudo, a questão da clareza e da relevância do que está sendo dito.

**Flávia:** Houve um tempo em que as escolas trabalhavam com redação, agora a gente escuta as escolas falando: vamos produzir textos. Como é que a senhora pensa que seriam os trabalhos de produção de textos?

**Irande:** Eu acho que a denominação *produção de texto* pode significar, por enquanto, uma transição em direção à proposta mais coerente com aquilo que a gente quer fazer de fato, que seria a composição de gêneros. Na verdade, socialmente, na nossa vida diária, a gente não produz textos; a gente responde a perguntas de um entrevistador, a gente escreve uma carta, um aviso, um anúncio, um requerimento, uma solicitação, a apresentação de uma pessoa, um protesto, uma conferência, não é? Neste instante, aqui, nós não estamos apenas *produzindo um texto*: você está me fazendo umas perguntas conforme o gênero que se chama entrevista, e eu estou respondendo a essas perguntas de acordo com o próprio estatuto do que é uma entrevista. Creio que o mais adequado seria fazer a nomenclatura caminhar pra essa especificação do gênero a ser elaborado. Os textos, todos os textos que a gente escreve têm um nome, que é o nome que caracteriza o seu gênero. Se o seu chefe precisa que você escreva uma carta, ele não pede que você *produza um texto*; ele pede que você escreva uma carta e vai dizer pra quem vai a carta e qual a sua finalidade. Esses dados é que vão regular o que você vai dizer. Alguém só pode saber se vai dizer mais ou se vai dizer menos, só pode saber como vai dizer – se de uma forma mais contundente ou se

de uma forma mais amena, se de uma forma mais geral ou mais específica –, se puder saber pra quem vai escrever e com que finalidade.

**Flávia:** E quando você dá pro professor corrigir, ele não é o leitor?

**Irândé:** Sim, porque, na verdade, você não está escrevendo para o professor. O professor é o leitor-avaliador do seu texto. Ele é seu interlocutor quando, por exemplo, você escreve um bilhete: “Professor, não pude ficar na aula até o final, peço que o senhor abone a minha falta, ou então na próxima aula eu explico pro senhor o que aconteceu.” Nesse caso, o professor é o interlocutor do texto do aluno. Mas não é o interlocutor da *redação* que você escreve ou da dissertação que você faz.

**Professora Flávia:** E professora, na sua opinião, qual é o lugar do texto literário na formação do estudante do Ensino Fundamental?

**Irândé:** Tem todo o lugar, ou melhor, o lugar da literatura devia ser aquele mais privilegiado. A literatura deveria estar na sala de aula todos os dias; não pra análise sintática de palavras, não pra procura, nos poemas, ou nos contos, ou nas fábulas, de questões gramaticais, mas, pura e simplesmente, para exercitar os alunos no encantamento da arte literária, entende? Essa seria a literatura que podia despertar nos alunos a paixão pela literatura. Ler um poema para depois procurar os dígrafos é o mesmo que matar o poema, que “matar” o leitor também.

**Flávia:** Qual é a tua posição professora em relação às avaliações oficiais do sistema brasileiro. A senhora consegue perceber mudanças a partir dos resultados, mudanças no ensino?

**Irândé:** Eu acho que essas mudanças poderiam ser mais significativas. Veja a prova do Saeb, por exemplo, é uma prova que tem como foco a leitura. Se a gente vir a matriz do Saeb, com vinte e tantos descritores, que poderiam corresponder a objetivos de ensino, se a gente analisar esses descritores, repito, podemos constatar que o foco dessa avaliação é leitura. Não há, portanto nenhuma questão de metalinguagem, nenhuma questão que leve o aluno a indicar onde está o substantivo, onde está o verbo, onde está o sujeito, qual é o termo que é o sujeito da frase, ou qual a classificação que se pode dar a essa oração, etc. Nada disso aparece em qualquer proposta de avaliação, nem do Saeb nem do Enem. No entanto, a escola parece ter outro foco de ensino: a gramática, apenas, isto é, a gramática das análises morfológicas e

sintáticas. Parece não se levar em conta os dados das avaliações, porque se continua fazendo absolutamente o mesmo; quer dizer, a avaliação não cumpre de fato essa função de avaliar, de apreender, de surpreender ou constatar como é que está o ensino. Se se avalia, e a conclusão é que os alunos têm dificuldade de leitura, por que é que a gente ainda tem dúvida se vale a pena trazer o livro para sala de aula ou não? Por que é que a gente ainda insiste em centrar as aulas no estudo da gramática? Por quê? Para mim, essa é uma questão intrigante: temos dados capazes de nos convencer de que a escola tem como função ensinar a ler e a escrever; a falar de acordo com um padrão mais formal; tem como função preparar as pessoas para o convívio social, para o trabalho, para as atividades “linguageiras” na imensa troca verbal na qual nós todos estamos inseridos, e, no entanto, a escola parece ignorar esses dados e continua repetindo *experiências* que *deram certo*, segundo as palavras de mães e pais que estudaram há décadas passadas. O prejuízo maior é das classes menos privilegiadas. No Brasil, o número de alunos da classe pobre que não consegue se alfabetizar ainda é muito grande. Por que não se leva isso em consideração? Por que, praticamente, fechamos os olhos e vivemos como se as escolas não apresentassem esses tristes resultados? Ontem, li em um jornal daqui de Porto Alegre que, no mundo, existem ainda 800 milhões de analfabetos, dos quais 14 milhões estão no Brasil. Ou seja, nós temos ainda 14 milhões de brasileiros que não sabem ler. Em cima desses 14 milhões, ponhamos mais outros 14, talvez, que apenas sabem assinar o nome, que apenas conhecem as letras, ou ainda o contingente daqueles que leem um texto, mas não entendem o que leram.

**Flávia:** O Brasil passa por um período de adaptação, professora, em relação às novas regras ortográficas. Qual é a sua postura em relação às mudanças adotadas na ortografia e as implicações disso?

**Irândé:** Essa é uma questão, eu diria, mínima. É uma questão que só concerne à língua escrita. Quer dizer, não atinge nossos sotaques regionais ou nacionais. O Português de Portugal e o Português do Brasil, o Português de Angola e de outros países continuarão com padrões fonéticos e fonológicos diferentes. Além disso, a reforma ortográfica atinge um número muito pequeno de palavras, em relação ao todo do léxico da língua. É bom se perguntar quais são os interesses maiores que motivaram essa medida. Para se promover uma aproximação maior entre os países de Língua Portuguesa? Não acredito que as coisas sigam por aí. Até

agora nós lemos sem dificuldade nenhuma as coisas escritas no Português de Portugal e vice-versa. Adotamos às vezes livros escritos por portugueses, e em Portugal se lê muitas coisas escritas aqui no Brasil e em outros países da África. Quer dizer, a medida não parece ter tanta importância prática, inclusive para a escola. Portugal tem resistido muito, e o Brasil aceitou mais facilmente, até porque somos menos atingidos. Já era tempo de se fazer uma reforma ortográfica, creio. A que está aí ainda não satisfaz plenamente. Por exemplo, a questão do hífen, a questão de certos acentos e outras, continuam complicadas.

**Flávia:** E como é que a senhora analisa, professora, o comportamento dos professores em relação às Tecnologias da Informação e Comunicação? De que forma trabalhar com os gêneros poderia contribuir para aproximá-los das necessidades tecnológicas?

**Irandé:** São duas questões: uma são os recursos tecnológicos; outra a questão dos gêneros. Quanto à primeira, vale lembrar que a escola sempre costuma desconfiar das novidades; fica sempre com o pé atrás, com medo, sem saber em que é que vai dar. A escola não tem, a meu ver, outra opção senão tirar todo o proveito que ela pode de todas as invenções tecnológicas aplicadas à informação; tem que tirar todo o proveito do acesso à internet, para que o aluno obtenha as informações que são necessárias para ampliar o seu repertório. Quer dizer, a internet representa uma grande possibilidade de acesso, até certo ponto fácil, a informações disponíveis pro cidadão comum, pro leitor. Isso não pode ser desperdiçado. Quanto ao trabalho com os gêneros de texto, é consenso, hoje, que a escola devia ter como núcleo de estudo os gêneros que fossem mais significativos no uso social da comunidade ou da região. Nesses usos, deve-se incluir aqueles ligados à tecnologia, por exemplo, isto é, os gêneros que são próprios da internet, que são próprios da linguagem virtual, da linguagem digital, como a gente chama, não só, pra não excluir nada, mas, sobretudo, para tirar deles todo o proveito que se pode tirar.

**Flávia:** Uma outra questão, professora. Qual é o papel da interação no ensino de Língua Portuguesa em relação ao trabalho focado no texto?

**Irandé:** Pois é, o trabalho da escola deve ser focado no texto, sem que pareça que, com isso, a gente quase esteja fazendo uma concessão. Existe língua fora do texto? Não existe; quer dizer, estudar uma língua

significa estudar textos. Daí que o estudo do texto não é uma opção entre outras, ao gosto de quem ensina ou de quem estuda. A “saída” do texto da escola aconteceu por conta do desvirtuamento sofrido pelo próprio objeto linguístico, por conta até de uma proposta teórica centrada na língua enquanto estrutura desvinculada dos usos sociais da comunicação. Por aí a gente caiu numa artificialidade imensa, que foi isolar a língua do social, para contemplá-la ou apreendê-la em sua estrutura, independentemente do uso. Uso que implica um interlocutor, um contexto, um propósito comunicativo, um gênero de texto, como percebeu a linguística que viu para além dos limites da frase. Ou seja, o que deve polarizar o estudo da língua são as suas possibilidades de textualização... oral e escrita.

**Flávia:** Que bom que a senhora tocou no texto oral, na oralidade. A senhora poderia discorrer um pouco sobre isso em relação à escola?

**Irandé:** Aí há até uma contradição: a escola, ela realiza o seu trabalho de explicação, de ensino, digamos assim, através do oral. Ou seja, o professor fala, explica, parafraseia, oralmente, durante a aula toda. Quer dizer, o oral ocupa muito tempo da aula. No entanto, a oralidade tem sido muito pouco objeto de estudo na escola, sobretudo os gêneros orais da comunicação pública, da comunicação mais formal. Ninguém precisa ir pra escola pra aprender a conversar, a bater um papo, a dar um recado. Qualquer um faz isso naturalmente, mas a gente precisa de uma orientação que nos capacite a falar em público, a falar para um grupo maior, a discorrer sobre um tema, a apresentar uma tese, a justificar uma opinião, a argumentar, a refutar uma posição, por exemplo. Esses são exercícios da oralidade que devem ser objeto de estudo na escola. E não tem sido, pelo menos, com a regularidade necessária.

**Flávia:** É comum perceber professores, ainda, preocupados em vencer conteúdos, principalmente no ensino da gramática e suas regras. Nesse percurso o trabalho com o texto acaba ficando de lado, aí a pergunta clássica é: como superar isso, professora?

**Irandé:** Bem, para superar isso é preciso ter o texto no centro do ensino. O objeto de estudo deve ser o texto, não, a gramática. A gramática é um dos vários componentes do texto. Estuda-se gramática, porque, para se entender um texto, precisa-se de gramática. Já disse que não existe língua fora do texto; também não existe gramática fora do texto.

Toda a gramática da língua, toda, está nos textos, entende? Comente a gente separa a gramática do texto, como quem separa o corpo da alma. A gente tira da língua a gramática, como se ela fosse uma entidade autônoma, desvinculada da língua. A gramática é parte constitutiva da língua. Ninguém pode falar sem gramática; ninguém pode entender o que o outro diz sem gramática. Ninguém pode escrever sem gramática. O que não é necessário é saber todas aquelas classificações gramaticais. A questão *texto ou gramática* é uma falsa questão. Não existe a alternativa de falar, de escrever ou de explorar um texto sem gramática. De fato essa possibilidade não existe. Mas, além desse equívoco, existe um outro, também bastante significativo: o de confundir regras de gramática com nomenclatura gramatical. Na verdade, os professores nem se fixam muito nas regras de gramática. Fixam-se, isso, sim, na nomenclatura, na classificação gramatical, na definição das classes, com todas as suas subdivisões. Nesse emaranhado, a gente se perde e se esquece até das regras, não é?

**Flávia:** Uma outra questão, professora. É comum os professores enfatizarem a importância da leitura para os alunos, no entanto, a maioria não é leitor. A que se deve isso? Que estratégias a gente poderia utilizar pra resolver isso? Que há um discurso que leiam...

**Irané:** Aí você levanta duas questões: a primeira diz respeito às causas de o professor não ser um leitor. Evidentemente, isso se deve a muitos fatores, inclusive à formação que ele teve desde o fundamental. Ele também frequentou uma escola, onde a leitura não era prioridade, ele também foi submetido a todos esses processos sucessivos de classificação, entende? Ele também frequentou uma escola que não tinha como objeto principal de estudo o texto. Se a gente recuar vinte, trinta, quarenta anos atrás, época de quando provêm esses professores, veremos que a experiência de leitura não era prioridade na escola. A segunda questão que você levanta diz respeito a como é que se podia romper esse quadro. Na verdade, é preciso mobilizar um complexo de fatores, um conjunto de ações paralelas. O professor também precisa de tempo para ler, precisa de incentivo, de boas bibliotecas nas escolas, precisa sentir a necessidade de crescer, de se aprofundar, de se aprimorar. Por vezes, na prática, tanto faz ele ser um professor muito bom, como ser um professor razoável, ou até um professor medíocre. Parece que, mesmo medíocre, ele tem acesso às mesmas vantagens que tem o professor que se esmera,

que cuida, que leva a sério, que se compromete, que estimula, que cria. Então, há muita coisa no exercício da profissão do professor que poderia ajudá-lo, ou estimulá-lo nesse desejo de sua crescente e continuada formação.

**Flávia:** Professora, no seu entendimento, quais são os principais problemas da educação hoje, quando se refere à linguagem?

**Irandé:** A resposta a essa pergunta poderia variar de interlocutor para interlocutor. A meu ver, um dos principais problemas decorre exatamente dessa compreensão reduzida e simplista que se tem da linguagem, que se tem da língua, que se tem da gramática. A escola não define muito bem ou não sabe definir quais as funções da linguagem e da língua e quais as funções e os limites da gramática, quais os constituintes de uma língua, quais os conhecimentos que são necessários para que uma pessoa possa falar, ler e escrever com êxito. Ainda há uma ingênua compreensão de que a gramática é suficiente pra alguém poder ler e escrever e falar com sucesso. Então, eu diria que um dos principais, ou o principal problema, tem a ver com essa redução e esse simplismo das concepções com que a escola organiza sua atividade de ensino da língua.

**Professora Flávia:** Professora, há alguma coisa que a senhora pudesse deixar para os nossos mestrados, para os nossos professores da rede municipal, ou estadual e particular?

**Irandé:** É... Eu deixaria a ideia de que, de fato, a questão da linguagem é muito complexa, é muito ampla, porque tem desdobramentos políticos, sociais, econômicos múltiplos. Mas também quero deixar a esperança de que o trabalho que resulte numa escola diferente é possível. É possível, mesmo diante das dificuldades. Não há motivo para desânimo, ou muito menos para descrença. O momento é de esperança mesmo, não é? Há muita gente trabalhando na direção de um ensino de língua que seja mais significativo, mais socializante, mais inclusivo, mais libertador. Um ensino de língua que ajude as pessoas a se desenvolverem ou a desenvolverem as suas competências comunicativas, de forma a poderem contribuir significativamente pro desenvolvimento dele próprio, da região em que vive, do País e do mundo, até.

**Flávia:** Professora, muito obrigada!

**Irandé:** De nada.