

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CENÁRIO
ATUAL BRASILEIRO**

REFLECTIONS ON TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE IN BRAZIL

Juliana Bertucci Barbosa

UFTM-Uberaba/PROFLETRAS / CAPES / FAPEMIG

Talita de Cássia Marine

UFU / PROFLETRAS

Maria Aparecida Resende Ottoni

UFU / PROFLETRAS/ FAPEMIG

Daniel Soares da Costa

UNESP-Araraquara / PROFLETRAS

Resumo: Muitas ações têm surgido no Brasil visando à melhoria do ensino de língua portuguesa. Entre elas, temos a implementação do Portal do Professor, a criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e aprovação e financiamento, pela CAPES, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), em rede nacional. Para isso, apresentamos algumas pesquisas que evidenciam a importância da aplicação dos estudos linguísticos no ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chaves: Teorias linguísticas, ensino, língua portuguesa, Brasil

Abstract: Many actions are emerging in Brazil aimed at improving the Portuguese language teaching. Among them, we have the implementation of "Portal do professor", the creation of Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) and the approval of the "Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)", CAPES. For this, we present some studies that show the importance of the application of linguistic studies in the teaching of Portuguese in Brazil.

Keywords: linguistic theories, teaching, Portuguese, Brazil

1. Introdução

Embora, já há algumas décadas, possamos observar "novas" teorias linguísticas nas instituições de Ensino Superior no Brasil, que, inclusive concebem a língua como heterogênea, na prática, em sala de aula, as prescrições da gramática normativa e a visão de língua homogênea continuam ocupando seus lugares. Partilhando dos princípios descritos nos PCN, o objetivo principal das aulas de Língua Portuguesa é fornecer subsídios para o desenvolvimento da competência discursiva dos discentes, ou seja, dar-lhes condições para usar adequadamente as linguagens, nas diferentes práticas sociais de que participa, nos diferentes contextos de modalidade de fala e de escrita. Sendo assim, as aulas devem, na Educação Básica, centrar-se na atividade epilinguística, “na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística” (BRASIL, 1998, p.30) para que, posteriormente, possa acontecer a introdução progressiva dos elementos para uma análise de natureza metalinguística. Visando a mudanças de perspectivas de ensino como essas, que possam garantir educação de qualidade, centrada no aprendizado do educando e em novas concepções, inclusive na área de língua(gem), o Ministério da Educação, em parceria com algumas agências de fomento, criou uma série de programas que buscam incentivar a formação docente inicial e continuada.

Entre essas ações, temos a criação do Portal do Professor, a inserção nas universidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e aprovação e financiamento, pela CAPES, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), em rede nacional. Dessa forma, levando-se em consideração esse novo cenário, e nosso envolvimento com o PROFLETRAS, neste artigo, oriundo dos trabalhos apresentados na comunicação coordenada apresentada no V SELL, intitulada “REFLETINDO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CENÁRIO ATUAL BRASILEIRO”, buscamos promover reflexões que abordem os problemas e as dificuldades que compõem a realidade do ensino de língua portuguesa no Brasil. Para isso, apresentamos alguns resultados de pesquisas que evidenciam a importância da aplicação dos estudos linguísticos no ensino

de língua materna. Essas investigações abordarão a/o(s): (a) reflexões sobre a relação entre a Sociolinguística e o Ensino de Língua Portuguesa, principalmente levando-se em consideração as orientações dos PCN (com ênfase ao Ensino Fundamental II) e a realidade da prática docente em sala de aula; (b) elaboração de materiais didáticos para o professor de Educação Básica, ilustrado por meio das atividades desenvolvidas pela UFU, focalizando o Portal do Professor e (c) ensino do tópico de flexão de gênero nas aulas de língua portuguesa e novas propostas de assimilação de conceitos de descrição estrutural do funcionamento do processo flexional dos nomes do português.

2. Ensino sociolinguístico de língua portuguesa no Brasil

A perspectiva de língua adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – doravante PCN - (BRASIL, 1998), concebe-a como uma realidade dinâmica, heterogênea e que “se dá emergencialmente nas situações concretas de uso” (MARCUSCHI, 2007, p.96). Partindo desse pressuposto e atrelando-o a um dos maiores desafios enfrentados pelos professores de Português, isto é, o “tratamento da variação linguística e, fundamentalmente, aos saberes gramaticais – permeados por diferentes normas linguísticas – que devem estar presentes na escola” (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, p. 7), acreditamos que, infelizmente, a diversidade linguística não é considerada na maioria de nossas salas de aula e, se (ou quando) é, por vezes, as considerações feitas ao caráter heterogêneo da língua são um tanto quanto superficiais e até caricatas.

Entendendo que os aspectos relacionados à variação linguística são essenciais a um ensino de língua produtivo, reflexivo (cf. TRAVAGLIA, 2009) e, de fato, interessado e preocupado em aprimorar a competência comunicativa dos alunos, trazemos, nesta seção do presente artigo, não apenas críticas ao modelo de ensino de língua portuguesa vigente, mas também propomos alguns caminhos ao que defendemos como “ensino sociolinguístico” da língua portuguesa.

Acreditamos que a escola e seus professores, sobretudo os de Língua Portuguesa, precisam se livrar de alguns mitos permeados por declarado

preconceito de caráter linguístico como, e, principalmente, o de que existe uma única forma “certa” de falar e escrever, afinal, crenças como essas

[...] produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico (BRASIL, 1998, p.26).

Considerando que a língua é um forte elemento de discriminação social (seja na escola ou fora dela), podendo, portanto, constituir-se como fator de inclusão ou exclusão, acreditamos que um ensino de língua portuguesa dito “de qualidade” tem a ver com o desenvolvimento de práticas socioculturais de leitura, escrita e fala que habilitem o falante, egresso de nossas escolas públicas, a dominar o uso da língua a partir das diversas demandas que lhe surgirão no decorrer da vida, sejam elas mais ou menos formais, realizadas por meio da fala ou da escrita.

Para tal, concordamos com Faraco e Zilles (2015, p.09), quando afirmam que “não se trata de desenvolver uma pedagogia que se concentre nas formas léxico-gramaticais típicas dessas variedades, mas de uma pedagogia que integre o domínio das variedades ao domínio das práticas de leitura, escrita e fala no espaço público”. Logo, entendemos que o ensino de língua portuguesa no Brasil, tal como vem sendo executado na maior parte de nosso país, mostra-se como algo ultrapassado, ineficiente, engessado e quase que completamente desconexo das orientações dos PCN. O que pode ser claramente evidenciado, ao observarmos a concepção de língua defendida e sugerida por tais documentos, bem como a perspectiva sociolinguística de ensino de língua que se mostra de modo bastante claro e necessário nesses parâmetros curriculares, a fim de se atender às demandas e às características de nossa Nação, inquestionavelmente pluricultural, pluriétnica e plurilíngua.

Todavia, mais uma vez concordamos com Faraco e Zilles (2015, p.09) quando afirmam que, diante deste cenário, “não se trata apenas de desenvolver uma pedagogia que garanta o domínio das práticas socioculturais e das respectivas variedades linguísticas”. Isso porque,

considerando o grau de rejeição social das variedades ditas populares, parece que o que nos desafia é a construção de toda uma cultura escolar aberta à crítica da discriminação pela língua e preparada para combatê-la, o que pressupõe uma adequada compreensão da heterogeneidade linguística do país, sua história social e suas características atuais (FARACO e ZILLES, 2015, p. 09).

E acrescentam: “essa compreensão deve alcançar, em primeiro lugar, os próprios educadores e, em seguida, os educandos” (FARACO e ZILLES, 2015, p. 09). Além disso, não podemos ignorar o fato de que, ao ensinar língua portuguesa, “a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (BRASIL, 1998, p.21).

Embora muito tenha sido discutido a esse respeito entre diferentes profissionais da Educação, tanto nas escolas de ensinos fundamental e médio, quanto no ensino superior - já há algumas décadas -, sabemos que na prática, ou seja, em sala de aula, as milenares noções e prescrições da doutrina gramatical continuam, tradicionalmente, ocupando seus lugares. Diante disso, o que podemos fazer?

Acreditamos que quando se propõem mudanças no atual modelo de ensino de língua portuguesa, visando a transformações que considerem o caráter multifacetado da língua, desvencilhando-se, deste modo, da chamada “doutrina do erro”, isto é, de um ensino de língua pautado numa “norma-padrão” – idealizada e homogênea por natureza -, que desconsidera, portanto, a língua em uso e suas diferentes manifestações e realizações nos mais diversos contextos de fala e escrita, estamos propondo um modelo de ensino respaldado pelo que Faraco e Zilles (2015) denominam como *pedagogia da variação linguística*.

Incorporar a pedagogia da variação linguística ao ensino de língua portuguesa significa levar em conta, de fato, o caráter heterogêneo da língua e sua dinamicidade. Em oposição ao ensino tradicional – vigente na maior parte do território nacional -, que privilegia o ensino descritivo e prescritivo da

gramática normativa, supervalorizando atividades mecânicas de metalinguagem, o ensino pautado na pedagogia da variação linguística defende uma mudança de atitude do professor de português, de modo que este se torne um orientador de atividades pedagógicas que visem o desenvolvimento da competência comunicativa de seus alunos. Acreditamos, assim como Cyranka (2015), que é compromisso da escola formar leitores/produtores de textos que se mostrem maduros, críticos e autônomos. Precisamos assumir este compromisso compreendendo que a língua, variável por natureza, realiza-se por meio, portanto, de uma linguagem igualmente variável, que deve se adequar às necessidades comunicativas de seus falantes e aos gêneros discursivos nos quais se realiza. Ou seja, precisamos ensinar nossos alunos a refletirem acerca da língua em uso e a transitarem de modo eficiente pelas inúmeras possibilidades que a língua/linguagem lhes apresenta. É preciso lhes falar sobre adequação linguística e não subestimar sua intuição de falante.

Como já tão bem destacava Bortoni-Ricardo (2005, p.14) em seu livro “Nós chegemos na escola, e agora?” – referência aos estudos de variação linguística e ensino de língua portuguesa -, “No Brasil, as diferenças linguísticas socialmente condicionadas não são seriamente levadas em conta. A escola é norteada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo o que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado”. Assim, como podemos observar, o ensino de língua portuguesa acaba se mostrando de modo impositivo aos alunos, transformando-se em algo “chato”, penoso, distante e, por isso mesmo, desvalorizado pelos alunos.

Para que este cenário mude é fundamental que os alunos (re)conheçam a língua em uso, aquela que utilizam em seu cotidiano nas mais diferentes situações. É preciso que se identifiquem com esta língua/linguagem que estudarão nas salas de aula, de forma que a escola se configure como um lugar onde terão condições de refletir sobre noções essenciais ao desenvolvimento da competência comunicativa, desde questões atreladas à estrutura da língua até questões de caráter discursivo.

Neste contexto, a variedade linguística que trazem consigo deve ser “abraçada” pela escola como um complemento a ser (re)conhecido, refletido, discutido e incorporado ao ensino/aprendizado da língua portuguesa e, não mais, tratado como “erro” ou “deterioração” da língua. Além disso, acreditamos que o ensino da norma culta deve, sim, ser um dos focos do ensino de língua portuguesa nas escolas de ensino fundamental e médio, mas, mesmo ele, deve ser cuidadosamente abordado, sob a ótica da variação linguística, ou seja, considerando o “culto” dentro de um contínuo de monitoramento e formalidade. Ou seja, a própria norma culta deve ser abordada como um conjunto de variedades, no caso, de “variedades cultas”.

Sendo assim, acreditamos que estamos vivenciando um momento de profundas mudanças ao que tange ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa no Brasil, marcado por propostas práticas de ensino que têm se preocupado em considerar o aspecto social, interativo, heterogêneo e dinâmico da língua. Isso, a nosso ver, é um grande avanço e um grande passo rumo a um ensino sociolinguístico, pautado pela pedagogia da variação linguística.

Temos consciência de que o processo de substituição do atual modelo de ensino - antiquado às novas teorias da linguística moderna e bastante distante da atual realidade sociocultural de nossa nação –, por um modelo mais moderno, democrático e atento à diversidade sociocultural e linguística do Brasil será lento, sobretudo porque romper com a tradição causa resistência a muitos segmentos da sociedade. Entretanto, temos de fazer deste momento, em que, ao que parece, os tempos da sociolinguística em sala de aula são chegados, a oportunidade de transcender às discussões teóricas já iniciadas há décadas e levar para sala de aula práticas de ensino-aprendizagem sintonizadas com estas teorias e já sugeridas, por exemplo, em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados no final da década de 1990.

3. O ensino de língua portuguesa, o PROFLETRAS e o Portal do Professor

Outra pesquisa que vem evidenciar a importância da aplicação das teorias linguísticas no ensino de língua portuguesa está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Uberlândia. Ela é intitulada “O Portal do Professor: contribuições e implicações para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica no Triângulo Mineiro”¹.

Uma das nossas preocupações é com as potencialidades e limitações de uma: o Portal do Professor. Há um grande investimento financeiro envolvido nessa iniciativa do MEC e a equipe executora do referido projeto considerou importante e necessário investigar: (a) se o Portal tem atingido o público a que se destina; (b) se os professores de Língua Portuguesa (LP) da Educação Básica pública, especificamente do 6º ao 9º ano e do Ensino Médio, conhecem o Portal, se utilizam as sugestões apresentadas nele e, se sim, como as avaliam; (c) se as sugestões de aulas publicadas nesse sítio contemplam o que se propõe nos PCN.

O Portal do Professor é um sítio do Ministério da Educação (MEC), vinculado à Secretaria de Educação a Distância (SEED), que foi criado em 2008, em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, com o propósito de “apoiar os processos de formação de professores brasileiros e enriquecer a sua prática pedagógica.”.

Essa iniciativa visa reunir em um só local na *web* um conjunto de recursos de: multimídia (vídeos, áudios, animações, simulações, imagens); interação e comunicação (fóruns, blogues, *chat*); acesso às informações e ao conhecimento (cursos, *links*, materiais de estudo, notícias educacionais e

¹ Projeto coordenado pela professora Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni e financiado pela FAPEMIG e pela CAPES, por meio do edital 13/2012 – Educação Básica, acordo CAPES/FAPEMIG. Fazem parte da equipe executora do projeto as professoras: Ma. Maria José José da Silva Fernandes, da Escola Estadual São Francisco de Assis, de Canápolis (MG); Dra. Vilma Aparecida Gomes, da Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA/UFU); Dra. Walleska Bernardino Silva (ESEBA/UFU) e a graduanda do curso de Letras da UFU, Tainá Terence Silva. Além desses membros, participaram da equipe executora, por um curto período, a Profa. Esp. Annilma Beatriz da Silva Mororó, e a discente Taís de Oliveira Souza, da Educação de Educação Básica da UFU (ESEBA/UFU). Outrossim, vinculadas a esse projeto, foram desenvolvidas quatro pesquisas pelos/as seguintes discentes do PROFLETRAS: Caroline Schwarzbald; Christiane R. C. de Melo; Cléverson Alves Silva; Conceição M. A. A. Guisardi.

aulas), que possam colaborar para a criação de sugestões de aulas que enriqueçam a atuação do professor e também possam contribuir para facilitar a aprendizagem do aluno.

Em linhas gerais, o que se observou até o momento nesse projeto sobre o Portal, desenvolvido na UFU desde abril de 2013 foi:

- há sugestões de aulas que não contemplam: o trabalho com as peculiaridades do gênero, em termos de estrutura, conteúdo e estilo; atividades de reflexão; atividades relativas à esfera em que o gênero circula e às condições de produção (DIAS; OTTONI, 2013)

- de 66 aulas do Ensino Fundamental analisadas com o intuito de investigar a inclusão de gêneros que mesclam o verbal e o não verbal e a abordagem desses gêneros, observamos que, em 49, há gêneros constituídos pelo verbal e o não verbal e que, em 61%, explora-se a atuação conjunta dos modos de significação e, em 39%, apenas o verbal é contemplado, desconsiderando-se o não verbal na construção dos sentidos²;

- de 19 sugestões de aulas do Portal nas quais analisamos o uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) integrado aos conteúdos, identificamos 48 ocorrências dos usos das TIC e um predomínio da sua utilização para visualização/apresentação de conteúdo (24 vezes), como exemplificado: “Professor, a finalidade desta etapa da aula é possibilitar que os discentes assistam a um vídeo que reproduz diversos textos escritos que contêm falhas gramaticais em relação à norma padrão da língua, objetivando-se conduzi-los à reflexão sobre a relação entre as modalidades oral e escrita da língua”³

No âmbito do PROFLETRAS, foram analisadas sugestões de aulas voltadas para o uso de operadores argumentativos no artigo de opinião (SCHWARZBOLD, 2015); voltadas para a leitura do gênero tira (MELO, 2015); para a leitura do gênero charge (SILVA, 2015); e para a leitura e produção de

² Resultados apresentados pela pesquisadora, membro da equipe executora do projeto, Maria José da Silva Fernandes, no IV Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, realizado em 2014, na Universidade Federal de Uberlândia.

³ Resultados apresentados pela pesquisadora, membro da equipe executora do projeto, Walleska Bernardino Silva, no IV Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, realizado em 2014, na Universidade Federal de Uberlândia.

histórias em quadrinhos (GUISARDI, 2015). Essas pesquisas têm identificado o seguinte: há boas sugestões de aulas, as quais contemplam a diversidade de gêneros; há um número considerável de aulas que abordam os diferentes modos de significação em conjunto; as TIC são utilizadas. Contudo, na maioria das sugestões analisadas, não há explicitação da concepção de gênero e da perspectiva teórica adotada; as especificidades do gênero são pouco contempladas e, em boa parte, as TIC estão apenas substituindo a lousa. Além disso, há aulas nas quais o gênero é apenas pretexto para o trabalho com algum tópico gramatical, desvinculado do funcionamento do gênero na sociedade, o que não contribui para a efetivação do eixo do uso e da reflexão proposto nos PCN.

No desenvolvimento do projeto, realizamos também entrevistas com professores de escolas públicas do Triângulo Mineiro e identificamos que há muitos que ainda não conhecem o Portal do Professor e há também os que conhecem, mas nunca colocaram em prática alguma sugestão de aula, por diferentes razões. Dentre elas, destaca-se a falta de condições estruturais das escolas para implementação do que é proposto no Portal. Isso mostra que é preciso repensar sobre o real impacto dessa iniciativa governamental no público a que se destina e sobre como o que se defende hoje para o ensino de Língua Portuguesa pode ser realmente materializado nas sugestões de aulas (OTTONI et al, 2015).

A partir dos resultados dessas investigações e de problemas identificados na prática de sala de aula, os discentes do PROFLETRAS elaboraram propostas diversas para o ensino de Língua Portuguesa, aplicaram-nas e avaliaram-nas. Esse é, sem dúvida, um caminho produtivo e que constitui um diferencial do Programa de Mestrado Profissional em Letras em rede (PROFLETRAS), criado por um grupo de pesquisadores e docentes do ensino superior para promover a qualificação de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica Pública.

Caminhando em direção ao fechamento desta seção, gostaríamos de destacar que todas as mudanças ocorridas ao longo dos anos no ensino de Língua Portuguesa são valiosas e, sem dúvida, tiveram motivações políticas,

sociais e econômicas, que estão atreladas a interesses maiores que os relativos à educação propriamente e que não vieram acompanhadas de adequada e necessária preparação dos professores.

As pesquisas relatadas mostram que houve avanços, mas que há, ainda, muitas lacunas. Os gêneros foram incluídos na prática, mas figuram, em grande parte, como mais um conteúdo. Os gêneros constituídos por diferentes modos de significação foram incluídos, mas, muitas vezes, apenas o verbal é contemplado na abordagem desses gêneros. As TIC estão sendo usadas por vários professores, mas essa utilização, muitas vezes, tem se limitado a apresentação dos conteúdos (o que antes era feito por meio do quadro negro). Não há, nesse sentido, um investimento em práticas de multiletramentos⁴, que levem em conta a diversidade cultural, linguística, de meios e de semioses. Acreditamos que muitos professores e pesquisadores não têm clareza do que seja um gênero, de como abordá-lo em sala de aula sem que ele seja apenas um pretexto, de como contemplar as diferentes semioses e de como investir em práticas de multiletramentos.

Isso significa que é preciso olhar mais atentamente para o processo de formação de professores, de modo a lhes fornecer mais subsídios para compreenderem as questões de diferentes ordens envolvidas nas postulações para o ensino de Língua Portuguesa, para atuarem com segurança na formação de leitores e produtores com competência discursiva, capazes de usar a língua e outros modos de significação em conformidade com a situação de interação e com a prática social da qual estiverem participando.

Acreditamos que o PROFLETRAS é parte desse investimento e que ele já tem produzido mudanças positivas na prática dos alunos e no modo como eles se identificam.

⁴ Conforme Cope e Kalantz (2000), citados por Jewitt (2008, p. 245), “os multiletramentos têm em seu centro a ideia de um currículo responsivo ao social e cultural. [...] Com esta pauta explícita para a mudança social, o objetivo pedagógico dos multiletramentos é atender aos textos múltiplos e multimodais e o amplo alcance das práticas de letramento que os estudantes estão engajados. [...] Desta perspectiva, os objetivos social e político dos multiletramentos são situar os professores e os estudantes como participantes ativos na mudança social, os *designers* ativos do futuro social”.

4 Um exemplo de aplicação de teorias linguísticas: o caso da flexão de gênero no português

Por fim, após evidenciarmos a importância da Sociolinguística no ensino de língua materna, apontarmos as mudanças e os reflexos do Portal do Professor e do Profletras, apresentamos um exemplo específico de como um fenômeno linguístico – neste caso, da flexão de gênero – pode ser revisto, levando-se em considerações questões linguísticas que possam contribuir para o ensino de língua portuguesa.

Uma inadequação bastante comum cometida por gramáticas e livros didáticos de língua portuguesa é a de relacionar o gênero gramatical das palavras com o sexo dos seres a que elas se referem. Não é incomum ouvir professores do ensino fundamental e médio dizendo que a palavra “menino” é do gênero masculino, pois representa um ser do sexo masculino, opondo-se a “menina”, que é uma palavra do gênero feminino, já que representa um ser do sexo feminino. Antes fosse simples assim. Essa simplicidade, para não dizer ingenuidade, esbarra no fato de que todos os substantivos da língua portuguesa estão vinculados a um determinado gênero gramatical, quer se refiram a seres que possuem sexo, como nos exemplos dados, quer se refiram a objetos, sentimentos, abstrações, que, obviamente, não podem ser considerados nem seres, nem possuidores de sexo, tais como “(a) mesa” (substantivo feminino), “(o) amor (substantivo masculino)”, “(a) humildade (substantivo feminino)”.

O mais indicado seria tratar o gênero dos substantivos como categoria gramatical, sem relação com o sexo dos seres. Pensando assim, temos, no português, 3 tipos de substantivos:

1. Substantivos que pertencem a um só gênero: (o) homem (masculino), (a) mulher (feminino), (a) mesa (feminino), (a) cobra (feminino);
2. Substantivos que apresentam oposição de gênero, porém sem marcação: (o) artista (masculino) > (a) artista (feminino), (o) tenente (masculino) > (a) tenente (feminino);

3. Substantivos que apresentam oposição de gênero, com marcação: (o) cantor (masculino) > (a) cantora (feminino).

Em relação aos substantivos do tipo 1, não há muito com o que se preocupar, pois não há mudança de gênero. No entanto, é importante ressaltar que é incorreto afirmar que “mulher” é feminino de “homem”, como algumas gramáticas afirmam, o que acaba sendo repetido pelos livros didáticos e, conseqüentemente, pelos professores. Ambas as palavras são de gênero único, uma feminina e a outra masculina. A palavra “homem” é de gênero masculino, e sempre será, pois não há flexão de gênero para essa palavra, o que também vale para a palavra “mulher”, que sempre será de gênero feminino. Não há, portanto, relação morfológica flexional entre essas duas palavras. No máximo, poder-se-ia afirmar que há uma relação semântica apenas e não no que diz respeito ao gênero gramatical.

Outro problema trazido pela abordagem equivocada de alguns gramáticos diz respeito a substantivos que nomeiam animais. São os chamados substantivos epicenos, tais como “cobra”, “jacaré”. O equívoco cometido é o de dizer que essas palavras se flexionam em gênero, acrescentando-se as palavras “macho” ou “fêmea” junto aos substantivos, de acordo com o sexo do animal. Sendo assim, para o masculino de “cobra”, teríamos “cobra macho” e, para o seu feminino, teríamos “cobra fêmea”. Há, pelo menos, dois erros cruciais nessa abordagem pouco linguística. O primeiro é que acrescentar as palavras “macho” ou “fêmea” junto ao substantivo não é um processo flexional, sequer morfológico. Trata-se de um processo sintático, a formação de um sintagma adjetival. O segundo é que, mesmo colocando “macho” ou “fêmea” junto ao substantivo “cobra”, o seu gênero não se altera, pois ela continua sendo uma palavra de gênero único, feminino, o que pode ser comprovado por meio do artigo definido que deverá acompanhá-la: **a** cobra macho – **a** cobra fêmea.

Esse tipo de palavra constitui a grande maioria dos substantivos da língua portuguesa, atingindo um percentual de 95%. Uma breve olhada ao

nosso redor e poderemos observar que a grande maioria de objetos que encontramos é referenciada por palavras de gênero único.

Dentro dos 5% restantes, encontram-se os substantivos do tipo 2 e 3. Em relação aos substantivos do tipo 2, podemos afirmar que eles apresentam oposição de gênero, portanto, não são de gênero único. No entanto, a forma da palavra será a mesma para o masculino e o feminino, ou seja, não há uma marcação, por via morfológica, que indique a oposição de gênero, não há um morfe concreto, um sufixo flexional. Nesse caso, a única maneira de sabermos a que gênero o substantivo está ligado é por meio da observação do contexto em que ele foi empregado, observando o artigo que o acompanha ou outras palavras relacionadas a ele, tais como adjetivos e pronomes. Sendo assim, numa frase como “o artista foi premiado”, sabemos que o substantivo “artista” está sendo usado no gênero masculino, observando a sua relação com o artigo definido masculino “o”, que o precede, e o adjetivo “premiado”, masculino, que o predica. Já na frase “a colega está furiosa”, sabemos que o substantivo “colega” está no feminino, por meio da observação da sua relação com o artigo definido feminino “a” e o adjetivo feminino “furiosa”.

Por fim, no que diz respeito aos substantivos do tipo 3, podemos afirmar que são aqueles que apresentam a oposição de gênero e essa oposição é marcada morfológicamente por meio da adjunção de um sufixo flexional. No português, a forma básica desse sufixo é “-a”. A regra geral da flexão de gênero nesses casos, portanto, pode ser descrita da seguinte forma: adjunge-se o sufixo “-a” à palavra, partindo-se da forma do masculino. Sendo assim, temos a seguinte situação: “cantor (masculino)” > “cantor + a (adjunção do sufixo)” > “cantora (feminino)”. Quando a palavra termina em vogal, ocorre a supressão da vogal temática nominal para a adjunção do sufixo de gênero: “menino (masculino)” > “menino + a (adjunção do sufixo)” > “menin + a (supressão da vogal temática nominal)” > “menina (feminino).

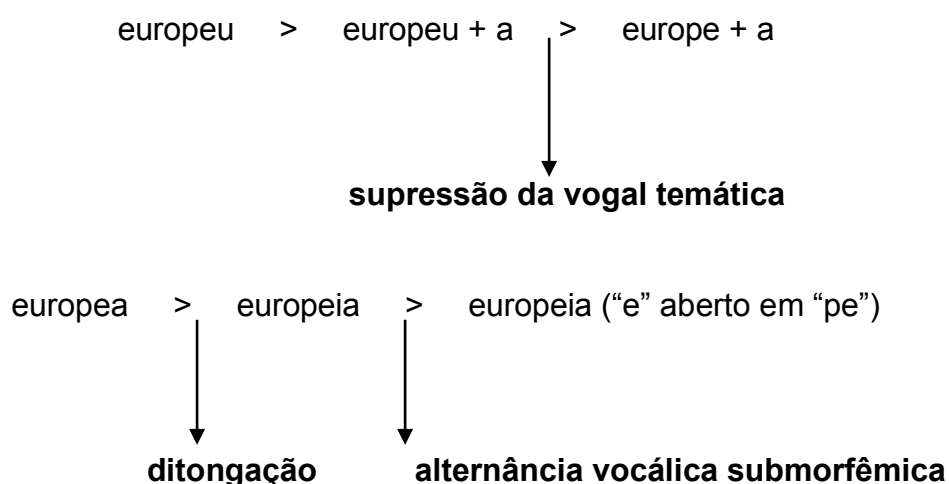
Descrita a regra geral, resta-nos contemplar as alomorfas de gênero. A primeira alomorfa que apresentamos ocorre com as palavras “avô” > “avó”. Neste caso, a distinção de gênero ocorre por meio da abertura da vogal, passando de fechada, em “avô” (vogal média-alta posterior arredondada), para

aberta, em “avó” (vogal média-baixa posterior arredondada). Como não há a presença do sufixo “-a” de gênero, podemos dizer que essa alternância vocálica é morfêmica, já que é o único traço que distingue o feminino do masculino.

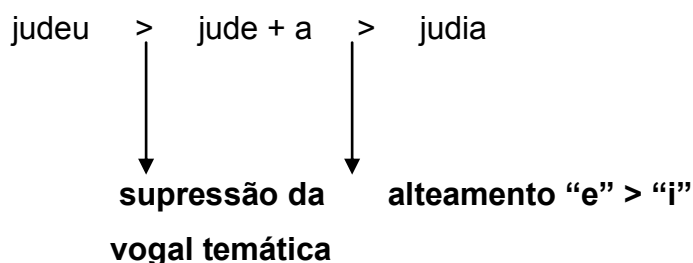
O segundo caso de alomorfia que podemos constatar ocorre em palavras como “gostoso” > “gostosa”, “grosso” > “grossa”, “ovo” > “ova”. Em palavras desse tipo, também ocorre a alternância vocálica, passando de “o” fechado para “o” aberto. No entanto, o sufixo “-a”, de gênero, também está presente, o que faz da alternância vocálica um traço secundário, de reforço, para a expressão da oposição de gênero. Sendo assim, devemos classificar esse tipo de alternância vocálica como submorfêmica.

O terceiro caso, que também foge à regra geral, é o de palavras em que, ao invés de ser adicionado o sufixo de gênero, é subtraída a vogal temática nominal da palavra, presente na forma do masculino e ausente na do feminino. É o que ocorre em palavras como “irmão” > “irmã”, “órfão” > “órfã”.

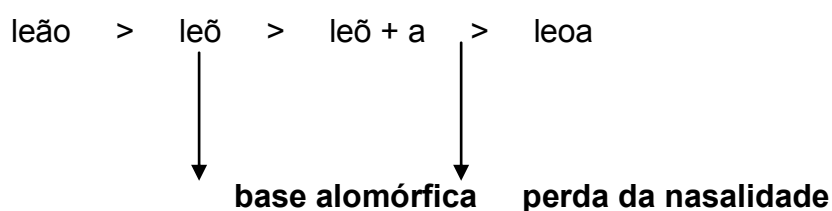
O quarto caso diz respeito ao que acontece em palavras como “europeu” > “europeia”. Neste caso, ocorrem 3 processos morfofonológicos. O primeiro é a supressão da vogal temática nominal, quando da adjunção do sufixo de gênero; o segundo é a ditongação; e, por último, ocorre uma alternância vocálica submorfêmica. Esses processos estão representados nos diagramas a seguir.



O quinto tipo alomorfia, um pouco parecido com o quarto, ocorre com as palavras “judeu” > “judia”. No entanto, neste caso, ocorrem dois processos morfofonológicos apenas: a supressão da vogal temática nominal e o alteamento de “e” para “i”. Vejamos o diagrama ilustrativo.



O sexto é ultimo caso de alomorfia diz respeito às alomorfias que acontecem na base da palavra. É o que ocorre em palavras terminadas em “-ão”, tais como “leão” > “leoa”, “valentão” > “valentona”. Em “leão” > “leoa”, a base utilizada para formar o feminino é alomórfica, “leõ”. A essa base é que é adjungido o sufixo “-a”, de gênero e, em seguida, ocorre a perda da nasalidade. O diagrama abaixo ilustra os processos.



Em “valentão” > “valentona”, a base utilizada para formar o feminino é “valentõ”. No entanto, ao invés de ocorrer a perda da nasalidade, ocorre o espalhamento dela, com conseqüente ressilabificação, como pode ser visto pelo diagrama a seguir.

Acreditamos que essas novas abordagens apontam, como já mencionado, que as teorias linguísticas podem sim contribuir para o ensino de língua portuguesa, para pensarmos em novas atividades e novas práticas docentes.

5. Considerações Finais

Por meio das discussões que envolvem as pesquisas aqui apresentadas, buscamos ampliar as reflexões e a conscientização sobre os problemas que ainda estão presentes atualmente nas aulas de língua portuguesa no Brasil. Além disso, buscamos evidenciar que as ações desenvolvidas no âmbito do PROFLETRAS podem enriquecer as discussões sobre todas as questões contempladas neste artigo, proporcionando a reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa e sobre a prática em sala de aula, possibilitando, inclusive, a elaboração de novas propostas para o ensino de LP.

Referências

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

COPE, B; KALANTZIS, M. (ed.) **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures.** Londres e Nova York: Routledge, 2000.

CYRANKA, L. F. M. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, A. M. S; FARACO; C. A. (orgs.). **Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p.31-51.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO; C. A.; ZILLES, A. M. S. Introdução. In: ZILLES, A. M. S; FARACO; C. A. (orgs.). **Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p.07-15.

GUISARDI, C.M.A.A. **Leitura e produção de histórias em quadrinhos: Uma proposta de multiletramentos pautada na Gramática do Design Visual e em aulas do Portal do Professor.** 2015. 245 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of Research in Education**, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008. .

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

MELO, C. R. C. de. **O Gênero Discursivo Tira no Ensino de Língua Portuguesa: Uma Proposta de Trabalho**. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

OTTONI, M. A. R. et al. Aulas do Portal do Professor: implicações e contribuições. In: IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2014, Uberlândia, MG. **Anais...**, vol. 3, n.1. Uberlândia: EDUFU, 2014, p. 1-21. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/2484..pdf>>. Acesso em 15 out. 2015.

OTTONI, M. A. R. et al. O portal do professor: contribuições e implicações para o ensino de língua portuguesa na educação básica no triângulo mineiro. In: II ENCONTRO DE PESQUISADORES MINEIROS: PESQUISA E REFLEXÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA – CAPES/FAPEMIG EDITAL 13/2012, 2015, Uberlândia, MG. **Anais...**, Uberlândia: EDUFU, 2015, p. 1-14 (no prelo).

SCHWARZBOLD, C. **Uma abordagem dos operadores argumentativos em artigos de opinião: uma proposta de sequência didática para o 9º ano**. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SILVA, C. A. **GÊNERO DISCURSIVO CHARGE: DO PORTAL DO PROFESSOR PARA O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM**. 2015. 199 F. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 13ed. São Paulo: Cortez, 2009.