

O ENSINO DE PORTUGUÊS ENQUANTO DISCIPLINA: A DESCRIÇÃO DE DOCUMENTOS OFICIAIS¹

José Sales Amaral²

O contato com o ensino de língua materna revela-se como uma atividade primária que acontece desde os primeiros dias de vida escolar do aluno. Desde as primeiras idades, são adotadas sequências englobadas no ensino de língua que contemplam o desenvolvimento da habilidade da oralidade, leitura e escrita.

Ao longo dos anos, a complexidade, a exigência de cada ciclo vão se tornando desafiadores para todos os envolvidos no processo, tanto para quem se dedica ao ofício de ensinar, quanto aquele que está em condição de aprendiz. Sequências novas são formuladas e adotadas, para que o aluno se sinta contemplado em todo processo formativo.

Diante desse percurso de ensino e aprendizagem da língua materna, ingressando o indivíduo em mundos de conhecimentos diferentes, vale registrar um questionamento feito por estudiosos, cientistas, professores, pesquisadores e interessados por questões voltadas ao ensino de língua materna: Por que o estudante passa desde os primeiros anos de vida escolar até a sua formação média, hoje, formação geral, a estudar a língua materna e não é capaz de se comunicar discursivamente de forma plena por meio de textos orais e escritos, após tantos anos de estudos?

¹ O presente estudo faz parte da pesquisa: Letramentos em escolas rurais de Ipirá-Bahia em tempos pandêmicos: perspectivas e desafios.

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Orientadora: Prof. Dra. Áurea da Silva Pereira. Endereço eletrônico: jososalles2015.1@gmail.com.

Diante da problemática em torno do ensino, levando em consideração números apresentados pelo Saebe — Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica³, sistema que avalia em larga escala os índices de desenvolvimento e aprendizagem na educação básica, revelam que nos últimos três anos de avaliação da aprendizagem na disciplina língua portuguesa, os estudantes não atingiram a meta nacional. Dados como esse apontam a dificuldade de o estudante elaborar textos orais e escritos, justificando dessa maneira, as reprovações que acontecem no espaço escolar.

Os índices de alunos que possuem dificuldades em torno das habilidades de língua portuguesa são ainda maiores nas escolas localizadas em áreas rurais.

Segundo Rojo (2009), oficialmente a disciplina Língua Portuguesa foi colocada no currículo da escola no ano de 1838, sendo a ela destinada o estudo da gramática, a retórica-lógica ou dialética. Só com o passar do tempo, lá no final do Império, essas disciplinas deram lugar ao português. Ou melhor, a junção desses campos de conhecimentos teve como resultado a disciplina Português.

Ao longo dos anos, com avanços, retrocessos em torno do próprio meio educacional, o ensino de Português tornou-se questionado pela própria academia, instituição formadora dos profissionais da educação, visto que, na maioria das vezes, esse trabalho não surte efeito positivo na vida dos estudantes, de modo específico, na dos oriundos de escolas situadas em áreas rurais.

³ <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>.

Nessa problemática em torno do ensino de língua materna, levando em consideração os dados apresentados pelos institutos de avaliação de aprendizagem, há a premissa de que essa falta de desenvolvimento pleno dos estudantes, se justifica pelo próprio direcionamento do trabalho escolar. As aulas se pautam, em maior parte do tempo, no ensino inócuo e estudo da palavra solta, desimpregnada de um uso. Isto é, a maioria dos professores de Português centram seus planos e suas práticas no trabalho em ensinar gramática, a partir de frases soltas e desvinculadas de um contexto. Quanto ao ensino de outras habilidades, que ultrapassam a reflexão linguística, é deixado de lado, se tornando menos importante do que a própria gramática. Há, nessa escolha, benefícios e malefícios que reverberam conseqüentemente, na vida dos estudantes, trazendo os resultados positivos e ou negativos de todo processo. “Toda escolha implica renúncia e, por isso, é fundamental que o educador estabeleça prioridades no seu trabalho, conhecendo bem a sua clientela.” (MOREIRA, 2014, p. 23).

Nas palavras de Antunes (2003) são descritas problemáticas em torno do ensino de língua materna, que caracterizam a premissa anteriormente colocada. A autora sente a necessidade de escrever, por constatar ao longo dos anos, a ineficiência das práticas de letramentos, das metodologias e práticas que são formuladas pelos professores de língua portuguesa, que estão ocupando papel de grande relevância na sociedade.

Antunes (2003) se dedica, dessa forma, a escrever o livro *Aula de português: encontro e interação*, realidades em torno do ensino de língua, sugestões e alternativas condizentes com um ensino adequado: “[...] sinto-me pressionada a escrever pela constatação de que ainda persistem práticas inadequadas e irrelevantes, não condizentes com as mais recentes concepções de língua e, conseqüentemente, com os objetivos mais amplos

que legitimamente se pode pretender para o seu ensino [...]” (ANTUNES, 2003, p. 13).

É relevante deixar claro, seguindo o posicionamento da supracitada autora, que o problema não está em ensinar tais conhecimentos da norma culta da língua, mas é encontrado no próprio fazer pedagógico, na prática de letramento adotada pelo professor, uma restrição das suas atividades em meras análises, que não contribuem para o desenvolvimento pleno discursivo do sujeito, que ainda se encontra nos primeiros estágios de aprendizagens.

A escola rural e o ensino das regularidades gramaticais

Tendo o olhar voltado para as sociedades de zonas periféricas, onde são historicamente discriminadas por falta de políticas públicas de desenvolvimento social, em especial as de localidades situadas em áreas rurais, as escolas situadas nesses espaços, há por parte dos professores e professoras, a justificativa de se trabalhar a gramática, o ensino que centra no seu currículo, a presença das regularidades linguísticas.

Tal postura faz reforçar a desigualdade, não oportunizando o sujeito aprendiz a aprendizagem de conhecimentos sobre a sua própria língua. “Não saber tais regularidades concorre também para deixar os mais pobres ainda mais excluídos, os quais, “coincidentemente”, são os menos escolarizados e os menos preparados para enfrentar as exigências de um mercado de trabalho cada vez mais especializado (ANTUNES, 2003, p. 16). É nítida importância do ensino das normas gramaticais, condenável é, seguindo estudos de autores, o modo como se direciona este trabalho, sem a observância das habilidades que o sujeito ainda não domina.

Todo estudante tem o direito ao conhecimento escolar. Negar-lhes o saber científico, significa a sua estagnação no estado social em que se encontra. E o professor que não executa plenamente o seu ofício, restringindo seu fazer pedagógico a ensinar apenas uma parte de conhecimento aos educandos, deixando um outro de lado, não facilita para o seu processo de formação integral. A formação do estudante, a sua atuação em seu espaço social, está atrelado ao trabalho executado em sala de aula pelo docente. “Não dá para ser ingênuo no campo educacional. A formação crítica de um aluno dependerá, em grande parte, da clareza e da firmeza de propósitos do educador” (MOREIRA, 2014, p. 23).

O currículo escolar é objeto que traça todo trabalho pedagógico, sendo também parâmetro de inclusão e exclusão social. Arroyo (2015) afirma que esse documento é norteador de toda e qualquer prática pedagógica. O currículo é a síntese da cultura social. A questão que deve ser colocada diante dele, é a respeito de quais são os conhecimentos que estão englobados, anexados, enraizados, impregnados neste documento (no currículo) escolar. Qual a cultura que está sendo contemplada, e quais as que estão sendo deixadas de lado. Na maioria dos casos, quando se elege determinados saberes no currículo, a tendência é marginalizar outros.

Se o currículo é a síntese do conhecimento e da cultura, a primeira questão a colocar-nos é que conhecimentos e que cultura fazem parte dos currículos de formação e das escolas e como abri-los a que conhecimentos, culturas, valores que vem sendo produzidos pelos movimentos sociais do campo, indígenas, quilombolas. A questão a pesquisar é se estão ausentes ou são reconhecidos como conhecimentos incorporados nos currículos de formação e de educação básica (ARROYO, 2015, p. 49).

E neste período pandêmico, com o intuito de conhecer as práticas de letramentos utilizadas por professoras de escolas

rurais, cabe ser questionado quais são os saberes previstos nos currículos dessas escolas rurais. E a seleção de determinados conhecimentos garantem a marginalização de outros e quais são esses outros.

Na realidade da escola rural, espaço que sempre foi alvo de várias discussões, o saber que deve ser ensinado aos alunos sempre foi um objeto de debate desde o século anterior. Segundo Rossato e Praxedes (2015), algumas propostas em relação ao currículo da escola da área rural, centram-se na proposição de que a instituição educativa deveria passar conhecimentos aos estudantes que os ajudassem no mercado de trabalho, sejam nas empresas de agroindústrias ou as ligadas as atividades de agricultura familiar e ou voltadas as de cultura de subsistência.

O currículo que prioriza determinados saberes, contemplando saberes hegemônicos em detrimento da marginalização de outros foi sempre instituído na escola de área rural. Esta permanência no modo como o currículo está configurado, se estruturando sob uma base ideológica que discrimina o espaço campesino, constitui-se como reflexo da sociedade tal como ela é. O currículo, dessa forma, é apenas um reflexo da hierarquia social.

Os sociólogos franceses Pierri Bourdieu (1930-2001) e Jean-Claude Passeron (1930) que contribuíram também por meio de seus estudos para as **Teorias crítico-reprodutivas**, movimento originário dos anos 1960 e 1970, discutem veementemente sobre a prática escolar, constituindo um espaço de perpetuação de uma desigualdade social e como ela surte efeito na vida dos estudantes. Segundo os autores citados, a escola reproduz os privilégios de classe. O fato dela eleger determinadas práticas de letramento, deixando outras de lado vai de encontro a democratização e ao processo de ascensão social das classes

menos favorecidas. Seu currículo, dessa forma, engendra a desigualdade de classes.

A escola constitui um instrumento de violência simbólica porque reproduz os privilégios existentes na sociedade, beneficiando os já socialmente favorecidos. O acesso à educação, o sucesso escolar, a possibilidade de escolaridade prolongada até a universidade estão reservados aqueles cujas famílias pertencem à classe dominante, ou seja, aos herdeiros de sistemas privilegiados. Não cabe a escola promover a democratização e possibilitar a ascensão social; ao contrário, ela reafirma os privilégios existentes. A escola limita-se a confirmar e reforçar um *habitus* de classe (BOURDIEU, PASSERON, 1975, p. 189).

Arroyo (2015) questiona e ao mesmo tempo aponta possíveis explicações sobre o modo que o currículo da escola rural (espaço que abrange estudantes pertencentes de várias raízes — quilombolas, indignas, trabalhadores do campo, agricultores) está estruturado, considerando que a mudança no currículo escolar perpassa a intervenções no Estado e em suas instituições. Ultrapassa ao próprio currículo. Tais questões apresentam explicações que estão enraizadas na estrutura social, e que não são tarefas fáceis de serem resolvidas.

A reformulação do currículo escolar da área rural é um trabalho político e pedagógico que vai além da mudança dos conteúdos que estão nele anexados. Para Arroyo (2015) a escola com seu currículo, deveria centrar num saber que o estudante pudesse saber de si mesmo, *saber-se*, repensando sobre suas vivências, histórias de vida e condições sociais em que vive.

Volta a pergunta: o que leva a não dar a devida centralidade política, teórica e estratégica para repensar e reformular os currículos das milhares de escolas onde se educam, aprendem milhões de crianças-adolescentes-jovens-adultos, trabalhadores/as do campo, indígenas, quilombolas? Talvez porque os currículos são a expressão mais resistente, mais cercada e gradeada do sistema escolar. As mudanças nos currículos exigem estratégias de intervenções estruturais no Estado e nas suas instituições. Exigem dar maior centralidade ao

Estado e à sua apropriação como propriedade dos donos da terra (ARROYO, 2015, p. 52-53).

Os movimentos sociais buscaram em favor do desenvolvimento integral do indivíduo, uma proposta de um currículo diferente, pensando na realidade campesina, visando a formação de um sujeito não apenas para o mercado do trabalho agroindustrial, mas na capacitação de um sujeito com as dimensões culturais, sociais, afetivas, cognitivas, profissionais e de participações políticas ativas, plenamente formadas.

No que diz respeito à disciplina Língua Portuguesa, o conhecimento voltado a análise linguística do currículo da escola situada em área campesina, tem o objetivo de fazer com que o sujeito no final de toda formação, responda as expectativas profissionais, cognitivas, políticas e culturais. Sendo elas, expectativas do próprio docente.

(RE) PENSANDO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

No que diz respeito a esses problemas encontrados no meio educacional da escola localizada em área rural, sobretudo os ligados ao fazer pedagógico do professor, constatamos que de certa forma, na maioria das vezes, é de responsabilidade do docente, mas há outros envolvidos que fazem parte desse processo. Ou seja, existem pilares que fazem parte da educação e que lhe dão de certa forma uma sustentabilidade. Como observamos na própria prática de letramento adotada pelo professor, sendo que tal prática se relaciona com a própria formação que foi dada ao docente. “Uma mudança na atuação do professor depende, necessariamente, de mudanças no curso universitário de formação. Uma delas é uma mudança na concepção da escrita e nas atitudes em relação às práticas

letradas, que sofrem um processo de naturalização à medida que se avança no processo escolar” (KLEIMAN, 2007, p. 17).

O investimento ou a falta dele na formação continuada do profissional, refletirá em sua atividade na sala de aula, que conseqüentemente, afetará de certa forma, no processo de aprendizagem do alunado. A falta de inovação, o seguimento de um ciclo tradicional, ligados à técnicas de memorização de conteúdos sempre serão as alternativas vivenciadas em sala do professor, que não apresenta em sua carreira, um investimento em na formação continuada. “Não se trata, entretanto, de atribuir ao professor a culpa e a responsabilidade isolada pelo fracasso escolar, pois há razões muito maiores (externas à escola) que causam e/ou sustentam o insucesso acadêmico do aluno de classes populares.” (MOREIRA, 2014, p. 23).

Nesse sentido, a autora mencionada aponta fatores micro — os relacionados ao fazer pedagógico, a sala de aula, e os de macroestruturais — os de cunho políticos e econômicos, preponderantes para o fracasso do aluno, no processo de aprendizagem escolar. Esses últimos atrelados a áreas governamentais administrativas.

Da mesma forma, Antunes (2003) discute e defende em outras palavras, que os docentes não são os únicos responsáveis pelos problemas educacionais. Isso nos faz entender que a educação — o trabalho em sala de aula — o fazer pedagógico é uma teia rizomática ramificada. Esse espaço é construído/mantido sob um conjunto de figuras, possuindo ligações de modo visíveis ou ocultas preponderantes para o seu funcionamento.

Vale a pena deixar bem claro que, em nenhum momento, deixo de reconhecer a falta de uma política pública de valorização do trabalho do professor, reduzido, quase sempre à "tarefa de dar aulas", sem tempo para ler, para pesquisar, para estudar. "Passando" e "repassando" pontos do programa, para depois "cobrar" no dia da prova, no cenário nada

convitativo (e muito menos poético!) de prédios descorados e tristes: o que significa dizer que o professor não é o único responsável por todos os problemas da escola (ANTUNES, 2003, p. 17).

Entretanto, em primeiras palavras, podemos observar que as práticas de letramentos utilizadas em aulas de Língua Portuguesa, atreladas ao estudo inócuo e descontextualizado de frases soltas, condizem com a falta de investimentos na formação continuada do professor. O que por sua vez, resulta no desenvolvimento precário dos estudantes em relação as habilidades estabelecidas pela própria disciplina, sendo uma das justificativas da sua ineficiência plena em sua comunicação por meio de textos.

Visando o avanço no desenvolvimento da leitura e da prática escritora do indivíduo, restringir o ensino em análises gramaticais pode não ser o caminho para o sucesso na leitura e produção textual dos estudantes. Cosson (2009, p. 20) afirma que a prática de ensino de literatura exerce nítida contribuição para o indivíduo na prática de leitura (seja ela textual/social) e escrita de textos: “a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (COSSON, idem, ibidem).

O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DO QUE O PROFESSOR ACREDITA

Essa prática de ensino centrada em análises gramaticais, é de fato, o que alguns profissionais acreditam ser essencial na vida do aluno. Isto é, a prática de letramento adotada pelo professor, especificamente nas aulas de língua portuguesa, acontece de acordo às suas crenças e ideologias, as quais ele acredita. O professor faz em sala, aquilo que ele acredita. Nas palavras de alguns autores e estudiosos do ensino de língua portuguesa, a formação tem em si grande contribuição no processo de

construção e seleção dos conteúdos elaborados pelos educadores. Mas ao final, ele fará, na execução de seu fazer pedagógico, o que possui significado e relevância, orientado pela própria consciência do que acredita.

O professor fazendo o que ele acredita, mesmo diante do conhecimento de mundo possivelmente limitado, com a própria formação que apresenta, tem de certa forma, o sonho de constatar ao final de sua prática pedagógica, a aprendizagem integral do sujeito. Ele deseja bons resultados nos exames e avaliações feitas pelos órgãos avaliadores e também da própria aprovação do estudante ao final do ano letivo. E quando o desejado não acontece, a decepção do sujeito que ensina vem à tona, a esperança da criação de um aprendiz capaz de executar na prática, aquilo que foi ensinado em sua formação, não foi abraçada pelo indivíduo que se encontra em condição de aprendiz.

Pensando por esta ótica, do professor em formação, fazendo aquilo que ele acredita e não aquilo que de fato é eficaz e relevante na vida do aluno, a sensação do formador é que em sua atividade pedagógica, fracassou ou um alguém fracassou, e, isso resultará em altas consequências no futuro escolar e na vida pessoal do aluno.

Em outras palavras, Dias (2016) e Pereira (2016), baseadas em teorias de María Zambrano (2002, *apud* DIAS; PEREIRA, 2016, p. 2), na condição de professoras formadoras de professores de Língua Portuguesa, tentam descrever a sensação de dor em constatar que o desejo de formar uma humana pessoa — sujeito consciente de sua prática, não foi concretizado, tomando como direção a promessa verberada na ação pedagógica.

Analisamos, assim, no que diz respeito às aulas de Língua Portuguesa, seus impactos nas vidas dos alunos, a constatação de

duas questões existentes. A primeira apresenta a formação docente responsável pelo trabalho tradicional realizado pelo educador. Dessa forma, o ensino fica fadado à prescrição de regras e normas da gramática, restringindo todo o processo de ensino em atividades que objetivam estudar frases soltas e descontextualizadas do contexto de uso real da língua. E isso, em realidades de escolas de zonas rurais na maior parte do Brasil, faz reforçar e engrossar o caldo da falta de adaptação dos alunos no espaço escolar ou a inadequação das práticas escolares no espaço rural.

Na segunda constatação, são reveladas crenças e ideologias seguidas e conseqüentemente articuladas à prática do professor, fazendo de certa forma, aquilo que ele acredita ser essencial na vida do aluno.

As duas premissas nos dão pistas e direcionamentos para chegarmos à raiz do problema inicialmente colocado: Por que o estudante passa desde os primeiros anos de vida escolar até a sua formação média — formação geral, a estudar a língua materna e não é capaz de se comunicar discursivamente de maneira plena por meio de textos orais e escritos, após tantos anos de estudos?

O QUE NOS DIZEM OS DOCUMENTOS LEGAIS, OS QUAIS ORIENTAM O ENSINO DE PORTUGUÊS

Diante do exposto, refletindo sobre a prática do professor, em especial, o docente de escolas localizadas em áreas rurais, mesmo tendo formação adequada ou até formação continuada que contribua para sua prática educativa e entendendo que o profissional ao final de tudo faz aquilo que acredita, há documentos que tem o objetivo de subsidiar a sua prática em sala de aula, de orientar ou até mesmo determinar todo seu trabalho docente.

Vale descrever como se constitui este campo de conhecimento — Língua Portuguesa, enquanto disciplina, o qual o professor dedica o ofício de ensinar. *Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, (documento normativo que objetiva nortear o trabalho docente de escolas públicas e privadas de todo território nacional) são descritos eixos e objetivos de cada disciplina, abrangendo também a disciplina anteriormente mencionada.

Do mesmo modo, os PCNs — Parâmetros Curriculares Nacionais, constituem-se como um outro documento importante de orientação do trabalho pedagógico do profissional de educação. Esse se atém a informar sobre os conhecimentos e aprendizagens que são esperados em cada aluno nas diferentes esferas de ensino, fundamental e médio; criando de certa forma, um parâmetro ideal que deve ser seguido na educação em todo o país.

Todos esses documentos têm em comum o desenvolvimento integral do ser, de modo que os estudantes possam se comunicar plenamente por meio de textos orais e escritos de maneira adequada, sabendo fazer uso e emprego do saber científico para fins sociais.

Na descrição a respeito das habilidades que devem ser trabalhadas pelo professor de Língua Portuguesa colocadas pelo primeiro documento BNCC, Brasil (2021), no primeiro eixo que é descrito, a prática de leitura, é entendida como uma prática interativa por parte do indivíduo com textos de variadas esferas; sendo uma interação para diferentes fins, escolares ou pessoais.

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais

relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2021, p. 69).

No segundo eixo produção de textos colocado pelo documento está relacionado à prática de construção de textos tanto orais quanto escritos de diferentes modalidades. A finalidade da prática busca construir um sujeito autônomo crítico e reflexivo e que ele seja formulador de textos não só da esfera literária, mas também daqueles ligados a atuação da vida pública.

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heróinas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros (BRASIL, 2021, p. 74).

O eixo oralidade é compreendido com as práticas de linguagem que colocam em cena a oralidade. Esses usos podem ocorrer tanto presencial ou por meio de vias tecnológicas, com a utilização, de mensagens gravadas, vídeos, podcats etc., fazendo com que o indivíduo desenvolva essa habilidade para assim saber utilizar adequadamente no espaço escolar e em sua vida pública.

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (BRASIL, 2021, p. 76-77).

No quarto e último eixo colocado pela BNCC, a análise linguística/semiótica, é ligado a materialidade do próprio texto. Essa habilidade é composta por recursos linguísticos que dão efeitos de sentido em todo e qualquer gênero textual. Esta (habilidade), por si, na prática da aula de Língua Portuguesa deve ser ensinada com o objetivo de levar o estudante a escrever com qualidade, respeitando os usos das normalidades da língua.

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão (BRASIL, 2021, p. 78).

O ensino de língua portuguesa descrito pela BNCC, além de outros documentos, foca no uso e na reflexão da língua. E o fim desse ensino se pauta basicamente na capacidade do indivíduo saber utilizar a linguagem em diferentes contextos sociais, em sua comunicação. Como já dito acima, na maioria das vezes, na

realidade de muitas escolas brasileiras, aquilo que os documentos prescrevem não é seguido pelos professores de Português. Na verdade, a prática do docente é centrada em parte de um único eixo, ligado ao eixo linguístico. O ensino de estruturas gramaticais, nas análises de frases soltas sempre foi o objeto das aulas de Português. Esse fato explica, sob a luz de autores que se dedicam a pesquisar o ensino de Português, a raiz do problema no que diz respeito a inquietação colocada neste texto: de refletir, buscar trazer explicações a respeito da falta de desempenho por parte de muitos estudantes que passaram parte de suas vidas estudando a disciplina Português, mas ao final dos estudos, não conseguem ainda assim, comunicar-se plenamente, respeitando os usos da língua, por meio de textos orais e escritos. E os índices no que diz respeito a essas questões são ainda maiores nas escolas localizadas em áreas rurais.

Historicamente, as aulas de Língua Portuguesa tanto nas escolas situadas nas áreas rurais, quanto nas de zonas urbanizadas, giram em torno da gramática. A leitura que deveria ser uma prática intensiva e constante dentro e fora da sala de aula, fica às margens da aula. Ela é usada como pretexto para a resolução de atividades de análises linguísticas e isto é constatado pelos próprios estudantes, que por acreditar naquilo que é ensinado pelo professor, imagina, ingenuamente, que é o ideal a se fazer na escola. “Se perguntarmos a nossos alunos o que é ler na escola, eles possivelmente responderão que é ler em voz alta, sozinho ou em jogral (para avaliação de fluência entendida como compreensão) e, em seguida, responder um questionário onde se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliação de compreensão)” (ROJO, 2009, p. 79)”.

As habilidades básicas que podem ser trabalhadas pela escola na maioria dos casos são deixadas de lado. O que nos faz acreditar que as aulas não avançam e não apresentam sinais de

mudança. E quando apresentam, são passíveis de timidez. Isto é revelado nos resultados dos próprios exames nacionais, nos índices de desenvolvimento de ensino e aprendizagem que são compartilhados pelos institutos pesquisadores.

A criação de políticas de incentivo ao trabalho docente, o investimento de sua formação continuada são meios de melhoria da qualidade de ensino. O professor é um dos responsáveis pelos problemas referentes ao processo de aprendizagem do estudante, mas há outros mecanismos entrelaçados nesse meio pedagógico, que de certa forma, contribuem veementemente na perpetuação dessa questão.

Vale destacar que existem documentos que prescrevem o trabalho do docente de língua, mas, por outro lado, há uma escassez de materiais que ajudam a construção do fazer pedagógico. Esses materiais são aqueles ligados aos de infraestrutura escolar, biblioteca, área de lazer, assentos e mesas, quadro de qualidade, iluminação, materiais pedagógicos, livros, papel de ofício, meios tecnológicos: lousa digital, data show, dentre outros mecanismos que potencializam o ensino.

Os documentos, são, em si, essenciais na vida do professor, mas eles sozinhos não são suficientes para a construção da prática de letramento eficaz na vida do aluno, que favoreça o desenvolvimento de sua aprendizagem.

O ensino de Língua Portuguesa nas escolas situadas em áreas rurais, possui grande significância para o efetivo desenvolvimento do sujeito. Assim, o foco de se trabalhar as habilidades colocadas nos documentos que norteiam o ensino de língua materna, não restringindo o ensino apenas em uma habilidade, é um dos caminhos que apresentará efeitos positivos na vida do estudante. Uma habilidade não deve ser desvinculada da outra, separada, transparecendo a ideia de que elas não

possuem nenhum tipo de relação. O eixo oralidade, leitura, escrita e análise linguística devem ser trabalhadas em conjunto, de modo que fique claro para o estudante o sentido de se estudar Português na escola, não deixando uma habilidade sendo mais privilegiada e mais importante que a outra.

O currículo da escola localizada em área rural, especificamente, deve ser (re)construído respeitando o local de existência da escola, por ter uma dimensão particular, atrelando aos eixos prescritos pelos documentos que orientam o ensino de língua portuguesa como também de outras disciplinas, promovendo a igualdade e a ascensão social das classes menos favorecidas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: Encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ARROYO, M. G. *Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. In: ARANHA, Maria Lucia. *Filosofia da Educação*. 2ª ed. Ver.e ampl. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel; OLIVEIRA, Rosiska. *A vida na escola e a escola da vida*. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

DIAS, Ana Regina da Silva; PEREIRA, Áurea da Silva. A construção da identidade docente através da escrita (auto)biográfica: o papel do portfólio e do memorial no Processo de formação-pesquisa de professores. Texto apresentado no II EPENN-Encontro de Pesquisadores do Norte\Nordeste, 2016.

KLEIMAN, Ângela B. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Signo, 2007.

MOREIRA, Ivanilde. *Fracasso escolar e interação professor-aluno*. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2014.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

ROSA, Marise M. de C. S. Reflexões sobre as escolas de classes multisseriadas: Contribuições da pedagogia Freinet para uma realidade camponesa. Rede foco, 2016.

ROSSATO; PRAXEDES, Geovanio; Walter. Fundamentos da educação do campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia. São Paulo: edições Loyola, 2015.