



Diagnóstico do ensino de gramática em uma escola pública de Castanhal - PA¹

Márcia Cristina Greco Ohuschi ²
UFPA

Resumo: Este trabalho, vinculado ao Projeto de Pesquisa “Diagnóstico do trabalho com os gêneros discursivos na escola” (UFPA) e aos Grupos de Pesquisa “Interação e escrita” (UEM/CNPq - www.escreita.uem.br) e “Diversidade linguística e ensino de língua na Amazônia Paraense” (UFPA/CNPq), tem como objetivo refletir sobre a abordagem da gramática em sala de aula, a fim de contribuir para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa. A pesquisa é de cunho qualitativo, etnográfico, de diagnóstico, orientando-se para a sala de aula, colocando em foco o ensino e aprendizagem da língua materna, a partir da concepção interacionista da linguagem. Para a realização do diagnóstico, escolhemos uma turma do nono ano, realizamos entrevista com a professora e acompanhamos dez aulas consecutivas de Língua Portuguesa, que foram relatadas em caderno de campo (o qual faz parte do banco de dados do Projeto de Pesquisa já mencionado). Os resultados demonstram que as concepções de linguagem tradicionais (como expressão do pensamento e instrumento de comunicação) predominam nas aulas de Língua Portuguesa, assim como as abordagens normativa e descritiva da gramática. O conteúdo gramatical é trabalhado de forma descontextualizada, sem haver nenhuma reflexão sobre a língua. O estudo tem base na perspectiva sociointeracionista, à luz da Linguística Aplicada, subsidiado nos pressupostos de Bakhtin/Volochinov (1992), Bakhtin (2003), Geraldi (1997a; 1997b), Travaglia (2005) e outros.

Palavras-chave: interação, ensino e aprendizagem, gramática.

Abstract: This paper is linked to the research project "Diagnostic work with the genres in school" (UFPA) and the Research Groups "Interaction and writing" (UEM/CNPq - www.escreita.uem.br) and "Linguistic diversity and language education in the Paraense Amazon" (UFPA / CNPq). It aims to reflect on the approach to grammar in the classroom in order to contribute to teaching and learning of Portuguese language. The research is of qualitative character, ethnographic, diagnostic. It is guided to the classroom, focusing on teaching and learning of language, from the interactionist conception of mother tongue. For the diagnosis, we choose a class of ninth year, we conducted an interview with the teacher and we accompanied ten consecutive lessons in Portuguese, which were reported in a field book (which is part of the database of the research project mentioned above). The results show that traditional conceptions of language (as an expression of thought and communication tool) predominate in the Portuguese language classes as well as normative and descriptive approaches to grammar. The grammatical content is worked so decontextualized, without having any reflection about the language. The study is based on sociointeractionist perspective in the light of Applied Linguistics, supported on the assumptions of Bakhtin / Voloshinov (1992), Bakhtin (2003), Gerald (1997a, 1997b), Travaglia (2005) and others.

Keywords: interaction, learning and teaching, grammar.

¹ Este trabalho recebeu apoio da FADESP e da UFPA.

² marciaohuschi@yahoo.com.br



1. Introdução

Este artigo integra as discussões do Projeto de Pesquisa *Diagnóstico do trabalho com os gêneros discursivos na escola* (UFPA), o qual surgiu a partir de reflexões sobre a crise no ensino da Língua Portuguesa atrelada às dificuldades enfrentadas pelos professores no trabalho com a língua sob o viés da concepção interacionista de linguagem e da proposta dos gêneros discursivos. Desse modo, à luz da Linguística Aplicada, ancorados na proposta bakhtiniana, propomo-nos a diagnosticar como o trabalho com os gêneros discursivos (englobando as práticas de leitura, produção textual e análise linguística) está sendo desenvolvido, na escola, pelos professores da educação básica de uma escola pública estadual do Município de Castanhal – PA, a fim de elaborar propostas de intervenção pedagógica.

Neste estudo, reportamo-nos apenas ao diagnóstico do trabalho com a gramática, realizado em uma turma de oitava série da referida escola, no qual propomo-nos a: a) identificar a concepção de linguagem predominante nas aulas de Língua Portuguesa; b) verificar a concepção de gramática predominante nas aulas de Língua Portuguesa c) a partir daí, delinear a abordagem do ensino gramatical adotado nas aulas. Para tanto, realizamos uma entrevista com a professora de Língua Portuguesa da turma, por meio de um questionário, e acompanhamos dez horas/aula, entre agosto e setembro de 2010.

Assim, primeiramente, realizamos uma breve reflexão sobre as concepções de linguagem e, em seguida, discorreremos acerca das concepções de gramática e da prática de análise linguística. Por fim, apresentamos a análise dos dados que demonstram a abordagem do ensino gramatical adotada nas aulas observadas.

2. As concepções de linguagem

Bakhtin/Volochinov (1992) concebem a língua como um processo de interação verbal, numa relação dialógica entre locutor e interlocutor, no meio social. Essa concepção é uma oposição às formas tradicionais de linguagem, o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, correntes filosófico-linguísticas vigentes na época do Círculo bakhtiniano, em que a primeira submete a língua como enunciação ideológica e, a segunda, a um sistema abstrato de formas.



Os autores criticam tais tendências. Por um lado, o subjetivismo idealista, por arquitetar a língua como produto acabado e um sistema imutável que se encontra pronto para ser usado pelo falante, defendendo uma enunciação monológica, que valoriza a linguagem como expressão da consciência individual, ou seja, as intenções psicológicas que fazem parte do ato de fala de cada pessoa. Por outro lado, o objetivismo abstrato, por considerar que “cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de determinado grupo de locutores” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 77). Esta orientação ignora a perspectiva sócio-histórica da língua, pois ela é entendida como um sistema acabado, em que suas leis linguísticas se distanciam de uma explicação ideológica. A língua se constitui de forma independente, autônoma e arbitrária, num posicionamento sincrônico, não tendo um movimento diacrônico em suas transformações históricas.

A linguagem, na perspectiva do Círculo, tem um papel enunciativo-discursivo, que analisa o discurso como prática social, interacionista, embasado no contexto das produções dos textos e nas diferentes situações de comunicação, uma vez que, de acordo com Bakhtin/Volochinov (1992, p. 108),

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. (...) Os sujeitos não adquirem sua língua materna: é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.

Nesse sentido, a linguagem é compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica, por um fenômeno social de diálogo entre dois ou mais indivíduos. O diálogo é uma das formas mais importantes da interação verbal³. Ele não é, aqui, compreendido “apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 123), trata-se, portanto, do cruzamento de vozes, da devolução da palavra ao sujeito, da contrapalavra (GERALDI, 1997b). No diálogo, a palavra (escrita ou falada) se orienta em função do outro, ela é produto da mediação, como apontam Bakhtin/Volochinov (1992, p. 113):

³ Outros aspectos da interação verbal (monologização da consciência, mediação, mecanismos sociais e interativos) são discutidos em: MENEGASSI, R. J.; OHUSCHI, M. C. G. O aprender a ensinar a escrita no curso de Letras. In: *Atos de Pesquisa em Educação* – PPGE/ME FURB, v. 2, nº 2, maio/ago. 2007, p. 230-256.



Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor.

No Brasil, Geraldi (1997a) traz à tona a concepção interacionista e retoma as ideias das correntes do Subjetivismo Idealista e do Objetivismo Abstrato, para falar da crise instalada no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, constatada pelo “baixo nível de desempenho linguístico demonstrado por estudantes na utilização da língua quer na modalidade oral quer na modalidade escrita” (GERALDI, 1997a, p.39). Para o teórico, a crise em questão é decorrente das práticas metodológicas empregadas em sala de aula, as quais envolvem, diretamente, as concepções de linguagem, denominadas pelo autor como: “expressão do pensamento”, “instrumento de comunicação” e “forma de interação” (GERALDI, 1997a, p. 41).

Perfeito (2007) discute a correspondência das concepções de linguagem com o ensino da gramática e nos recorda que, no Brasil, até meados dos anos 60, o ensino da língua materna estava atrelado à concepção de linguagem como expressão do pensamento e centrava-se na gramática normativa, que consistia em “conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições – em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico etc.” (PERFEITO, 2007, p.826).

Após essa época, com a conquista da classe popular ao seu direito à escolarização e com o regime militar, mudou-se a concepção de ensino da língua materna, criando-se um novo sistema, baseado na Lei nº 5692/71 e vinculado à concepção de linguagem como instrumento de comunicação, o qual focalizou “o estudo dos fatos lingüísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos lingüísticos, próprios da norma *culta*”. (PERFEITO, 2007, p.827).

Entre os anos 80 e 90, com a redemocratização da nação e com a chegada das ciências linguísticas à escola, instaurou-se a concepção interacionista de linguagem (difundida, no Brasil, no início da década de 80, a partir de um curso de especialização ministrado por João Wanderlei Geraldi, Raquel Salek Fiad e sua equipe), em que se propôs o discurso e o texto como unidades de ensino. Dessa forma, Geraldi (1997b, p. 135) considera “a produção de



textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”. Entretanto, houve equívocos na interpretação dessa abordagem, ao se abolir o ensino da gramática, acreditando-se que ela não poderia mais ser ensinada.

Em estudos mais recentes, segundo Rojo (2000, p. 9), a partir de 1995, “ao ensino de línguas (estrangeiras/materna) grande atenção tem sido dada às teorias de gênero (de texto/do discurso)”, o que ocasionou a realização de inúmeras pesquisas nesta perspectiva. Contudo, novos equívocos de interpretação começaram a despontar dentre aqueles que procuraram trabalhar de acordo com esta perspectiva. Passou-se a contemplar diversos gêneros, como observamos em muitos livros didáticos, porém, sem que houvesse uma articulação e progressão curricular, tampouco um trabalho de forma aprofundada, que abordasse as práticas de leitura, produção textual e análise linguística, continuando, assim, o ensino da gramática de forma imposta e descontextualizada.

Confome os PCNs (BRASIL, 1998, p. 28),

não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano não a uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia.

Dessa forma, observamos que é preciso, em sala de aula, a aproximação com a naturalidade, com situações concretas do uso da língua, que façam sentido ao aprendizado, para que haja a volição (VYGOTSKY, 1988), isto é, vontade consciente de aprender. Por isso, o ensino da língua de forma descontextualizada das práticas sociais e desprovida de ideologia não é satisfatório, uma vez que, para Bakhtin/Volochinov (1992, p. 109), “a língua é um fenômeno puramente histórico” e, sendo histórico, é evolutivo, social, humano e ideológico.

A partir dessa perspectiva, Geraldi (1997b, p. 121) postula que o importante é “ensinar a língua e não a gramática, pois esta deve constituir um dos meios para alcançar o objetivo que se tem em mira.” Logo, não se trata de abolir o ensino gramatical da escola, mas de readaptá-lo de maneira com que possibilite ao aprendiz o domínio da língua em diferentes situações de comunicação.



3. As concepções de gramática e a análise linguística

Travaglia (1996) apresenta três concepções de gramática (normativa, descritiva, internalizada). Na primeira concepção, normativa, valorizam-se as normas que envolvem a língua. Em consequência, tem-se o ensino gramatical em um conjunto ordenado, com normas e regras a serem seguidas para o bom uso da língua. Nessa abordagem, a língua obedece, exclusivamente, à norma culta da língua portuguesa, excluindo qualquer variação que se afaste da norma dita “padrão”, ou seja, tudo que não se enquadra à norma culta é considerado “não-gramatical”. Essas normas, segundo o autor, são fundamentadas pelo uso dos escritores que priorizam a norma culta, embasado “muitas vezes, equivocadamente, tais como: purismo, e vernaculidade, classe social de prestígios (de natureza econômica, política, cultural), autoridade (gramáticos bons escritores), lógica e histórica (tradição)” (TRAVAGLIA, 1996, p.25).

A segunda concepção de gramática enfoca a gramática descritiva, uma vez que descreve as estruturas, funcionamento, forma e função da língua (TRAVAGLIA, 1996). É influenciada pelas teorias estruturalistas, que priorizam a descrição da língua oral, e a gramática de acordo com a corrente gerativismo-transformacional, que estuda os enunciados de um falante-ouvinte ideal. A gramática é entendida como um conjunto de regras, utilizadas pelos falantes, na constituição de um enunciado. Conforme o autor, nessa perspectiva, saber gramática “ (...) é ser capaz de distinguir, nas expressões de língua, as categorias, as funções as relações e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade”.

A gramática internalizada, terceira concepção, é compreendida como um “conjunto de variedade utilizada por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado” (TRAVAGLIA, 1996, p. 28). Neste contexto, temos, de acordo com o teórico, a gramática submetida a regras apreendidas pelo falante, em situação social, passando passa a ser vista como um processo de construção progressiva, que não precisa da escola para acontecer a aprendizagem, pois ela se realiza na “própria atividade linguística” (TRAVAGLIA,1996,p,28). O autor postula que

Nessa concepção de gramática não há o erro linguístico, mas a inadequação da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua, ou a



inadequação do uso de um determinado recurso lingüístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa (TRAVAGLIA, 1996, p. 29).

Assim, a concepção de gramática internalizada comporta uma interação comunicativa que ultrapassa os elementos fonológicos, fonéticos, morfológicos e sintáticos, uma vez que também admite as competências (do falante, textual e discursiva) como competência comunicativa.

Ao pensarmos no processo de ensino e aprendizagem, reiteramos Bakhtin/Volochinov (1992, p. 95) ao elucidarem que “a consciência lingüística dos sujeitos falantes não tem o que fazer com a forma lingüística enquanto tal, nem com a própria língua como tal”, mas com o seu uso. Desse modo, cabe ao professor propiciar momentos em que os alunos usem os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua, isto é, da análise lingüística, a qual parte do uso-reflexão-uso da língua.

Brito (1997) postula que a análise lingüística deve ser entendida como um deslocamento da reflexão gramatical e não como gramática aplicada ao texto, o que vem ao encontro dos PCN’s (BRASIL, 1998, p.78), ao afirmarem que a “análise lingüística não é uma nova denominação para o ensino da gramática”, pois existem aspectos que se referem à pragmática e à semântica da linguagem.

Segundo Geraldi (1997b), a análise lingüística ocorre no interior das práticas de leitura e produção textual, processo que tem o texto (do aluno e dos outros autores) como unidade central de ensino da língua. Logo, ao analisá-lo, devemos levar em consideração os aspectos discursivos, textuais e lingüísticos, a fim de perceber seus efeitos de sentido.

Para Perfeito (2005, p. 60), análise lingüística é

o processo reflexivo (epilingüístico) dos sujeitos-aprendizes, em relação à movimentação de recursos textuais, lexicais e gramaticais, no que tange ao contexto de produção e os gêneros veiculados, no processo de leitura, de construção e de reescrita textuais (mediado pelo professor).

A autora sugere que a análise lingüística ocorra em dois momentos, mais especificamente:

- na mobilização dos *recursos* lingüístico-expressivos, propiciando a co-produção de sentidos, no processo de leitura;
- no momento da reescrita textual, local de análise da produção de sentidos; de *aplicação* de elementos, referentes ao arranjo composicional, às marcas lingüísticas



(do *gênero*) e enunciativas (do sujeito-autor), de acordo com o *gênero(s)* selecionado(s) e com o contexto de produção, na elaboração do texto. E, desse modo, oportunizar a maior abordagem de aspectos formais e da coerência (progressão retomada, relação de sentidos e não-contradição), sempre de acordo com a situação de comunicação, socialmente produzida. (PERFEITO, 2005, p.60).

Dessa forma, observamos que os aspectos linguísticos são ensinados como “marcas linguísticas” que compõem determinado texto, pertencente a um gênero discursivo específico, o que vai ao encontro dos PCN (BRASIL, 1998) ao proporem a noção de gêneros como prática social que orienta a ação pedagógica com a língua em sala de aula.

Para concluirmos nossa reflexão, apresentamos um quadro elaborado por Mendonça (2006, p. 207) que sintetiza as principais diferenças entre aula de gramática e prática de análise linguística:

AULA DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA (AL)
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilegio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma-padrão.	Centralidade nos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/ funções morfosintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

(Fonte: MENDONÇA, 2006. p. 199-226).



O quadro demonstra que a prática de análise linguística é pautada na concepção interacionista de linguagem, enquanto que a aula gramática privilegia as concepções tradicionais de linguagem e as concepções de gramática normativa e descritiva. Desse modo, observamos, na seção seguinte, como dá o trabalho com os elementos linguísticos em uma turma de oitava série.

4. A abordagem do ensino gramatical em sala de aula

Das dez horas/aula observadas, entre agosto e setembro de 2010, na turma da oitava série da escola pública de Castanhal - PA selecionada pelo projeto de pesquisa *Diagnóstico do trabalho com os gêneros discursivos na escola*, seis foram destinadas ao trabalho com elementos linguísticos.

Conforme anotações feitas em caderno de campo que compõe o banco de dados do referido projeto⁴, nas duas primeiras aulas, a docente passou três atividades no quadro e, após copiarem-nas em seus cadernos, os alunos tiveram um tempo para resolvê-las. Apresentamos e analisamos cada uma dessas atividades a seguir.

1. Leia o trecho do texto “Busca da identidade”.

Quando as crianças são pequenas, os pais cuidam 100% delas. Na adolescência, o ideal é esse percentual ir se reduzindo, até que o filho e a filha sejam 100% responsáveis.

a) A partir de que você leu e sabe, copie os períodos a seguir e substitua os parênteses por argumentos que dêem a idéia de:

1. Explicação Quando as crianças são pequenas, os pais cuidam 100% delas, por que ()

2. Oposição

Quando as crianças são pequenas, os pais cuidam 100% delas, mas ()

3. Alternância

Na adolescência, o ideal é esse percentual ir se reduzindo, ou ()

⁴ Os dados foram coletados por Bruna Lídia Carvalho Menezes, voluntária do projeto, e também constam em seu Trabalho de Conclusão de Curso: MENEZES, Bruna Lídia Carvalho. A gramática na 8ª série. TCC (Faculdade de Letras). Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal, 2010.



4. Adição

Se então após assumir responsabilidade eles se tornaram realmente adultos e ()

Ao observarmos o início do comando da questão “A partir do que você leu e sabe”, levantamos duas hipóteses: a) em aulas anteriores os alunos teriam lido algum texto sobre o assunto do texto; b) a professora teria trabalhado as conjunções. Entretanto, quando os alunos resolveram a atividade, descartamos a primeira hipótese, pois as dificuldades encontradas para a formulação dos argumentos evidenciou que eles não tinham realizado nenhuma leitura a respeito do assunto do texto. Além disso, podemos confrontar o enunciado do exercício com o questionário aplicado à professora, especificamente na questão em que perguntava como ela desenvolvia o trabalho com a gramática, em que ela respondeu “*A partir de um texto apresentando os conceitos gramaticais, e que favorece interpretação de textos e compreensão de conteúdos gramaticais*”. Desse modo, inferimos que o texto que os alunos teriam lido “a partir do que você leu e sabe” se referia a conjunções. Provavelmente seria um texto retirado de alguma gramática da Língua Portuguesa ou do próprio livro didático.

Assim, observamos que o texto (na verdade um fragmento de texto, curto e simples) serve apenas como pretexto para ensinar a gramática, já que não houve nenhum trabalho de leitura, nenhuma discussão sobre o assunto que embasasse a construção dos argumentos.

Outro aspecto a ser destacado é o fato de a professora não ter fornecido os argumentos e solicitado apenas para os alunos preencherem as lacunas com as conjunções, o que caracterizaria uma atividade típica da segunda concepção de linguagem, como instrumento de comunicação (atividade de preencher lacunas). É provável que, por estar sendo observada, a docente não quis apresentar uma atividade dessa natureza, o que nos leva a inferir que ela saiba, ainda que inconscientemente, que tais exercícios não são adequados ou que não se enquadram em uma proposta inovadora de ensino da língua. Contudo, a utilização do texto como um mero pretexto para ensinar gramática também corrobora a segunda concepção.

Notamos, portanto, que o exercício não promove a reflexão sobre os efeitos de sentido das conjunções no texto, não há um trabalho contextualizado, a partir de um gênero discursivo, por exemplo. Provavelmente, por ter tentado ensinar as conjunções a partir de pequenos textos, a docente acredite que esteja realizando um trabalho com a gramática de



forma contextualizada. Reiteramos Brito (1997), ao explicitar que essa visão de acreditar que análise linguística seja gramática aplicada ao texto é equivocada.

No segundo exercício, temos outro fragmento de texto, com uma construção muito simples, composta por períodos curtos:

2. Leia o texto a seguir e faça o que se pede:

Sapo

Tem pele seca, pois não a utiliza para respirar. Não tem membranas entre os dedos e da pata traseira. Expele veneno por glândulas para sua autodefesa. Por isso, não foge quando ameaçado.

a) Retire as orações Coordenadas.

b) Reescreva essas orações, substituindo as Conjunções por outras com sentido equivalente.

A primeira questão dessa atividade (letra a) exige que o aluno que já domine as normas as identifique no texto, evidenciando a concepção de gramática normativa e a primeira concepção de linguagem (como expressão do pensamento). A segunda questão (letra b), apesar de conter uma preocupação semântica “substituir por conjunções com sentido equivalente”, não propicia reflexão a respeito dos efeitos de sentido que as conjunções provocam no texto. Ademais, o exercício se assemelha àqueles de completar lacunas (concepção de linguagem como instrumento de comunicação), tendo em vista que, como apontado na atividade anterior e no questionário, provavelmente os alunos leram algum material sobre as conjunções, no qual inferimos que contenha os diversos tipos de conjunções. Logo, bastaria ao aluno localizar as conjunções explicativas e as conclusivas e copiá-las. Esta atividade, assim como a anterior também utiliza o texto (fragmento de texto) como pretexto para ensinar gramática.

A terceira atividade também demonstra um ensino tradicional da língua, como observamos abaixo:

3. Junte as orações com uma conjunção coordenativa, formando um período composto. Em seguida classifique as orações.

a) Os juro subiram. Os preços estão mais altos.

b) O jogo logo começou. Os torcedores acompanhavam ansiosos os lances.

c) A criança estava febril. Ela tremia de frio enrolada no cobertor.

d) O trânsito foi liberado a noite no elevador. Os moradores reclamavam.



e) O fanatismo religioso é um pesadelo. Destrói o equilíbrio de um país.

Juntar as orações e classificá-las demonstra a primeira concepção de linguagem, como expressão do pensamento, centrando-se na gramática normativa “seguindo as normas do bom uso da língua”, como postula Travaglia (1996, p. 24). O exercício não possibilita uma explicação dos fenômenos que envolvem as conjunções coordenativas, visto que se preocupa apenas em conceituá-las.

A partir das três atividades propostas, podemos afirmar que as duas primeiras aulas classificam-se como “aulas de gramática”. As questões propostas pelo docente não apresentam nenhuma dos aspectos da “prática de análise linguística” apontados por Mendonça (2006). Em contrapartida, observamos oito das nove características assinaladas pelo autor como “aula de gramática”, as quais sintetizam nossa discussão a) “concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável”, que podemos exemplificar com a letra “a” da segunda atividade, que demonstra que o aluno precisa ter adquirido as normas a que se submetem as formas linguísticas; b) “fragmentação entre os eixos de ensino”, já que não há relação com as práticas de leitura e produção textual; c) “privilegio das atividades metalinguísticas”, como é o caso de classificar as orações; d) “ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino”, pela abordagem, isolada, dos conteúdos e por sua sequência: conjunções; orações coordenadas; e) “centralidade na norma-padrão”, comprovada na letra “a” da segunda questão, “retire as orações coordenadas”, e na terceira questão “classifique as orações”; f) “ausência de relação com as especificidades dos gêneros”, pois não há nenhuma menção aos gêneros e ao contexto de interação verbal que os fragmentos de textos apresentados pertencem; g) o período como “unidade privilegiada”, uma vez que há predominância de períodos soltos, isolados, descontextualizados, para a resolução das atividades 1 e 3; h) “preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades”, notamos em “retire as orações coordenadas” e “classifique as orações”.

Nas duas aulas seguintes, antes da correção das atividades sobre conjunções, a docente entregou uma produção textual que havia solicitado em aulas anteriores. Não percebemos, nesse momento, nenhuma mediação da professora. O único comentário feito foi a dois alunos, dizendo que precisavam melhorar a ortografia e pediu a um deles para refazer o texto. A professora perdeu a oportunidade de realizar a prática de análise linguística no



momento da refacção textual (GERALDI, 1997b; PERFEITO, 2005), aproveitando para refletir sobre as conjunções.

Na correção das atividades, observamos que a docente apenas lia o comando da questão e alguns alunos respondiam, porém, sem haver qualquer reflexão ou questionamento. Talvez por dar a voz aos alunos, a professora acredite que esteja sendo interacionista, mas demonstra não ter conhecimento sobre esta concepção, nem sobre como desenvolver um trabalho com as práticas de linguagem, pautado nessa perspectiva. Podemos confirmar tal afirmação, novamente, com o questionário aplicado à docente. Na questão sobre qual concepção de linguagem predominava em suas aulas, obtivemos a seguinte resposta: “*A linguagem dependendo da situação pode ser mais ou menos forma*”, evidenciando-se uma lacuna em sua formação (inicial e continuada).

Nas quatro aulas seguintes, não houve um trabalho específico com elementos linguísticos, pois a professora se propôs a trabalhar a leitura a partir de contos literários que distribuiu, aleatoriamente, aos alunos. Juntamente com os contos, ela entregou uma ficha na qual os discentes teriam que preencher, identificando os elementos da narrativa, o que também demonstra, no trabalho com a leitura, uma visão tradicional, estruturalista.

Por fim, nas duas últimas aulas observadas, a professora voltou a trabalhar com conteúdos gramaticais. Nesse dia, havia poucos alunos em sala, pois o ônibus que os leva para a escola havia quebrado (realidade local). A professora disse para os alunos que iniciaria o assunto sobre “*orações subordinadas*”, passou o conteúdo no quadro, conforme abaixo e, após, encerrou a aula, sem nenhuma explicação.

Orações Subordinadas

Oração subordinada: é aquela que é dependente e completa o sentido da outra, exercendo uma função sintática em relação a ela. É introduzida por conjunções subordinadas.

Período composto por subordinação: é aquele que é formado por uma oração principal e um (ou mais de uma) oração subordinada.

Ex: “Clarimundo sabe/ que dentro dela encontrará luz, calor e aconchego.”

1ª oração: Clarimundo sabe: oração principal, pois é a mais importante do período.

2ª oração: que dentro dela encontrará luz, calor e aconchego: oração subordinada, pois completa o sentido do verbo da primeira oração, exercendo a função de objeto direto.

Quero /que você saia/ quando eles chegarem



1ª oração: quero: oração principal

2ª oração: que você saia: oração subordinada que completa o sentido da oração exercendo a função do objeto direto.

3ª oração: quando eles chegarem: oração subordinada que completa o sentido da anterior, exercendo a função de adjunto adverbial (expressa circunstância de tempo)

Classificação das orações subordinadas

Dependendo da função sintática que exercem em relação à oração principal, as orações subordinadas classificam-se em substantivas, adjetivas e adverbiais.

Substantivas: exercem funções equivalentes as de Substantivo (como sujeito, objeto direto e indireto, complemento nominal, Aposto e Predicativo)

Adjetivas: exercem função equivalentes as de advérbio (atuam como adjuntos adverbiais que expressam variadas circunstâncias: causas, consequências, condição, finalidades....)

Observamos que os conteúdos gramaticais são trabalhados por meio de conceitos seguidos por frases aleatórias, o que demonstra uma abordagem tradicional do ensino da gramática. Notamos, na atividade, a presença das duas concepções de linguagem tradicionais, expressão do pensamento e instrumento de comunicação. A primeira, pelo fato de apenas conceituar as normas do bem falar e do bem escrever, como observamos em: “*Oração subordinada: é aquela que é dependente e completa o sentido da outra, exercendo uma função sintática em relação a ela. É introduzida por conjunções subordinadas.*” A segunda, pela preocupação voltada para a estrutura da língua, como observamos no exemplo abaixo:

“Quero /que você saia/ quando eles chegarem

1ª oração: quero: oração principal

2ª oração: que você saia: oração subordinada que completa o sentido da oração exercendo a função do objeto direto.

3ª oração: quando eles chegarem: oração subordinada que completa o sentido da anterior, exercendo a função de adjunto adverbial (expressa circunstância de tempo)”

Ressaltamos que não descartamos o ensino da metalinguagem e da estrutura da língua, porém, acreditamos que eles precisam ser trabalhados de forma contextualizada e reflexiva.



Quanto à concepção gramática, entendemos que, nesta aula, ficou bem marcada a gramática descritiva, já que houve apenas a descrição das normas que regem a língua portuguesa. Tal abordagem realiza

(...) uma descrição da estrutura e funcionamento da língua de sua forma e função. A gramática seria então um conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria e método. (...) gramatical seria então tudo que atende às regras de funcionamento da língua de acordo com determinada variedade linguística (TRAVAGLIA, 1996, p.27).

Mais uma vez, observamos “aula de gramática” e não “prática de análise linguística” (MENDONÇA, 2006). Dessa vez, além das oito características - extraídas do quadro de Mendonça, 2006 - da aula de gramática observadas nas atividades das duas primeiras aulas, podemos, neste caso, incluir a proposição “metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo)”, já que a abordagem do conteúdo passado no quadro pela docente contempla a exposição dedutiva, partindo do geral (definição de oração subordinada e de período composto) para o particular (por meio de exemplos).

Corroboramos Ritter (2010, p. 96), ao afirmar que

(...) em relação ao processo de mediação para a construção de conhecimentos linguísticos, a abordagem tradicional do ensino gramatical estabelece relações artificiais, uma vez que o objetivo maior é somente identificar, reconhecer categorias gramaticais, sem nenhuma preocupação com o para que servem, para que foram usadas ou que efeitos provocam em textos orais e escritos.

Assim, as análises demonstram que as aulas observadas seguiram uma abordagem tradicional do ensino de gramática, marcada pela artificialidade exposta por Ritter (2010), já que as atividades propostas visavam apenas à identificação, classificação e reconhecimento das conjunções e orações coordenadas, desprovidas de reflexão e funcionalidade desses elementos.

5. Conclusão

O diagnóstico realizado demonstra que, nas aulas observadas, houve predominância das concepções tradicionais de linguagem (expressão do pensamento e instrumento de



comunicação) e de gramática (normativa e descritiva). Dessa forma, o estudo revela uma abordagem tradicional do ensino gramatical, em que as atividades são mecânicas, descontextualizadas e não levam o aluno a refletir sobre a língua. O texto (no caso fragmentos de textos) é usado como um mero pretexto para se ensinar o conteúdo gramatical, retirando as orações e classificando-as. As questões privilegiam períodos soltos, descontextualizados, a partir dos quais o aluno precisa substituir as conjunções, ou juntar as orações, com a inclusão de uma conjunção, classificar as orações etc. A metodologia é transmissiva, o aluno não participa da construção do conhecimento, apenas copia o conteúdo (pautado na exposição dedutiva) ou as atividades do quadro e as responde. A correção dos exercícios é feita sem questionamentos ou reflexões.

Acreditamos que, desse modo, o ensino dos elementos gramaticais não leva o aluno a se apropriar da língua, a saber utilizá-la em diferentes situações (orais e escrita) de comunicação, como ler criticamente um texto, produzir um texto coeso e coerente, que atenda a seus objetivos etc. Por isso, a partir da concepção interacionista da linguagem, ancoramo-nos no conceito bakhtiniano de gêneros discursivos como orientação da ação pedagógica com a língua.

Sob esse viés, cremos que a prática de análise linguística seja mais eficaz no processo de ensino e aprendizagem da língua, já que, conforme Ritter (2010), atenta para o estudo das especificidades das situações de enunciação ligadas às marcas linguístico-enunciativas dos textos.

Referências

- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclo**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITO, P. L. *A sombra do caos*. Ensino de língua e tradição gramatical Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1997.
- GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997a.
- _____. GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.
- MENDONÇA, M. Análise Linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.



- PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e análise lingüística: diagnóstico para propostas de intervenção. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Orgs.). **Anais** do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas. Florianópolis, UFSC, 2007.
- _____. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa** (Formação de professores EAD 18). V. 1. Ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-75.
- RITTER, L. C. B. Análise lingüística no ensino fundamental. In: SANTOS, A. R. dos; RITTER, L. C. B.; MENEGASSI, R. J. Escrita e ensino. E. ed. Maringá: Eduem, 2010, p. 87-112.
- ROJO, R. Os PCN's, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores. In: _____ (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas (SP): Mercado de Letras, 2000, p. 7-11
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: Uma proposta para o ensino da gramática, 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.