

O ensino de gramática e os gêneros textuais no processo de letramento

p. 7 - 25

Eliane Santos Raupp¹
Andrinelly Stacheski Fuchs Ribeiro²

Resumo

A linguagem humana manifesta-se por meio de textos (MARCUSCHI, 2011), sejam orais ou escritos, portanto, surge a necessidade do trabalho com os mais variados gêneros textuais no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa para que seja possível ampliar o grau de letramento dos alunos. Além disso, por meio dos gêneros, o professor poderá realizar estudos gramaticais voltados para as necessidades reais de comunicação dos alunos, uma vez que, em todo texto, seja ele escrito ou falado, há uma gramática. Nesse sentido, esta pesquisa tem por objetivo apresentar reflexões de base teórica a respeito do ensino da(s) gramática(s) e do estudo a respeito das variedades linguísticas por meio da abordagem dos gêneros textuais. O trabalho de pesquisa está pautado nas Diretrizes Curriculares do Paraná (PARANÁ, 2008), e em autores como Antunes (2003; 2007); Franchi (2006) Marcuschi (2008; 2010); Marquardt e Graeff (1986); Mendonça (2006); Soares (2009; 2011); Travaglia (1998); entre outros. Além da pesquisa bibliográfica, foram realizadas observações em aulas de Língua Portuguesa de uma escola pública do município de Ponta Grossa-PR, em turmas de 5ª série/6º ano, e uma entrevista com a professora das turmas. Os resultados da pesquisa de campo comprovam que é possível realizar um modelo de ensino de Língua Portuguesa que prima pela reflexão e pelo estudo da língua viva em contextos reais de interação, desde que haja profissionais comprometidos e que busquem a formação continuada.

Palavras-chave: Letramento; Gênero Textual; Ensino de gramática

Abstract

The human language is manifested by means of texts (MARCUSCHI, 2011), whether they are oral or written, therefore, there are the necessity to work the most varied textual genres in the teaching / learning process of Portuguese language, in order to make it possible to increase the students' literacy. Furthermore, through the genres, the teacher is able to make grammatical studies focused on the communication real needs of the students, once all the texts, be they written or spoken, there is a grammar. In this sense, this research aims to present reflections of theoretical base regarding the grammar(s) teaching and the study about linguistics varieties by the genres textual approach. This research is based on the Paraná Curriculum Guideline (PARANÁ, 2008), and authors such as Antunes (2003, 2007); Franchi (2006) Marcuschi (2008, 2010); Marquardt and Graeff (1986), Mendonça (2006) , Soares (2009, 2011); Travaglia (1998), among others. Besides the bibliographic research, it was realized observations in Portuguese classes in a public school of the Ponta Grossa- Pr city, in classroom grade 5 (year 6), and an interview with the teacher of these classes. The results of this research prove that is possible realize a model of Portuguese language teaching that prefer the reflection and the living language study, in real contexts of interaction, since

1 Professora do Departamento de Letras Vernáculas na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre em Linguística Aplicada - UEM. Atua na área de Língua e Linguística.

2 Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR. Participante do Projeto "Estudos de Textos em Contextos de Ensino e Aprendizagem", vinculado ao Programa Laboratório de Estudos do Texto - LET/UEPG

there committed professionals and who seek a continuous education.

Introdução

O ensino de gramática(s) é algo que tem sido questionado já há algum tempo. Com os estudos sobre gêneros textuais, e, principalmente, com o surgimento desse termo nos documentos oficiais, surgiu a dúvida: deve-se ou não ensinar a gramática na escola?

Os gêneros textuais, conforme alguns estudiosos, são a base para o processo de ensino/aprendizagem de línguas, em especial, no ensino de língua materna; no entanto, a gramática também precisa ser abordada; ambos, texto e gramática, precisam caminhar juntos de forma a contribuir e ampliar o grau de letramento dos alunos.

Nesse sentido, este trabalho objetiva apresentar algumas reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa pautado nos gêneros textuais. Primeiramente, será apresentada uma reflexão teórica acerca dos temas que norteiam esta pesquisa, letramento, gêneros textuais, ensino de gramática e variação linguística. Em seguida, serão apresentados e analisados parte dos dados coletados em uma pesquisa de campo realizada durante um bimestre em uma escola da rede pública de ensino do município de Ponta Grossa/PR.

Processo de letramento, gêneros textuais e o ensino de gramática

O termo Letramento é ainda algo muito recente. Conforme alguns estudos, essa palavra chegou ao vocabulário das ciências linguísticas na segunda metade dos anos 80, sendo dicionarizada, de acordo com Soares (2011), no Dicionário Houaiss, somente em 2001. A palavra tem

origem na tradução do termo inglês Literacy, que etimologicamente, conforme a mesma autora, “vem do latim littera (letra), com o sufixo -cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser [...] literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2009, p.17). Para essa autora, “**Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (ibid, p.18, grifo no original). Soares (2009) afirma também que letramento é “um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por quê ler e escrever” (ibid, p.75, grifo no original).

Ao apresentar esse conceito de Letramento, é válido expor a definição de Alfabetização, apresentada, também, por Soares (2009) como um “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (Op. cit., 2011, p.15), assim, um aluno que souber decodificar as palavras, sabendo ler e escrever, será um aluno alfabetizado, o que não significa que esse aluno vai entender o que lê. Já um indivíduo, para ser considerado letrado, precisa entender e saber utilizar tais habilidades nas suas práticas sociais, buscando contextualizar o que lê/compreende com o seu conhecimento de mundo. Nesse sentido, uma pessoa pode não ser alfabetizada institucionalmente, mas ser letrada, pois ela tem, de algum modo, contato com o mundo letrado, participando de práticas sociais de leitura e de escrita. Conforme Kleiman,

uma criança que compreende quando o adulto lhe diz ‘Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!’ está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); e, portanto, essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não

saiba ler (KLEIMAN, 1995, p. 18).

A autora (Op. cit.,1995) deixa claro que, mesmo sem saber ler, essa criança está imersa em uma sociedade em que há diversas manifestações da cultura escrita, portanto, o Letramento é um processo em contínuo desenvolvimento, ou seja, também não se pode dizer que alguém já é totalmente letrado e que não precisa mais aprender, pois esse processo é ininterrupto, o que ocorre são diferentes graus de Letramento, “qualquer contexto social ou cultural que envolva a leitura e/ou escrita é um evento de letramento” (BEZERRA, 2010, p.42).

Sendo assim, a criança chega à escola com um nível de letramento, pois ela está constantemente se deparando com textos escritos, orais ou imagéticos, ao ver um folheto de propaganda, folheando um livro ou ouvindo alguém lendo uma notícia, seja numa rede de televisão, rádio ou até mesmo quando os pais leem ou contam uma história infantil, assim, o “analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2009, p. 24, grifo no original); em outras palavras, ser letrado é ser capaz de encontrar sentido e função na escrita e na leitura.

Infelizmente, ainda há escolas e/ou professores que não trabalham atividades de escrita e leitura na perspectiva do letramento, mas sim, continuam o tradicional processo de alfabetização dissociado do processo de letramento, não considerando, muitas vezes, as competências de letramento que a criança adquiriu antes de chegar ao ambiente escolar, ignorando que essas competências e habilidades adquiridas em outros contextos sociais podem ir muito além

do “letramento escolarizado” [3] (SOARES, 2009, p.100).

Consequentemente, há crianças que entram em conflito com o que aprendem na escola, logo no início, pois, conforme mencionado, elas chegam com um determinado nível de letramento, uma vez que, na grande maioria, comunicam-se efetivamente em suas comunidades familiares e sociais, sabem formar enunciados com sentido, enfim, textos, desse modo, reconhecem (lendo e produzindo), determinados gêneros.

Para Kleiman (1995, p. 30), “as práticas letradas em instituições como a família, que são as instituições que introduzem a criança no mundo da escrita com sucesso, são práticas coletivas, em que o conhecimento sobre a escrita é construído através da colaboração”, daí a importância de a escola alfabetizar letrando.

Mas, para que a escola promova o letramento do aluno sem desconsiderar o conhecimento de mundo que ele traz consigo, é necessário, conforme ressalta Bagno (2002), propor um ensino de língua que tenha por objetivo levar o aluno a atingir um grau de letramento que possibilite o uso eficiente das capacidades de leitura e de escrita bem como a valorização do conhecimento prévio constituído em sua convivência anterior ao ingresso no ambiente escolar.

Nesse mesmo sentido, o autor também salienta a importância de o professor apresentar atividades que sejam propostas reais para que o aluno possa desenvolver essas habilidades, e aqui cabe destacar a relevância da abordagem dos gêneros textuais desde o início do processo de alfabetização e letramento (escolar), pois, por meio deles, o professor tem a oportunidade de trazer para a sala de aula textos que façam parte do cotidiano dos alunos, permitindo, assim, que

3 Soares (2009, p. 116) define letramento escolarizado como o letramento “distanciado das exigências de letramento externas à escola”.

eles notem a importância do texto para as relações de interação com a sociedade, “se defendemos que as práticas sociais e as atividades de linguagem são múltiplas e heterogêneas, resta-nos (re) pensar nossa prática de letramento escolar, que normalmente enfatiza o UNO e o homogêneo” (BUNZEN, 2006, p.151).

Ofertar um ensino de qualidade que tenha por objetivo promover o letramento do aluno, não é uma tarefa simples, é preciso levar para a sala de aula textos complexos que instiguem o aluno a praticar a leitura e a escrita apropriando-se delas, não apenas repetindo e/ ou seguindo modelos. O aluno precisa desenvolver suas capacidades para conseguir interagir perante as diferentes situações que certamente encontrará na sociedade.

Sendo assim, a abordagem dos gêneros textuais pode ser um item essencial na escola, uma vez que o aluno poderá ter contato com os mais variados textos, desde os mais simples até os mais complexos, não ficando restrito ao gênero “redação escolar”, o qual foi visto como um “não texto” por não apresentar alguns padrões de textualidade, além de serem produções artificiais, “meramente escolares” (BUNZEN, 2006, p.149).

Se, na prática social, o aluno se depara com textos não simplificados, numa sala de aula em que a prática social é estruturante, o aluno deveria também se deparar com os textos que circulam na vida social: a facilitação, para que ele consiga vencer os obstáculos que a leitura de tais textos pode apresentar, é o trabalho coletivo: no trabalho com seus colegas, com diferentes saberes, pontos fracos e fortes, sob a orientação do docente (KLEIMAN, 2007, p.11-12).

Assim, o compromisso de refletir e repensar as práticas escolares deveria ser responsabilidade dos professores. Será que no processo de letramento, na escola, está sendo considerado que, na prática social, as atividades de linguagem são múltiplas e heterogêneas? Os alunos não podem

ficar restritos à leitura e à produção de textos sem função social, sem um interlocutor real, apenas com o propósito de obter nota; ou entenderem a prática de produção textual como uma prática “fazedora” de redações. É necessária a abordagem dos mais diversos gêneros, a partir de uma prática de ensino voltada para a leitura e produção textual relevante, para uma leitura e produção textual que realmente considere a língua(gem) como interação.

A utilização dos Gêneros textuais no processo de ensino/aprendizagem possibilita ao aluno entender os mais diversos textos na sala de aula, textos que estão presentes no dia a dia da sociedade em geral, pois

os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSHI, 2008, p.155).

Partindo dessa afirmação, é possível constatar que os mais diversos gêneros estão presentes na vida cotidiana dos sujeitos, sejam eles alfabetizados ou não, e independente de seu status social, embora cada sociedade possa ter contato com gêneros diferenciados. Cabe, portanto, ressaltar a necessidade da abordagem dos gêneros textuais desde as séries iniciais do ensino fundamental, já no início do processo de letramento, uma vez que, além de fazerem parte da vida diária dos sujeitos, os textos, conforme destaca Geraldí (1993), são o ponto de partida (e de chegada) em todo o processo de ensino/aprendizagem, uma vez que possibilitam ampliar os conhecimentos prévios trazidos pelo aluno, sujeito que está inserido em uma cultura letrada mesmo antes de chegar à escola.

Convém apresentar também a definição

de gêneros textuais apresentada por Motta-Roth (2011), que os considera como

formas recorrentes e significativas de agir em conjunto, que põem alguma ordem no contexto da vida em coletividade (nos termos de Clifford Geertz, 1983:21); como formas de vida que se manifestam em jogos de linguagem, de tal sorte que a linguagem é parte integral de uma atividade (nos termos de Ludwig Wittgenstein ([1953] 1958:88, § 241) a ponto de o gênero tornar-se um fenômeno estruturador da cultura (MOTTA-ROTH, 2011, p.156).

Para a referida autora, em cada gênero textual há uma combinação de elementos linguísticos diversos, tais como fonológicos, pragmáticos, lexicais, sintáticos, morfológicos, discursivos e ideológicos.

Nesse sentido, em uma proposta de leitura e/ou produção textual é preciso considerar qual gênero é abordado e analisá-lo para que o aluno compreenda suas características e saiba, no momento de produção, adequar seu estilo e composicionalidade ao contexto e às intenções de produção. A partir do momento em que o aluno entender essas características, ele poderá visualizar quem são os interlocutores e os objetivos do texto, da mesma forma, conseguirá planejar, escrever e até mesmo rever o seu próprio texto, “o estudante aumenta seu universo referencial e aprimora sua competência de escrita, apreende as exigências dessa manifestação linguística e o seu sistema de organização próprio” (PARANÁ, 2008, p.71), tornando-se capaz de manipular – ler e escrever – os mais variados textos nos mais diversos contextos, social, escolar, cotidiano etc.

Mas, para que a escrita possa exercer seu papel social no contexto escolar, é preciso que haja um interlocutor real, de acordo com a função do gênero, que o texto não fique restrito à mera leitura e correção do professor.

“O texto que propomos como objeto de

estudo da escola preocupada com a formação do cidadão é *o texto que é construção e interpretação de um dizer e de um fazer*; [...] É o texto vivo, que circula, que passa de um interlocutor para outro” (ANTUNES, 2009, p.38-39, grifo no original). Escrever sem saber para quem, só como um treino, ressalta Antunes, é um trabalho difícil, doloroso, e pior, torna-se ineficaz, já que o texto precisa se adequar ao seu interlocutor, “sem o outro, do outro lado da linha, não há linguagem” (ANTUNES, 2003, p. 47).

A escrita precisa ocorrer, preferencialmente, em um contexto real em que o aluno diga algo para alguém com o propósito de estabelecer uma verdadeira interação, como destaca Bunzen (2006, p.158),

aprende-se a escrever (assim como a falar) na relação com o outro, atualizando formas relativamente consagradas de interação linguística. **Aprende-se a escrever por meio da interação verbal (em contextos formais e informais) e do uso de gêneros** (grifos no original).

A abordagem dos diferentes gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa contribui para que o aluno possa se posicionar e interagir nas diferentes práticas de linguagem presentes na sociedade, pois “são entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2010, p.19), ou seja, os gêneros direcionam as atividades comunicativas presentes na sociedade, uma vez que em qualquer manifestação escrita ou oral está presente um determinado gênero de texto.

Assim, o trabalho com os gêneros textuais vem ao encontro da orientação presente nos documentos que norteiam o sistema de educação básica no estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares Estaduais, doravante DCEs, de que “o aperfeiçoamento da escrita se faz a partir da produção de diferentes gêneros, por meio

das experiências sociais, tanto singular quanto coletivamente vividas” (PARANÁ, 2008, p.56).

O trabalho de leitura, escrita e análise linguística em sala de aula precisa ocorrer de forma contextualizada, voltada às necessidades reais de comunicação dos alunos, inclusive de modo a relacionar as aulas de Língua Portuguesa as outras disciplinas, possibilitando, assim “a escrita contextualizada, a escrita que faz sentido porque fala de nós e de nosso mundo” (ANTUNES, 2003, p.115).

É importante destacar que, mesmo que um texto seja composto por uma única frase ou palavra, ele está inserido em uma situação de discurso, por isso a importância de se considerar os interlocutores, linguagem, contexto, fatores sociais, históricos e ideológicos (CARDOSO, 2003).

Outra questão a salientar a respeito dos gêneros textuais no processo de ensino/aprendizagem é em relação à forma, ao modo como estes gêneros são organizados, pois cada gênero tem uma organização própria, conseqüentemente, tem uma gramática.

Para Antunes (2009), um texto coeso, informativo e coerente, requer referência, uma situação de uso. O texto que a autora propõe para o processo de ensino/aprendizagem é o texto vivo e “esse texto tem cara própria. Quer dizer, uma cara definida, embora flexivelmente, conforme as convenções também flexivelmente estabelecidas para a interação verbal de cada situação” (ANTUNES, 2009, p. 39- grifo no original).

Partindo desses textos vivos, o ensino de língua seria outro. Os pontos gramaticais e lexicais, ressalta a autora, “viriam por exigência do que os alunos precisam ir aprendendo, para serem comunicativamente competentes e, assim, construir e interpretar os diferentes gêneros, adequada e relevantemente” (ibid).

Nessa mesma perspectiva, destaca Gregolin (2007), a língua está viva nos textos que circulam na sociedade, por isso, a partir dos textos produzidos pelos alunos, é possível realizar o estudo das gramáticas da língua, por meio da análise linguística, que “constitui um dos três eixos básicos do ensino de língua materna, ao lado da leitura e da produção de textos”, (MENDONÇA, 2006, p. 206).

A proposta de análise linguística tem por objetivo possibilitar a reflexão sobre as estratégias de uso da linguagem. Para isso, é preciso considerar a condição de produção dos textos, “de acordo com quem diz o que, para quem, com que propósito, em que gênero, em que suporte, etc” (ibid).

Nessa mesma direção, Guindaste (1994, p.01) afirma que “a análise linguística gramatical deve ser feita a partir dos textos produzidos pelos alunos. É a partir daí que se deve organizar o conteúdo gramatical das aulas de Português”; segundo a autora, as noções gramaticais vão surgindo a partir das atividades e reflexões sobre a língua(gem).

De acordo com Antunes (2009, p. 92), “as determinações linguísticas não preenchem a totalidade das regularidades da textualização e a coerência não depende única e exclusivamente dos componentes linguísticos do texto”, para que o texto possa exercer sua função sociocomunicativa num determinado contexto, ele precisa estar adequadamente estruturado tanto em relação ao léxico quanto à coerência, “não se pode escolher aleatoriamente as palavras, nem tão pouco optar por qualquer sequência de frases” (ANTUNES, 2009, p.93).

Para um processo de ensino/aprendizagem comprometido com a formação de leitores/produtores competentes é interessante partir da apresentação e reflexão prévia do gênero e das circunstâncias de sua produção, para,

posteriormente, propor aos alunos a produção textual, e, para essa etapa, nas palavras de Serafini (2003, p.111) “é muito importante que o professor tenha uma postura aberta e receptiva em relação ao texto, aceitando sem preconceito o enfoque, as ideias, o estilo e a linguagem escolhidos pelo estudante”.

Na etapa de produção textual, é preciso que, professor e aluno, estejam conscientes de que a primeira versão não será a definitiva, haverá um processo de planejamento, escrita e reescrita, afinal, esse é um dos aspectos apontados por Guindaste (1994) como forma de análise (e reflexão) dos problemas linguísticos presentes nos textos dos alunos. A partir dessa análise, podem ser feitas reflexões gramaticais, adequações linguísticas de acordo com as necessidades do gênero em questão, uma vez que a prática da produção textual deve levar o aluno à comunicação verbal fluente, adequada e relevante.

Um fator determinante para o ensino gramatical na escola é a própria concepção de gramática. Para este trabalho, adota-se o conceito de Franchi (2006, p. 25) de que “gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica”, ou seja, todo ser humano tem conhecimento de uma gramática e essa vigora dentro do contexto em que o indivíduo está inserido, ninguém chega à escola sem saber gramática.

Para melhor ilustrar esse conceito, é válido também apresentar a definição apresentada por Possenti (1997, p. 48):

gramática designa o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar. É preciso que fique claro que sempre que alguém fala o faz segundo regras de uma certa gramática, e o fato mesmo de que fala testemunha isto, porque usualmente não se

“inventam” regras para construir expressões. Pelo conhecimento não consciente, em geral, de tais regras, o falante sabe sua língua, pelo menos uma ou algumas de suas variedades. O conjunto de regras linguísticas que um falante conhece constitui a sua gramática, o seu repertório linguístico.

Nessa perspectiva, a gramática está presente em todas as línguas, inclusive nas línguas ágrafas. Em uma concepção linguística, ela é entendida como um conjunto de regras estruturais e funcionais de uma língua, “todo falante, independente da modalidade de que se sirva, possui uma gramática interna (de natureza biológica e psicológica) ou, pelo menos a interioriza já em tenra idade, a partir de suas próprias experiências linguísticas” (FRANCHI, 2006, p. 25). Em todo texto, seja ele escrito ou falado, há uma gramática presente e que precisa ser estudada e trabalhada na escola para que o aluno saiba adequá-la de acordo com as exigências de cada gênero e contexto.

Conforme Franchi (2006, p.24) “qualquer criança, tendo acesso à linguagem, domina rapidamente, logo nos primeiros anos de vida, todo um sistema de princípios e regras que lhe permitem ativar ou construir inteiramente a gramática de sua língua” (FRANCHI, 2006, p.24), dessa forma, cabe à escola, conforme propõe Antunes (2009), explicar o funcionamento da linguagem no próprio processo de interação e levar os alunos a refletirem sobre as diferentes estratégias linguísticas e os seus efeitos nessa interação.

Corroborando dessa ideia, Marquardt e Graeff (1986, p.35) afirmam que o professor além de propor atividades de reflexão, precisa instigar os alunos a manipularem dados para inferir conclusões e construir conceitos, “o desenvolvimento da habilidade de pensar traz ao aluno benefícios não só em seu desempenho nas aulas de português como também nas outras disciplinas e, sobretudo, na vida” (Op. cit.,1986).

Com isso, entendemos que a questão não é “deve-se ou não ensinar gramática na escola”, pois, como argumenta Antunes (2009, p. 99), “a hipótese da não-gramática inexistente. Sem gramática, não há língua, não se fazem textos, nem orais nem escritos, nem formais nem informais”, o problema consiste na maneira como a gramática tem sido estudada e ensinada. Ao invés de se ficar preso às nomenclaturas e exercícios de metalinguagem, é preciso propiciar ao aluno conhecimento e domínio da língua, “ao dominar a língua, o aluno estará dominando as regras com as quais a língua é organizada, a gramática” (GUINDASTE, 1994, p.8).

Para isso, é preciso também uma concepção do que seja ensinar gramática. Durante muito tempo ela foi entendida como um conjunto de normas pré estabelecidas que devem ser seguidas, mesmo que na realidade social elas nem sempre sejam utilizadas.

O ensino de gramática normativa sem uma perspectiva reflexiva não faz sentido para o aluno, uma vez que suas regras foram construídas com base em escritores clássicos e, com isso, tais gramáticos acabaram por desconsiderar que as línguas mudam, não associam, conforme Possenti (1997) o fato da mudança ao fato da variação, algo que é natural nas línguas.

É necessário, como lembra Travaglia (1998), que se apresente para os alunos que, do mesmo modo que os elementos culturais e sociais mudam, as línguas também se transformam historicamente. “Não faz sentido contrapor uma linguagem erudita a uma linguagem vulgar, nem tentar substituir uma pela outra. Trata-se de levar a criança a dominar uma outra linguagem, por razões culturais, sociais e políticas bastante justificáveis”, ressalta Franchi (2006, p.30).

Nesse sentido, os estudos gramaticais devem partir dos conhecimentos prévios do aluno, de sua gramática interna, e ter como base

a leitura e a produção textual, pois, por meio dessas práticas, o aluno tem acesso aos gêneros de textos que circulam socialmente e pode realizar, segundo Mendonça (2006, p. 204), “a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre os mesmos usos da língua”.

Cabe aqui esclarecer a diferença de se ensinar gramática nos moldes tradicionais e fazer análise linguística. O quadro apresentado por Mendonça no livro “Português no ensino médio e formação do professor” (BUNZEN; MENDONÇA, 2006) esclarece detalhadamente essa diferença:

QUADRO 1- Diferenças entre ensino de gramática tradicional e análise linguística

| Ensino de gramática | Prática de análise linguística |
|--|--|
| Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável. | Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita a interferências dos falantes. |
| Fragmentação entre eixos de ensino: as aulas de gramática não 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). |
| Privilégio das habilidades metalinguísticas. | Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas. |
| Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando 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 dos 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. 207).

É importante reconhecer essas diferenças e entender que a gramática, assim como toda área do conhecimento, precisa ser ensinada de forma reflexiva, de modo que o aluno perceba a função das palavras nos textos e não fique preso a palavras isoladas, uma vez que as classes gramaticais apresentadas pela gramática normativa são falhas; inseridas em um contexto, elas podem adquirir diferentes sentidos. Uma palavra classificada como substantivo pode exercer a função de adjetivo, e, assim, por diante.

Para ensinar gramática de modo reflexivo, ou seja, realizar análise linguística (AL) não é necessário fazer exercícios de metalinguagem ou classificações, partir de frases isoladas até porque, como afirma Costa Val (1999, p. 03), “o que as pessoas têm para dizer umas as outras não são palavras nem frases isoladas, são textos”.

Por meio do estudo do texto é possível analisar o nível de conhecimento e as dificuldades do aluno e, a partir daí, abordar os conteúdos gramaticais, de acordo com a necessidade; afinal, aprender uma língua, tanto pelo convívio social quanto de forma sistemática na escola, segundo Travaglia (1998, p. 107), “implica sempre reflexões sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua”; além disso, todo ser humano pensante, como ressalta Mendonça (2006, p. 225), faz análise linguística a todo tempo, “ponderar

se fomos muito ofensivos, se vamos dizer isso ou aquilo, se de fato entendemos o trecho daquele livro, se uma palavra tem este ou aquele sentido, tudo isso é AL, ainda que assistemática e sem objetivos escolares”.

Nessa direção, o texto configura-se como “o centro de todo o processo de ensino/aprendizagem de língua materna” (CARDOSO, 2003, p.29), uma vez que é fato que a linguagem humana se manifesta por meio de textos, a comunicação e a interação se dão por meio de textos, portanto, “para ser um bom usuário da língua, o aluno tem de ser posto em contato permanente e intenso com textos falados e escritos” (BAGNO, 2004, p. 59), assim o aluno poderá desenvolver a capacidade comunicativa e interacional nas mais variadas situações de uso da língua(gem)

Ensino de gramáticas e variação linguística

Ao discutir o ensino das gramáticas, vale ressaltar que o termo “gramática” no título deste item está no plural justamente devido à grande variedade linguística presente no Português Brasileiro. Conforme Ilari e Basso (2011), a situação linguística do Brasil é desde sempre “supercomplexa”, os autores lembram que antes da colonização europeia já havia várias línguas indígenas. Posteriormente à colonização vieram os escravos africanos, os imigrantes franceses, holandeses, espanhóis, os povos açorianos e tantos outros. Como lembram Ilari e Basso (2011, p. 60), “a história da implantação do português no Brasil foi uma história de multilinguismo”, ou seja, somos um país multicultural.

Cada cultura tem suas diversidades e, portanto, com essa mistura entre culturas, que é o que ocorreu no Brasil, vão se originando outras culturas; com isso, também vão surgindo mais variedades linguísticas, afinal, conforme Silva (2000, p. 97), “a ‘natureza’ humana tem uma variedade de formas legítimas de se expressar culturalmente e todas devem ser respeitadas ou toleradas”.

Assim, percebe-se que diante desse intercâmbio de culturas presente não Brasil, não há como haver uma única língua; a propósito, Faraco (2008, p.134) atesta que não existe língua

homogênea, “todas as línguas são caracterizadas por grande diversidade, porque as experiências de vida das comunidades falantes são sempre muito diversificadas”. Essa grande diversidade, conforme o autor, deve ser motivo de orgulho e não de vergonha. O problema é que, a forma como essa diversidade vem sendo tratada, acaba por trazer dificuldades quando o assunto é educação linguística de qualidade para os cidadãos brasileiros.

A concepção de gramática adotada para esta pesquisa é de gramática como um conjunto de regras estruturais e funcionais de uma língua, pois, conforme afirma Franchi (2006, p. 25), “se quiserem, a gramática é uma práxis ou se desenvolve na práxis por um processo de balizamento das possibilidades e virtualidades da manifestação verbal, feitas ou aceitas pela comunidade linguística de que o falante participa”, ou seja, independente da variedade linguística que um indivíduo utilize, sempre haverá uma regra a ser seguida, em outras palavras, ninguém escreve ou fala sem gramática. “A gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, lêem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua” (ANTUNES, 2003, p. 89).

Com isso, não se pode afirmar que alguém fala “errado” o Português, mas que as pessoas utilizam-se de línguas diferentes. De acordo com Bagno (2004, p.26) “as pessoas falam diferente porque empregam regras gramaticais diferentes” (grifo no original). O autor considera que há ocorrência de erro linguístico apenas quando a comunicação é comprometida entre os interlocutores.

Se existem situações sociais diferentes, é normal que também haja padrões diferentes de uso da língua, afirma Antunes (2007). Porém, esses diferentes padrões precisam ser adequados ao contexto, como lembra Cardoso (2003, p.28): “as variedades linguísticas devem ser utilizadas de maneira diferenciada, de acordo com a situação de comunicação”. Tomar consciência dessas possibilidades de uso linguístico é possível por meio de um ensino reflexivo, por meio de análises gramaticais realizadas em diferentes textos.

“O domínio da língua culta pelo aluno deve somar-se ao domínio que este já tem de sua variedade de origem, naturalmente adquirida”

(CARDOSO, 2003, p. 28) e é na escola que os alunos têm a oportunidade de acesso à norma culta [4], mas esse acesso não pode implicar menosprezo à variedade utilizada pelo aluno, a qual também precisa ser valorizada para que o aluno não se sinta inferiorizado e, com isso, deixe de se expressar em sala de aula. Aliás, é válido destacar que a linguagem é parte da identidade do aluno, como frisa Antunes (2009, p.19), linguagem e identidade são indissociáveis: “o povo tem uma identidade, que resulta dos traços manifestados em sua cultura, a qual, por sua vez, se forja e se expressa pela mediação das línguas, sobretudo da linguagem verbal” (grifo no original), daí a importância de que “o espaço da sala de aula deixe de ser o local para estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos” (BAGNO, 2002, p.32).

Transformar a sala de aula nesse “laboratório vivo de pesquisa” (Op. Cit., 2002, p. 32) possibilita ao aluno desenvolver seu potencial linguístico, conhecer outros recursos lexicais e gramaticais, bem como ser capaz de utilizar-se desses recursos nas mais diversas situações de interação social.

É interessante que o aluno reconheça que, socialmente, existem “modalidades de prestígio e modalidades desprestigiadas em função do grupo social que as utiliza” (TRAVAGLIA, 1998, p.63) e, embora nenhuma variedade seja melhor ou pior, a mais prestigiada, por questões sócias e políticas é a norma culta.

A escola, ao abrir espaço para o estudo das muitas gramáticas possibilitará, conforme Travaglia (Op. cit.), o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, tornando a escola aberta para todos os discursos.

Embora, para a escrita de muitos gêneros, seja exigido o uso da variedade culta, Faraco (2008) aponta que é perfeitamente possível e aceitável socialmente que se escrevam textos utilizando-se de outras variedades, como é o caso do bilhete, de um chat, de um email familiar, etc., aliás, para Bagno (2004, p. 41), “a principal característica da linguagem humana é a sua heterogeneidade”.

4 Adota-se o segundo conceito de “norma culta” apresentada por Bagno (2003, p.63), como “a língua realmente empregada no dia-a-dia pelos falantes que têm escolaridade superior completa, nasceram, cresceram e sempre viveram em ambiente urbano”.

Assim, o autor afirma que para ser um bom usuário da língua, isto é, saber utilizar-se dessa grande variedade presente na Língua Portuguesa, o aluno precisa ter contato permanente com textos, sejam orais ou escritos, para saber adequar seu discurso de acordo com as exigências do contexto.

No mesmo sentido, Travaglia (1998, p. 18) assegura que, para desenvolver a capacidade comunicativa do aluno, é necessário “propiciar o contato do aluno com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados ligados à vários tipos de situações de enunciação”.

Ao favorecer esse contato, nas mais diversas situações de interação, é preciso também ter conhecimento a respeito da realidade histórica e sociocultural dos sujeitos envolvidos na interação, haja vista que, a língua, conforme Faraco, é um conjunto múltiplo e entrecruzado de variedades sociais, geográficas etc., “isso implica entender a língua como diretamente correlacionada com a vida e a história dos diferentes grupos sociais que a utilizam” (FARACO, 2008, p.160).

Assim, o processo de ensino/aprendizagem não deve limitar-se ao ensino da norma culta em si; de acordo com esse autor, é preciso fazer conexões com as práticas socioculturais, levando em conta o processo histórico de construção e das transformações que ocorrem nas línguas, além disso, “ninguém pode perder de vista os aspectos histórico-sociais que envolvem o ensino de língua portuguesa, que fazem dela a representação do imaginário social sobre a nacionalidade brasileira” (GREGOLIN, 2007, p.77).

Com essas reflexões, é possível entender que o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa precisa ocorrer de uma forma que possibilite ao aluno a reflexão sobre a língua e suas variedades e a entender que “nenhum fato linguístico é virtualmente ‘melhor’ ou ‘pior’ que outro; será, isto sim, mais ou menos adequado às situações e manifestações de linguagem” (MARQUARDT; GRAEFF, 1986, p. 13), e é por meio da abordagem dos mais diversos gêneros textuais que o professor poderá proporcionar essa reflexão e um maior conhecimento das variedades linguísticas.

Metodologia da Pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada em uma

escola da rede pública de ensino da cidade de Ponta Grossa, no Paraná. A escola atende alunos do ensino fundamental I e fundamental II.

Ao longo do tempo de permanência na escola para obtenção de informações para a pesquisa, aproximadamente dois meses e meio, foram realizadas entrevistas orais com a professora de Língua Portuguesa que atuava nas turmas observadas, com a finalidade de verificar as concepções da professora sobre algumas questões relacionadas à temática, mas estas não serão neste artigo apresentadas, uma vez que o foco da discussão, ora proposta, reside nas aulas desenvolvidas pela professora. As entrevistas foram transcritas fielmente para posterior análise e discussão. Além disso, foram realizadas, durante um bimestre letivo, observações não participativas de 60 horas aulas em duas turmas de 6º ano.

A professora das turmas observadas possui aproximadamente 15 anos de profissão. Participou de projetos de iniciação científica durante a graduação, fez duas especializações e, durante a realização desta pesquisa, era acadêmica do Curso de Mestrado na área de atuação. Os alunos dessas turmas tem em média entre onze e doze anos, e as turmas tem, no máximo, trinta alunos.

Resultados obtidos na pesquisa de campo

As aulas observadas foram ministradas na perspectiva do texto como base para o processo de ensino/aprendizagem, fato que se percebe ter ido ao encontro do que regem as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCEs) de que “o professor de Língua Portuguesa precisa, então, propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais” (PARANÁ, 2008, p.50), para que se promova o letramento do aluno.

As entrevistas realizadas com a professora participante desta pesquisa revelaram que seu entendimento sobre gramática vai ao encontro da concepção adotada para esta pesquisa; para ela, “Gramática é o funcionamento da língua, use uma linguagem formal ou informal, haverá uma gramática”, ou seja, a professora compreende a gramática como intrínseca à língua, ao funcionamento de uma língua, ela ainda complementa que, ensinar gramática é “um modo de pensar a língua, trabalhar a estrutura e funcionamento da língua aliada ao sentido”.

Assim, percebe-se que a professora prima pelo ensino reflexivo, que, de acordo com Soares (1979, apud TRAVAGLIA, 1998, p. 142), “surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e será usado para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente”. Dessa forma, os estudos gramaticais valorizam, mas não se restringem ao ensino da norma culta e, diante dessa concepção, é possível abordar outras variedades, o que não significa desconsiderar o ensino dessa variedade de maior prestígio, pois como pode ser visto nas DCEs, “o estudante precisa conhecer e ampliar o uso dos registros socialmente valorizados da língua, como a norma culta” (PARANÁ, 2008, p.53).

Em relação à variação linguística, a professora, ao ser questionada sobre a importância dessa abordagem nas Aulas de Língua Portuguesa, argumenta que “não se deve tirar um momento específico para isso, ela (variação linguística) não é um conteúdo à parte, é algo natural que os alunos precisam saber, adequar a linguagem de acordo com a situação”.

Essa forma de abordagem, conforme pode ser observado durante suas aulas, são frutos da própria concepção de gramática adotada pela professora, que, conforme já citado, vem ao encontro do

conceito de gramática adotado para esta pesquisa, e que, consoante a Franchi (2006), não ignora a presença das variedades linguísticas, ao contrário, considera, respeita e analisa as diferentes gramáticas existentes na língua.

A professora considera importante abordar e buscar conscientizar o aluno sobre o uso das variedades linguísticas sempre que houver oportunidade. Segundo ela, os alunos já têm consciência de que conforme a linguagem que utilizarem, serão ouvidos ou não, isso porque há um trabalho de conscientização a esse respeito desde as séries iniciais do ensino fundamental na escola em questão. Por essa razão, afirma a professora: “mostro aos alunos que a linguagem pode ser usada para manipular; é preciso fazer a distinção, porque em certas situações eles serão discriminados”.

Essa afirmação da professora corresponde ao argumento de Franchi (2006, p. 30), de que é preciso levar o aluno a dominar as várias linguagens “por razões culturais, sociais e políticas, bastante justificáveis”.

Percebe-se que o conceito de gramática apresentado pela professora entrevistada tem influência positiva em relação à abordagem reflexiva das variações linguísticas. Conforme Travaglia (1998, p. 29), na concepção de gramática como um conjunto de regras estruturais e funcionais de uma língua, “não há erro linguístico, mas a inadequação da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa” (grifo no original).

Na primeira aula observada, ocorreu uma atividade de “Recuperação dos conteúdos: correção coletiva da avaliação bimestral”.

Um dos gêneros abordados na avaliação foi “história em quadrinhos”, e, a partir de uma tira da Turma da Mônica, do cartunista Maurício de

5 Disponível em <http://dc315.4shared.com/doc/7c1wGr6p/preview_html_m4ab1e47f.gif>. Acesso em: 10 jul. 2014.

Souza [5], em que a Magali “sorratamente” come o pedaço de pizza que a Mônica trazia na mão, duas questões avaliativas de cunho interpretativo foram propostas aos alunos.

A questão avaliativa que destacamos para apresentação neste trabalho é a seguinte:

“Conte para a Mônica onde foi parar o pedaço de pizza dela e como você descobriu isso”.

Após uma breve discussão oral a respeito das características do gênero, uso da linguagem verbal e não verbal mediada pela professora, os alunos chegaram às respectivas respostas:

“-Mônica, seu pedaço de pizza foi parar dentro da barriga da Magali. Descobri porque ela ficou com uma cara de consegui matar a minha fome com o pedaço de pizza da Mônica” (Turma A).

“-Mônica, a Magali comeu o seu pedaço de pizza. Descobri isso pelo jeito do rosto dela, suas bochechas cheias e um olhar de quem aprontou” (Turma B).

Vale salientar que as respostas foram elaboradas de forma conjunta pelos alunos em suas respectivas turmas, mas construídas com o auxílio da professora.

O primeiro aspecto a destacar nessas respostas é a preocupação com o interlocutor: a Mônica.

A resposta dos alunos não foi elaborada para a professora da turma, houve uma preocupação com um interlocutor real, na forma de chamamento: “-Mônica”, já que a questão pedia para que o aluno se posicionasse como uma personagem do quadrinho e interagisse na história: “conte para a Mônica...”.

Com isso, houve uma preocupação no sentido de que se escrevesse algo para alguém e com alguma intenção.

Conforme apresentado na fundamentação teórica deste trabalho, na interação escrita é preciso

haver o outro, o para quem se dirigir; caso contrário o texto será ineficaz, pois, sem um interlocutor, não há linguagem (ANTUNES, 2003), e essa preocupação a professora manifestou durante a atividade de reelaboração das respostas, já que na avaliação (na prova), realizada anteriormente, poucos alunos haviam prestado atenção ao modo como a questão precisava ser respondida.

O segundo aspecto a destacar é em relação à linguagem utilizada na resposta da turma A: “...cara de consegui matar a minha fome com o pedaço de pizza da Mônica”.

Na discussão realizada oralmente e antes de se chegar à resposta coletiva e escrita, enquanto alguns alunos afirmaram ter chegado a essa conclusão por causa da “cara da Mônica”, um aluno argumentou que entendeu que havia sido a Magali quem comeu o pedaço de pizza, por causa da ‘expressão facial’ da personagem na tira.

Ao transcrever a resposta no quadro, a professora fez o seguinte comentário: “se vocês estivessem conversando com uma criança, da mesma idade sua, você falaria ‘pela expressão facial’ ou ‘pela cara dela’?”

Os alunos foram unânimes em escolher a segunda opção. Isso porque ocorreu uma reflexão. A professora salientou que em determinados contextos o aluno só será entendido se ele usar determinada linguagem, nesse caso, seria inadequado utilizar a primeira opção, considerando os interlocutores e a cena em que as personagens estavam envolvidas, uma situação informal.

Nessa oportunidade, a professora explicou aos alunos que em uma situação como a vivenciada na tira da “Turma da Mônica”, a segunda frase: “pela cara dela”, seria mais eficaz e eles poderiam correr o risco de não serem entendidos se optassem pela primeira: “pela expressão facial”, por ser uma linguagem mais formal, portanto não adequada para aquele contexto. Por meio

dessa reflexão conjunta, os alunos chegaram a uma conclusão a respeito do uso da linguagem.

Observa-se que a forma com que a discussão em sala de aula foi conduzida permite aos alunos entenderem que, como mostra Travaglia (1998, p.63), “todas as variedades são igualmente eficazes em termos comunicacionais nas situações em que são de uso esperado e apropriado”.

Ainda em relação à correção da avaliação, feita de forma coletiva, vale destacar a reescrita do resumo de um conto: “A moura torta [6]”.

Após a leitura e breve retomada a respeito das características de um resumo, gênero que já havia sido trabalhado nas aulas anteriores a essa avaliação, a professora foi questionando os alunos oralmente para que eles citassem, também de forma oral, as ideias principais do texto. A partir daí, ocorreu a elaboração escrita e coletiva do resumo. Vale ressaltar que para que se chegasse à finalização do resumo, foram necessárias mais de duas aulas.

Embora esse trabalho tenha sido desenvolvido nas duas turmas, optou-se por apresentar apenas o resultado obtido em uma delas, devido à semelhança com que a atividade foi desenvolvida.

Segue o resultado da produção escrita coletivamente:

*“A moura torta” conta a história de um rei que tinha três filhos e nenhuma herança para **lhes** dar. Então deu a cada um uma laranja, pedindo-**lhes** que **as** abrissem somente onde houvesse água. Apenas o caçula obedeceu. De dentro de sua laranja saiu uma linda moça nua, pedindo-lhe água. Matou sua sede e foi buscar roupas para ela, que escondeu-se em cima de uma árvore. Veio uma moura torta buscar água e, vendo **nela** o reflexo da moça, **e** pensou que fosse ela. Achando-se bonita, quebrou o jarro e não quis mais fazer o seu serviço. Nesse momento, a moça deu uma gargalhada. A moura percebeu que estava enganada. Subiu na árvore, enganou a moça e enfiou-lhe um alfinete na cabeça, transformando-a*

*em uma pomba e tomando-lhe o lugar. Ao voltar com as roupas, o rapaz estranhou a mudança, **mas** mesmo assim casou com ela. Tempos depois, uma pomba passou a rondar o castelo, perguntando ao jardineiro pelo rei e sua moura. O rei mandou prendê-la, tirou o alfinete de sua cabeça, ela voltou a ser uma linda moça, casaram-se e a moura foi morta violentamente.” (Turma A).*

Durante a elaboração dessa produção escrita, a professora destacou exemplos de recursos gramaticais necessários para deixar o texto coeso e coerente sem que fosse necessário citar nomenclaturas. Ao fazer uso do pronome pessoal oblíquo átono **lhes**, a professora questionou os alunos a quem essa palavra se referia e, assim que obteve a resposta, por parte dos alunos, ela reforçou afirmando, “usei **‘lhes’** para não repetir **‘três filhos’**”. Ao darem continuidade à escrita do texto, os próprios alunos optaram pelo uso desse recurso.

Para testar o entendimento dos alunos, ao escrever a frase citada por eles “pedindo-lhes que as abrissem”, a professora questionou: “pedindo a quem?”. A resposta obtida foi: “aos três filhos”; perguntou também: “que abrissem o quê?”, “as laranjas”, responderam os alunos.

Assim, mais uma vez ela reforçou, dizendo: “então usei **lhes** e **as** para não repetir **aos três filhos e as laranjas**”. O mesmo ocorreu em relação ao uso do pronome pessoal em+ela=**nela**, a professora sugeriu que os alunos utilizassem esse recurso para não repetir “vendo na água”.

Essa preocupação com o entendimento dos usos linguísticos ocorreu também em relação à pontuação e ao uso de conjunção. Na frase: “Veio uma moura torta buscar água e, vendo nela o reflexo da moça, e pensou que fosse ela”, os alunos utilizaram a conjunção e a vírgula, mas a

6 Disponível em: <<http://leiturasehistorias.blogspot.com.br/2009/07/moura-torta.html>>. Acesso em: 03 Jun. 2014.

professora chamou a atenção pedindo para que eles lessem o trecho e percebessem que havia algo estranho. Assim que os alunos leram o que havia sido construído, a professora explicou a necessidade de se optar pelo uso de apenas um dos recursos, nesse caso, o uso da vírgula. Da mesma forma, ela mostrou o uso desse recurso após a conjunção **mas**, explicando que seu uso era necessário devido à palavra estar dando a ideia de contradição.

Nota-se que, por meio de leituras/releituras, escritas/reescritas de textos, os alunos podem utilizar-se dos recursos gramaticais de forma sistemática e que fazem sentido, ou seja, é possível aprender e realizar a gramática contextualizada, de acordo com as exigências do gênero, saber gramática é saber utilizar-se desses recursos de forma ativa na produção textual, como afirma Franchi (2006, p.16), “o respeito à gramática também é condição de beleza do texto. E essa é a relação fundamental entre gramática e texto”.

É interessante ressaltar que a professora a todo o momento lembrava os alunos que eles estavam produzindo um “resumo”, portanto, teriam que escolher palavras que resumissem as ideias centrais do texto, o que vem ao encontro das palavras de Antunes (2009, p. 93), de que “não se pode escolher aleatoriamente as palavras, nem arrumá-las de qualquer jeito, nem tão pouco optar por qualquer sequência de frase”. A escolha adequada poderá ser feita a partir do momento que se tem em mente qual a função do texto e para quem ele será escrito.

Encerradas as reflexões sobre a prova, deu-se o início à abordagem do próximo gênero a ser trabalhado: “Fábula”. Porém, antes de apresentar esse gênero, a professora fez questionamentos a respeito de algumas características presentes em uma Fábula, “por que chamamos uma pessoa de ‘gato’, ‘porco’, ‘burro’, etc”. A partir dos argumentos dos alunos, ela questionou se eles lembravam que

gênero de texto trazia animais como personagens. Diante da resposta esperada, ela questionou o que os animais tem a ver com a fábula, por que eles falam e, finalmente, se “as fábulas trazem uma crítica ou um elogio ao ser humano?”.

Feitas as reflexões a respeito do gênero, os alunos tiveram o contato com algumas fábulas. Após várias atividades dedicadas à compreensão desse gênero, cada aluno recebeu uma fábula diferente, em forma de uma atividade avaliativa que eles deveriam ler e explicar para a turma (com suas palavras) qual ensinamento a sua história trazia. Além dessa atividade oral, eles também foram orientados a fazer um resumo sobre sua fábula. Para a proposta escrita, a professora alertou para o fato de que os textos seriam coletados para fazerem parte de um “livro de fábulas da turma”.

Novamente percebe-se a preocupação com o interlocutor. A docente lembrou que o resumo precisava estar bem elaborado, de forma que o leitor que não conhece a fábula pudesse entender de que assunto tratava o texto e, posteriormente, de acordo com seus interesses, buscar o texto original.

Na sequência, foram feitas algumas atividades presentes no livro didático e dentre os vários exercícios apresentados, havia uma atividade de reescrita, em que se deveria reescrever o trecho destacado de forma que dissesse a mesma coisa. Nessa atividade, merece destaque o seguinte enunciado:

“No entanto, o senhor anda bem-alimentado, enquanto eu estou prestes a morrer de fome.”

Na reescrita desse enunciado, surgiram duas possibilidades:

“Entretanto, o senhor anda sem fome

7 O livro didático adotado pela escola é “Português ideias e linguagens”, ver referências.

enquanto eu, cheio de fome, estou prestes a morrer”. (Turma B);

“Porém, o senhor está bem alimentado, e eu estou aqui quase morrendo de fome”. (Turma A).

Os alunos souberam substituir a conjunção adversativa “no entanto” por outra adversativa de igual sentido. Questionados pela professora que outras palavras poderiam ser usadas para expressar essa mesma ideia, os alunos citaram “mas” e “todavia”. Tais procedimentos atestam que os alunos são capazes de refletir e utilizar os recursos gramaticais na construção de sentido dos textos, quando motivados a essa postura reflexiva, consoante a Faraco (2008, p.159): “o estudo de conteúdos gramaticais faz sentido quando feito de forma contextualizada e funcional”, o importante é saber quando e como utilizar-se desses recursos nos momentos de interação.

Em relação à proposta de reescrita da turma A: “Porém, o senhor está bem alimentado, e eu estou aqui quase morrendo de fome, uma aluna questionou o uso da vírgula logo após a conjunção, já que em um texto trabalhado anteriormente a professora mostrou que deveriam optar pelo uso da vírgula ou da conjunção e. Diante dessa interrogação, a docente fez o seguinte questionamento: “Quem é o senhor e quem é o eu? Os alunos precisaram reler e refletir sobre a frase para chegarem à resposta: “senhor é o cão e eu é o lobo”.

A partir daí a professora explicou que, nesse caso, precisava do uso da vírgula antes da conjunção devido à presença de dois sujeitos diferentes. Mais uma vez percebe-se os efeitos de um ensino reflexivo que instiga os alunos a pensar no porquê de determinados recursos, e a entender que produzir um texto é uma atividade que exige reflexão e uso adequado de recursos linguísticos e gramaticais. O professor como mediador do conhecimento, exatamente como afirma Travaglia (1998, p.151), deve “sempre fazer o aluno a pensar na razão de usar

determinado recurso em determinada situação para produzir determinado efeito de sentido”.

No livro didático utilizado, havia também uma abordagem sobre a importância dos adjetivos para que a fábula possa trazer o ensinamento, e, conseqüentemente, passar uma moral ao seu leitor. No entanto, convém destacar que essa nomenclatura, não aparece no enunciado da atividade, como pode ser visto, a seguir:

3 - Leia os dois primeiros parágrafos do texto e localize as palavras que permitem caracterizar:

- a) O lobo;
- b) O cão;

4 - Essa caracterização é importante para o desenrolar da história? Explique.

(DELMATO; CASTRO, 2009, p. 111).

Os alunos souberam, facilmente, localizar e retirar do texto as palavras que “caracterizavam” as duas personagens, talvez se o livro pedisse para que eles encontrassem os “adjetivos” do texto, seria uma tarefa mais difícil. Assim, parte-se do entendimento dos usos linguísticos para a sua posterior sistematização.

Diante das características opostas entre as personagens, ficou mais fácil para os alunos responderem a questão 4 desse exercício. Eles perceberam que para que ocorra o “ensinamento” ou a moral, característica comum ao gênero fábula, é preciso haver personagens com qualidades opostas. A resposta a essa questão, elaborada de forma conjunta, teve como resultado a seguinte conclusão: “Sim, pois essa caracterização vai promover a continuação da história, gerando o conflito”.

Considerações finais

A partir do referencial teórico adotado para esta pesquisa, pode-se considerar que é possível ensinar e estudar “gramática como disciplina científica” (PERINI, 2010), uma vez que o modelo de ensino de Língua Portuguesa observado durante a realização dessa pesquisa, esteve de acordo com o proposto pelos autores

mencionados, principalmente no que se refere aos estudos gramaticais e à abordagem das variações linguísticas. Pode ser observado, na prática, que o entendimento dos alunos em relação a essas questões era construído durante o processo de leitura e de produção de textos (oralmente ou por meio da escrita), em uma atitude de reflexão e análise, atitudes coerentes para a construção de conhecimentos.

Durante a observação das aulas, foi possível verificar também que ensinar gramáticas de modo a possibilitar ao aluno refletir e formular hipóteses a partir de seu próprio conhecimento de mundo conduz ao entendimento de como a gramática funciona em diferentes gêneros e de como diferentes sentidos são constituídos devido às escolhas lexicais e gramaticais realizadas. Assim, a compreensão do funcionamento linguístico em diferentes textos passa a favorecer o entendimento das variedades linguísticas, bem como da variedade prestigiada de língua, a norma culta, de modo funcional e também reflexivo.

Nesse sentido, Perini (2010, p. 36) ressalta que

o conhecimento de uma língua é uma parte do nosso conhecimento do mundo, programado no nosso cérebro, e acessível à observação através do comportamento e dos julgamentos dos falantes. E a gramática é uma disciplina que estuda uma parte importante desse sistema de conhecimentos. Concluindo: a gramática é uma disciplina científica, pois tem como finalidade o estudo, a descrição e a explicação do mundo real.

Em relação às variedades linguísticas atestamos para o fato de que essa abordagem deva ser feita de modo contínuo. É necessário mostrar ao aluno a importância do uso adequado da linguagem e, ao mesmo tempo, que há uma variedade de maior prestígio que ele também precisa dominar. Isso só é possível por meio de um trabalho reflexivo em que se tenha um gênero textual, um “texto vivo” como base para o processo de ensino/aprendizagem.

Do mesmo modo, os estudos gramaticais precisam ocorrer sempre de forma reflexiva. Aprender/ensinar gramática não é tarefa penosa, mas “científica” (PERINI, 2010, p.35) e, nessa

perspectiva, é possível adquirir e por em prática conhecimentos gramaticais sem que seja necessário decorar regras e classes de palavras. É necessário diferenciar o ensino de gramática nos moldes tradicionais de um ensino de gramática que conduza o aluno à reflexão, ou seja, é preciso diferenciar ensino de gramática de análise linguística, até porque, segundo Mendonça (2006) fazemos análise linguística a todo momento, mesmo sem fins escolares. Refletir se o uso de tal palavra é adequado para determinada situação é fazer análise linguística; pensar em como se expressar em certas situações, também é fazer análise linguística.

Se comparada a prática de ensino observada nesta pesquisa à tabela elaborada por Mendonça (2006), que diferencia gramática de análise linguística, fica claro que a prática desenvolvida privilegia uma análise linguística mediada pelo texto, mediada por gêneros textuais que se constituem como base para o processo de ensino/aprendizagem.

Percebe-se que para haver um trabalho comprometido em que o aluno realmente reflita e entenda os efeitos de uso da linguagem nos processos de interação, precisa haver um trabalho longo, que demanda o empenho do professor e do aluno. Para que se chegasse ao resultado final do resumo do conto “A moura torta”, por exemplo, foram necessárias quase três aulas.

Também é possível atestar que o processo de formação continuada do professor é um fator relevante e que interfere positivamente em sua prática. Como visto nessa pesquisa, a professora em questão, desde a sua graduação, participa de projetos de iniciação científica, realizou duas especializações, uma em metodologia de ensino e outra em linguística e literatura, e, durante a realização desta pesquisa, era aluna de um curso de Mestrado na área de atuação. Dessa forma, ela busca colocar em prática o que tem aprendido na teoria, fator que faz o diferencial em suas aulas, como pode ser observado durante o período da pesquisa de campo. Assim, por meio dessa formação continuada da professora, os maiores beneficiados são seus alunos, que passam a aprender a língua de forma reflexiva, sem ficarem limitados às normas e classificações desnecessárias, ou seja, aprimoram seus conhecimentos linguísticos de forma a compreenderem a importância da adequação

da linguagem, bem como os efeitos de seu uso na interação.

Referências bibliográficas

ANTUNES, I. **Aula de Português: Encontro e interação**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito Além da Gramática: Por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua Materna: Letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

_____. **Português ou Brasileiro?** 5.ed. São Paulo: Parábola editorial, 2004.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BUNZEN, C. Da era da composição à era do gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CARDOSO, S. H.B. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA VAL, M.G. **Redação e textualidade**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DELMATO, D. ; CASTRO, M.C. **Português ideias e linguagens**. 6º ano. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

FARACO, A.F. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “gramática”.

In: FRANCHI, C.; NEGRÃO, E. V.; MÜLLER, A. L. **Mas o que é mesmo “gramática”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GREGOLIN, M. R. O que quer o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREA, D. A. (org). **A relevância social da linguística: linguagem teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

GUINDASTE, R.M.G. A questão do ensino de gramática. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de ensino de 1º grau. **Língua Portuguesa e Literatura 5ª a 8ª série**. Curitiba, 1994.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KLEIMAN, A. B (org). **Os significados do Letramento**. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna**. Santa Cruz do Sul, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARQUARDT, L. L. ; GRAEFF, T. F. **Ensino de gramática e desenvolvimento de raciocínio**. Porto Alegre: PUCRS, 1986.

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. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K.S (orgs). **Gêneros textuais: reflexão e ensino.** São Paulo: Parábola editorial, 2011.

PARANÁ. Governo do Estado. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a educação básica .** Curitiba: Base, 2008.

PERINI, M. **Gramática do Português Brasileiro.** São Paulo: Parábola, 2010.

POSSENTI, S. Gramática e política. In: GERALDI, J.W.(org). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos.** 11.ed. São Paulo: Globo, 2003.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T.; HALL, S.; WOODWARD, K.(org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Alfabetização e letramento.** 6.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

TRAVÁGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o Ensino de Gramática no 1º e 2º graus.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

Artigo enviado em: 26/09/2013

Aceite em: 19/02/2015