

A oralidade em atividade de reflexão gramatical: conhecimentos linguístico-discursivos no ensino de língua portuguesa

pg 56 - 67

Sílvio Nunes da Silva Júnior¹

Resumo

O presente estudo, situado no campo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006, 2009) ao ensino de línguas, busca refletir sobre a articulação entre oralidade e ensino de gramática em língua portuguesa como língua materna, visando constituir práticas de ensino que estimulem processos de reflexão e construção conjunta de saberes em sala de aula. No plano teórico, discute-se sobre produção oral e gramática no ensino de língua portuguesa com base na problematização da complexidade do ensino de regras gramaticais na escola e da ausência de práticas de ensino baseadas na produção oral dos alunos. Após isso, contextualizando com o que pontua a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e colaborativo, descreve-se uma experiência com o ensino de gramática no ensino fundamental, na qual se toma como ponto de partida a produção oral dos alunos em busca da construção de saberes gramaticais através da reflexão dos alunos acerca do uso da linguagem em sala de aula. Os resultados apontam para a necessidade de levar os alunos a constituírem, além de habilidades puramente linguísticas, conhecimentos linguístico-discursivos, uma vez que as relações contínuas existentes no ensino de língua portuguesa carecem caminhar juntas em busca de uma construção sólida de saberes nos/dos discentes.

Palavras-chave: Oralidade; Saberes Gramaticais; Ensino Fundamental.

ORALITY IN GRAMMATICAL REFLECTION ACTIVITIE: LANGUAGE-DISCURSIVE KNOWLEDGE IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING

Abstract

The present study, in the field of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006, 2009), aims to reflect on the articulation between orality and grammar teaching in Portuguese as mother tongue, aiming to constitute teaching practices that stimulate reflection and joint construction of knowledge in the classroom. At the theoretical level, we discuss oral production and grammar in Portuguese language teaching based on the problematization of the complexity of the teaching of grammar rules in school and the absence of teaching practices based on the students' oral production. After that, contextualizing with the one that scores the qualitative research of ethnographic and collaborative character, an experience with the teaching of grammar in the elementary school is described, in which the oral production of the students in search of the construction of knowledge is taken as starting point through the reflection of the students about the use of language in the classroom. The results point to the need to lead students to constitute, in addition to purely linguistic abilities, linguistic-discursive knowledge, since the continuous relations existing in Portuguese language teaching need to move together in search of a solid construction of

¹ Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Bolsista CAPES E-mail junnyornunes@hotmail.com.

knowledge in the students.

Keywords: Orality; Grammar; Elementary School.

Considerações iniciais

Os saberes necessários para a constituição do processo de letramento escolar de alunos da educação básica a partir do ensino de língua portuguesa são muitos. É possível afirmar que, atualmente, ser professor de língua portuguesa é uma das tarefas mais desafiadoras do campo educacional, pelo fato de ser este um componente curricular que exige uma postura articuladora em relação aos objetos de ensino e uma formação concreta pronta para se subverter² (DE CERTEAU, 2009; SANTOS, 2008) de quadros institucionais³ (BOURDIEU, 1996) dispostos na escola enquanto instituição social. Muitas das obrigações curriculares do ensino de língua portuguesa vivem presas a práticas de ensino tidas como tradicionais, o que impede, muitas vezes, de que se possa inovar a prática pedagógica articulando um objeto de ensino com o outro. No entanto, vem-se percebendo emergencialmente a necessidade de fugir dessas práticas, pois somente assim a sala de aula será um espaço amplo em que se possa trabalhar não apenas a língua, mas sim, a linguagem.

Uma dessas obrigações curriculares que reúne uma infinidade de objetos de ensino de língua portuguesa é a gramática, a qual, em muitos discursos de alunos e professores em serviço e pré-serviço, é vista enquanto estrutura complexa de lidar. Ao analisar de forma mais densa algumas gramáticas normativas que seguem a risca o que determina a corrente formalista da língua⁴

2 De Certeau (2009) considera que, na vida social, é preciso que os sujeitos desenvolvam táticas, as quais, no contexto do ensino, para Santos (2008), atuam como maneiras do professor se subverter de estruturas formais dispostas na sua formação e atuação profissional.

3 Bourdieu (1996) chama de quadros institucionais as estruturas sociais que exigem determinados comportamentos e atitudes dos sujeitos na sociedade.

4 Gramáticas formais focadas em estabelecer regras para o uso da língua.

(GÓIS, 1958; CEGALLA, 2008), percebe-se que, realmente, as abordagens gramaticais se tornam complexas, visto que àquelas questões se concebem como um conjunto de regras a serem memorizadas com fins puramente escolares. Entretanto, não é dessa forma que a gramática precisa ser abordada em sala de aula e até mesmo fora dela. Estudos mais voltados ao sociointeracionismo linguístico e à relação entre dialogismo (BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV, 2017) e ensino de língua (GERALDI, 1997; BRITTO, 1997, ZOZZOLI, 1997, 2002) apontam para a necessidade de um ensino de gramática contextualizado.

Antunes (2009) destaca que a habilidade de articular as principais modalidades de linguagem (oralidade e escrita) para fins sociais já demonstra uma já constituída 'gramática do aluno'. A gramática do aluno, também citada por Zozzoli (1997), é composta por saberes gramaticais realmente necessários para a atuação social dos alunos. Assim, da maneira em que se estimula a constituição de uma gramática do aluno, estar-se mostrando, no uso da língua, a importância dos saberes gramaticais para além dos muros da escola. A articulação entre as modalidades de linguagem em sala de aula de língua portuguesa levanta uma nova problemática para a discussão, pelo fato de que em muitas práticas de ensino a escrita ganha maior atenção do que a oralidade, quando as duas modalidades precisam se manter no mesmo grau de importância, desmistificando os afastamentos entre fala e escrita nas práticas sociais de linguagem.

Pensando a partir da problemática do ensino de gramática na escola e da valorização da oralidade em sala de aula, o presente estudo visa discutir sobre a produção oral e o ensino de gramática em busca de uma prática de ensino reflexiva que vise à construção de saberes no ensino de língua portuguesa. Para dar conta do objetivo, o plano teórico traz considerações sobre linguagem, gramática e ensino de língua portuguesa, pontuando, nesse sentido,

as relações entre as modalidades de linguagem no trabalho com a gramática e, com maior ênfase, na atuação da produção oral nas atividades de ensino e aprendizagem. Em seguida, contextualiza-se uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e colaborativo que foi desenvolvida numa turma de 9º ano de uma escola de esfera pública, na qual pode se observar, na prática, a atuação da oralidade no desenvolvimento de práticas focalizadas na construção de saberes gramaticais.

Oralidade e gramática no ensino de língua portuguesa

O ensino de gramática na escola vem sendo muito discutido em estudos sobre ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Muitos contestam as práticas de ensino que têm a gramática enquanto objeto final, outros se mostram de acordo com essas práticas, acreditando que mesmo sendo um contexto social, a escola carece situar-se numa perspectiva mais formal em relação ao uso e a aprendizagem da língua materna. Corrobora-se com Possenti (1996) quando afirma que o objetivo da escola é ensinar o português padrão ou criar condições que propiciem o aprendizado dessa variação⁵.

Quando o autor fala de criar condições, abre espaço para interpretações mais harmônicas do seu discurso com as práticas de ensino que a Linguística Aplicada vem destacando, principalmente as que creem na necessidade de se ensinar com enfoque numa gramática do aluno (ZOZZOLI, 2002). No âmbito dessas condições, pode-se destacar que o ensino da gramática deve partir das práticas de produção escrita, visto que, como se sabe, escrita e oralidade precisam caminhar juntas no ensino, deixando clara a não existência da dicotomia fala/escrita (MARCUSCHI, 2001). Sob esse viés, percebe-se que práticas de ensino de gramática, sem a preocupação com as condições de ensino,

⁵ O português padrão (PP) é tido como uma variação linguística com maior prestígio social.

acabam criando uma dicotomia, a qual Geraldi (1997, p. 45) chama de língua/ensino:

Se o objetivo das aulas de língua portuguesa é oportunizar o domínio do dialeto padrão, devemos acrescentar outra questão: a dicotomia entre ensino da língua/ensino da metalinguagem. A opção de um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação), a partir da perspectiva de que na escola se poder oportunizar o domínio de mais de outra forma de expressão, exige que reconsideremos ‘o que’ vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do ‘para que’ ensinamos.

Com base no que discute Geraldi (1997), pode-se pensar o quão cautelosas precisam ser as escolhas dos professores em serviço em relação ao que vão abordar em determinados momentos de suas aulas de língua portuguesa, para que as abordagens não fiquem situadas numa mesclagem de objetos de ensino sem se importar com que é preciso ensinar e o para que estar-se ensinando. Isso ocorre com grande repercussão quando os professores – que seguem a risca os objetos de ensino encontrados nos planos anuais de ensino das escolas em que atuam – intercalam gramática e diversidade linguística, impedindo que os alunos consigam entender o que realmente quer se considerar correto gramaticalmente e socialmente.

Uma problematização ainda mais frequente é a de análise gramatical a partir de sentenças soltas que, na educação básica, deixa muitos alunos confusos sobre as relações da gramática normativa com as práticas sociais, isso porque além das análises/explicações partirem de práticas de linguagem aleatórias tudo se limita à escrita, assim, em situações de ensino e aprendizagem, pode-se levantar a crença de que a fala não faz parte da linguagem por não ser também estudada na escola.

Britto (1997, p. 164), sobre esse pensamento, pontua que:

A análise linguística, que se caracteriza por um debruçar-se sobre os modos de ser da linguagem, ocorre no interior das práticas de

leitura e produção. A análise linguística não deve ser entendida como a gramática aplicada ao texto, como supõem os autores de livros didáticos, mas sim como um deslocamento da reflexão gramatical, e isto por duas razões: em primeiro lugar, porque se trata de buscar ou perceber recursos expressivos e processos de argumentação que se constituem na dinâmica da atividade linguística; em segundo lugar, porque ‘as gramáticas existentes, enquanto resultado de uma certa reflexão sobre a linguagem, são insuficientes para dar conta das muitas reflexões que podemos fazer’.

Nesse sentido, cabe lembrar-se da centralidade das práticas de ensino na análise linguística em todos os momentos de produção textual⁶, o que impede que outros fins sejam objetivados no ensino de língua portuguesa. Mesmo que se tenha o intuito de destacar a importância da gramática no ensino, é necessário considerar a importância que outras reflexões sobre a linguagem possuem para o ensino e a sociedade têm para o ensino e a sociedade, como, por exemplo, o trabalho colaborativo a partir dos gêneros do discurso oral (SILVA JÚNIOR, 2017). Os apontamentos para a necessidade de implementar-se as práticas de produção oral em sala de aula não são novos, no entanto vêm compartilhando uma mesma finalidade, a saber:

[...] que as pessoas tornam-se sujeitos críticos e aptos para agirem em seu meio, a partir dessas interações e dos lugares sociais diversificados, que as possibilitam falar – assumindo uma determinada posição – argumentar, concordar, discordar, desempenhando papéis a cada momento da vida cotidiana (GALVÃO & AZEVEDO, 2015, p. 251).

Sabe-se, tendo em vista as condições pessoais, profissionais e acadêmicas que a sociedade vem delegando, que o domínio consistente das modalidades orais e escritas da linguagem tornam-se questões essenciais para a atuação dos sujeitos nas práticas sociais. Nessa perspectiva, no que se refere à relação entre linguagem e práticas sociais, Kleiman (2002) aponta que os estudos sobre letramento expandiram significativamente o debate

sobre a modalidade oral na escola no intuito de contribuir para a formação dos alunos para além dos muros das instituições de ensino.

Britto (1997) ainda complementa que até mesmo a visão de professores de língua sobre a análise linguística em sala de aula é tida de maneira equivocada, já que ela não é creditada como prática focada na construção do conhecimento linguístico-discursivo, mas sim, como prática de reconhecimento de estruturas de palavras e sentenças diversas. No entanto, esse reconhecimento já é fruto de um processo de apropriação discursiva na construção de conhecimento.

A partir daí, encontram-se debates sobre a baixa possibilidade de abordar temas diversificados frente às obrigações do currículo de língua portuguesa na educação básica, a ausência de formação continuada (que é um desafio muito recorrente), etc. Nessa linha de pensamento, Zozzoli (1997, p. 2, *grifos da autora*) destaca que:

Mesmo que a profusão de trabalhos sobre leitura, produção e gramática, em diversas áreas do conhecimento, possa sugerir que há pouco a explorar nesses temas, no contexto da sala de aula, há momentos em que essas questões ainda constituem um desafio para alunos e professores de língua, sobretudo quando se tem o propósito de formar leitores/produtores de texto *para agirem no mundo* e não se visa à simples aplicação de teorias, sejam elas correspondentes ao ponto de vista normativo/prescritivo da gramática dita tradicional ou a modelos predeterminados oriundos da Linguística.

Relacionando essas considerações com as de Britto (1997), vê-se que os autores levam os fins do ensino de gramática para perspectivas semelhantes: a construção do conhecimento e a de agir no mundo a partir de práticas pedagógicas situadas e não impregnadas em modelos pré-estabelecidos pela linguística e outras teorias quando se pensa no ensino com um olhar mais amplo. É nesse contexto que o trabalho com as modalidades de linguagem se apresenta com mais ênfase para a discussão.

⁶ Aqui se fala de produção escrita e, também, oral.

Observa-se, com isso, que as abordagens gramaticais em sala de aula precisam focar no uso da língua na sociedade é essencial para que os alunos possam entender que o que se vê na escola reflete nas práticas sociais, estimulando inquietações em busca de observações mais atentas da linguagem fora da escola, uma vez que não se tem o objetivo de formar alunos para a escola, mas sim, retomando Zozzoli (1997), para agir no mundo, mais especificamente, no seu contexto.

As abordagens com a oralidade se fazem pertinentes por ser a modalidade que os alunos mais contatam no dia-a-dia; além de que o domínio dela é essencial para o desenvolvimento satisfatório da escrita dos alunos, como afirma Possenti (1996):

[...] a função da escola é ensinar o padrão, em especial o escrito (relembre-se que foi dito acima que, na verdade, os grandes problemas escolares estão no domínio do texto, não no da gramática). Até porque, quando a escola ensina, o que ela ensina mesmo é a modalidade escrita dessa língua, mas não propriamente a língua. Inclusive, para ensinar a modalidade escrita, deve pressupor — e pressupõe de fato — um enorme conhecimento da modalidade oral.

A habilidade escrita que se caracteriza como principal objeto de estudo da gramática é impossibilitada sem que, anteriormente, o sujeito aluno não domine a modalidade oral, ou seja, é impossibilitado o desenvolvimento/aprimoramento de uma competência sem o conhecimento necessário da outra, visto que ambas se complementam numa inter-relação que só se distancia quando se estuda a língua em sua construção formal e estrutural enquanto sistema de signos (SAUSSURE, 2006).

Assim, percebe-se que o ensino de gramática na escola depende de diversos fatores que precisam ser considerados no intuito de que as práticas sejam satisfatórias e impliquem positivamente na formação dos alunos, consolidando uma dialogicidade (BAKHITIN, 2003) nas práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Além disso, fica clara a carência de conhecimento articulador entre teoria e prática na formação do professor, gerando possíveis divergências acerca do que ensinar e do para quem ensinar determinado objeto de ensino da língua.

Procedimentos metodológicos

Para a realização desse estudo, optou-se por adotar os pressupostos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e colaborativo para apontar como a produção oral pode contribuir para a reflexão sobre a língua e a construção de saberes gramaticais no ensino de língua portuguesa. A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativista e realista no que concerne à posição do pesquisador, uma vez que o coloca num “lugar ético-responsivo no ato de se fazer pesquisa, um lugar de não-álibi em que ele não pode não dizer/calar e, ao mesmo tempo, não pode fragilizar o campo e desqualificar ou silenciar os sujeitos implicados na pesquisa (responsabilidade moral)” (ROHLING, 2014, p. 48-49). Nesse sentido, a neutralidade do pesquisador, muito discutida em estudos sobre pesquisa quantitativa, não existe totalmente, pois, na interpretação dos dados, ele acaba se envolvendo por, também, ser participante da sua pesquisa. Essa característica da pesquisa qualitativa propicia “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Hughes (1980, p. 109) discute sobre a pesquisa qualitativa partindo do princípio da realidade social encarada pelo pesquisador desde quando se insere no contexto de pesquisa determinado:

Quando o teórico aborda a realidade social, encontra o campo antecipadamente ocupado pelo que pode ser chamado de autointerpretação da sociedade. A sociedade humana não é meramente um fato, ou um

acontecimento do mundo exterior, a ser estudado por um observador como um fenômeno natural... É um pequeno mundo integral, um cosmos, iluminado de significado a partir de seu interior pelos seres humanos que incessantemente o criam e conduzem como forma e condição da sua autorrealização.

Quando o pesquisador se insere no contexto em que os dados serão coletados, é necessário que aquele ambiente seja observado num ponto de vista comparativo com outros contextos. Esse pensamento surgiu na maneira com que os críticos sociológicos começaram a contestar o paradigma positivista altamente presente nas pesquisas científicas realizadas com base no pensamento de Augusto Comte, que, por sua vez, “propôs que as ciências sociais e humanas deveriam usar os mesmos métodos e os mesmos princípios epistemológicos que guiam as pesquisas em ciências exatas” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 31), as quais, desde aquela época, pautam seus estudos na pesquisa quantitativa e descritiva, isto é, presa a uma análise detalhada de dados numéricos e/ou percentuais, sem se preocupar com os contextos sociais de onde vêm os dados.

Nessa linha de pensamento, o pesquisador qualitativo da Linguística Aplicada

[...] que emprega a montagem é como um confeccionador de colchas ou um improvisador no jazz. Esse confeccionador costura, edita e reúne pedaços da realidade, um processo que gera e traz unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.19).

As diversas reflexões em busca de resultados fiáveis nas pesquisas em Linguística Aplicada comportam extensas coletas de dados. Nessa perspectiva, o pesquisador se torna ao mesmo tempo um confeccionador, o que desperta ainda mais o senso de pesquisa e possibilita uma análise interpretativista de dados mais detalhada e fruto de experiências físicas, psicológicas e emocionais a partir do que foi vivenciado naquele período. Quando a pesquisa é desenvolvida no contexto

escolar, que não é característica estável e única da Linguística Aplicada⁷, a observação se torna ainda mais íntima devido a grande complexidade existente em cada contexto escolar que, por essência, carrega diversas crenças, valores e regras específicas e isso atribui aos servidores e alunos variadas formas de pensar em relação às ocorrências e fatos que o permeia, como a relação da escola com a família, as características gerais do alunado e dentre outros, pois a pesquisa qualitativa em sala de aula objetiva desvelar o que “está dentro da “caixa preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que nela participam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49).

Pensando por esse ângulo, a pesquisa qualitativa abarca, há muitos anos, nas ciências sociais, principalmente na antropologia, uma abordagem de pesquisa – em comparação com as outras – relativamente diferente, a qual se detém mais a fundo a identificar o conjunto de crenças, valores, costumes, etc. de um povo, estabelecendo, para tanto, relações intimamente próximas com determinado povo em busca de desvelar as questões norteadoras dos estudos: a etnografia.

Em sentido amplo, “a etnografia deveria ser uma pesquisa intensiva, de longa duração: o etnógrafo precisaria viver no local, aprender a língua nativa e, sobretudo, observar a vida cotidiana” (*op. cit.*, p. 28). Assim, para ser realmente desenvolvida, a pesquisa etnográfica, em seus primórdios, requeria um enorme tempo por parte do pesquisador. Um exemplo interessante de pesquisa etnográfica é o da pesquisa sobre letramento realizada por Brian Street (1984), que deu subsídios a muitos estudos no campo da educação e da Linguística Aplicada por meio da criação dos dois modelos de letramento (autônomo e ideológico) identificados

⁷ Nos dias atuais, os linguistas aplicados não se detêm apenas em estudar o contexto escolar como âmbito de aprimoramento das manifestações de linguagem. Consideram, também, as práticas de linguagem desenvolvidas em outros contextos referentes a outros setores a não ser a educação.

por ele com os resultados de sua etnografia pautada no pensamento de que “cada grupo possui uma história singular, dentro de sua cultura e é preciso entendê-la como parte de um momento específico” (MATOS, 2011, p. 27).

Visto isso, esta pesquisa tomou como base alguns pressupostos da pesquisa etnográfica, a saber: a observação e a reflexão acerca do contexto pesquisado. Da mesma forma, adota-se, também alguns pressupostos da pesquisa colaborativa, a qual, em contexto de ensino e aprendizagem, traz contribuições para o pesquisador e o professor colaborador, uma vez que o ensino se desenvolve a partir da ação conjunta entre eles e, com isso, contribui “para a elaboração de novas compreensões acerca dos trabalhos realizados na instituição escolar, estabelecendo um compromisso da academia de também se engajar na busca das soluções para as problemáticas (...) apresentadas” (HORIKAWA, 2008, p. 27).

O contexto de pesquisa

A pesquisa foi realizada numa escola de esfera pública municipal situada no município de Maribondo – AL. A oferta anual da instituição abriga alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. A turma, com 35 alunos, escolhida para a pesquisa, a partir de momentos de diálogo entre o pesquisador e a professora colaboradora, foi a de 9º ano, período vespertino. A professora colaboradora é graduada em Letras/Português e Inglês e especialista em Língua Portuguesa e atua na referida escola há 17 anos, pertencendo ao quadro permanente do

serviço público municipal. Os dados coletados foram materializados em gravações de áudio e registros no diário de campo do pesquisador.

Reflexões sobre a prática

Partindo do que Zozzoli (1999) assinala acerca do não seguimento de padrões ou modelos preexistentes de práticas de ensino e aprendizagem de línguas no campo da Linguística Aplicada, entende-se, aqui, que as atividades que possam envolver o estudo gramatical no ensino de língua portuguesa devem partir de cada realidade e, mais especificamente, de cada necessidade contextual que o professor encara no trajeto profissional. Nesse sentido, é vista, sem dúvidas, a importância da prática de ensino de gramática na escola, no entanto, é de maior pertinência que se busque articular os conhecimentos gramaticais com os que o aluno já tem.

Com base nisso, propôs-se trabalhar, na experiência aqui relatada, com as circunstâncias do discurso, tendo como foco a oralidade, onde, através do diálogo entre professor e alunos se possa constituir uma gramática do aluno, isto é, estabelecer um processo de constituição própria de regras gramaticais importantes para aprimorar os seus conhecimentos linguístico-discursivos. Inicialmente, adentrou-se à sala de aula informando aos alunos que o próximo objeto de ensino seria o estudo do período composto que já tinha sido iniciado em outros momentos, porém, desta vez, com enfoque nas orações subordinadas adverbiais e, nesse momento, ocorreu a seguinte interação:

José: Professora, (vem cá)... vai ter assunto novo hoje, é?

Ricardo: Eu acho que vai... Deixa ela dizer.

Professora: Sim (olha pra eles)... vamos trabalhar com o período composto, pessoal.

José: Eita... coisa difícil.

Laura: Nada de difícil... se não ficar conversando num instante aprende.

Já era prevista a negação de alguns alunos quando fosse dito qual seria a questão a ser trabalhada dando continuidade ao bimestre. O ensino de gramática na escola, infelizmente, ainda vem sendo tido enquanto algo chato, monótono, e pesquisas como esta buscam mostrar que com base em inteligibilidades (MOITA LOPES, 2006, 2009) é possível reverter essas crenças nos contextos pesquisados. Essas crenças são frutos do método estrutural adotado por muitos professores ao seguirem a risca materiais didáticos focalizados numa perspectiva de ensino como reprodução do discurso do professor na formação dos alunos, o que leva em consideração o estruturalismo linguístico (SAUSSURE, 2006) e estudos decorrentes. Travaglia et al (1984, p. 16) aponta que:

O método estrutural é um método direto, pois leva o aluno a utilizar o léxico e as estruturas da língua diretamente sem passar por uma fragmentação analítica da mesma, ou seja, sem a

prévia intervenção de regras gramaticais que, no método tradicional, eram o objetivo primeiro e que só penosamente conduzem o aluno a uma visão do todo da língua, se esta chega a ocorrer.

Na tentativa de sobressair-se desse método que insiste em existir e mediar diversas práticas de ensino de língua portuguesa, o trabalho com as circunstâncias do discurso aproveita as práticas de linguagem exercidas pelos alunos dentro e fora da escola para levá-los a aprender a gramática em sala de aula. Chama-se de circunstância do discurso pela relação interacional que existe no diálogo entre alunos e professores em sala de aula. As circunstâncias, nesse sentido, se concebem enquanto as respostas ativas dos interlocutores e as produções responsivas (ZOZZOLI, 2002), respectivamente.

Sobre as dificuldades de aprendizagem de gramática em língua portuguesa, ocorreu a seguinte situação exposta no diário de campo:

Um aluno relatou que, como havia me dito na entrevista, não gosta de jeito nenhum de gramática e que isso acaba desestimulando ele de estudar. Rebatí dizendo que essa atividade seria diferente e que em todo o trajeto escolar ele teria que ter contato com a gramática querendo ou não. Anteriormente, a professora solicitou que eles pesquisassem em casa sobre as conjunções subordinadas, as quais são primordiais para que analisemos as orações e encontremos nela a subordinação.

Diário de campo

No estudo das orações subordinadas adverbiais, as circunstâncias do discurso ficam visíveis no jogo de perguntas, respostas e análises rápidas, como no trecho abaixo transcrito de um momento da aula:

Professora: Gente, se tenho a oração principal “Eu fui à Bienal?”, quais perguntas eu posso ter a partir dela para formar um período composto?

Rafaela: Pode perguntar “quando?”, né professora?

Laura: Sim. Então juntando a oração principal com a subordinada como fica?

Rafaela: Eu fui à Bienal segunda de manhã.

Laura: Agora vamos ver a ideia... a ideia que ela quer trazer para ser subordinada adverbial.

Rafaela: Essa é a parte mais chatinha.

Laura: Eita, mulher... é não. Veja só... quando você pergunta “quando”, dá ideia de quê?

Podem acompanhar pelo que eu passei pra escreverem no caderno e pelo que vocês já pesquisaram em casa.

Rafaela: Do período que eu fui... AH... é temporal?

Laura: Isso. Oração subordinada adverbial temporal.

No dia em que se realizou essa explanação tanto sobre as categorizações referentes às orações subordinadas adverbiais como acerca das circunstâncias do discurso, tais práticas tomaram todo o tempo da aula. Entretanto, via-se a necessidade de fazer algum tipo de atividade que aproveitasse o conhecimento gramatical dos alunos, porém não utilizando sentenças aleatórias com palavras que os alunos não conheçam, mas sim, com construções lexicais criadas por eles. Assim, se pensou em, na próxima aula, reunir os alunos em equipes para realizar uma dinâmica em que uma equipe cria orações principais

e a outra complementa com a subordinação, classificando-as ao mesmo tempo.

Dois dias depois, no início da semana seguinte, foi posta em prática a atividade gramatical. Os alunos dividiram-se em grupo e, no momento inicial, começaram a elaborar dez orações principais. A professora mencionou que eles poderiam utilizar frases que costumam falar ou ouvir em casa, na escola, na rua e em outros lugares, para que se pudesse observar se as respostas subordinadas das outras equipes eram semelhantes com as que conheciam.

Como ilustração da organização da atividade na prática, destaca-se o trecho abaixo, no início da aula:

Professora: Pessoal, a equipe 1 vai escolher qual a equipe desafiada e entregar as orações principais que já foram criadas.

Paulo: (vai logo)... Vamos!

Cíntia: Já entreguei... Quem vai mandar pra gente?

Pesquisador: Alguém vai desafiar a equipe 1?... Se já estiverem com as orações prontas, podem trazer.

Percebe-se, dessa maneira, que a organização para que os alunos procurem constituir uma gramática própria vai dando os seus indícios de modo que o conhecimento já adquirido (o da competição, que já provem de jogos didáticos ou não, presenciais, virtuais etc.) se articula com o ensino da gramática da língua materna, não em seu caráter puramente normativo, mas sim, humanístico e focado nas práticas de linguagem dos alunos na sociedade. Já no tocante aos resultados adquiridos com a prática, a interação abaixo se destaca:

Ivan: A oração que eles mandaram pra nós foi... Minha mãe desmaiou.

Professora: E aí?... Como vocês complementaram?... Não esqueçam de classificar.

Ivan: Eu pensei assim... ESCUTEM... Minha mãe desmaiou porque estava fraca.

Classificamos como causal, professora... tá certo, né?

Pesquisador: Olha...

Laura: PARABÉNS! Que legal!... Concordam, meninos?

Cíntia: Sim... ficou bom!

Nessa breve demonstração fica visível a perspectiva dialógica adotada pelo pesquisador e a professora no desenvolvimento das atividades em sala de aula; além de que a relação entre oralidade, escrita e ensino discutida na primeira seção do trabalho se torna evidente nesse tipo de prática. Da maneira em que os alunos que desafiaram a equipe oposta as orações principais em busca da complementação dos outros, a professora, ao pontuar a realização própria em ver a compreensão dos alunos em relação à atividade, retoma aos discursos daqueles que produziram as orações principais, pois quaisquer inadequações⁸ que pudessem existir já seriam resolvidas no momento da aula.

Outra questão que chamou atenção foi que as produções responsivas dos alunos materializadas nas orações subordinadas adverbiais são frutos de momentos de reflexão conjunta entre os alunos das equipes formadas na aula.

Nas situações de intervenção, ao invés de o aluno receber explicações prontas, muitas vezes inadequadas por ultrapassarem o âmbito da dificuldade em si, procura-se propiciar oportunidades de reflexão, a partir das próprias dificuldades sugeridas (expressas pelos alunos ou apenas observadas pelo professor) (Zozzoli, 1999, p. 13).

Nesse sentido, fica explícita a necessidade de constantes sondagens do professor para observar as necessidades de aprendizagem dos alunos leitores e produtores de texto. No caso dessa atividade, não se pode dizer que se partiu de reais necessidades dos alunos, mas, infelizmente, de cobrança das hierarquias educacionais existentes. Entretanto, a subversão de modelos preestabelecidos propiciou que o pesquisador, a professora e os alunos saíssem de uma possível zona de conforto em relação ao ensino de gramática e apostassem em práticas dialógicas que mostrem resultados mais significativos.

8 Não se optou por nomenclaturas como erro, defeito, etc., prefere-se seguir o termo inadequações proposto por Zozzoli (1985), visto que uma inadequação pode deixar de existir quando é percebida e, ao mesmo tempo, adequada no contexto de produção discursiva.

Considerações finais

Não há dúvidas de que os estudos científicos que abordam o ensino de gramática serão sempre recorrentes. As discussões teóricas e metodológicas são responsáveis pela distinção de um estudo do outro, atribuindo, assim, espaço para o surgimento de variadas abordagens em Linguística Aplicada ou não. A problematização apontada no presente estudo se deu pela necessidade de discutir a oralidade como fonte importante para a construção de novos saberes, neste caso, dos saberes gramaticais, representados pelo estudo da subordinação no período composto.

No aporte teórico do estudo, é possível que se observe, aproximadamente, a quantidade de tempo em que as discussões sobre ensino de gramática na escola existem e como elas impactam nas práticas pedagógicas exercidas por professores de língua portuguesa na educação básica. É pertinente pontuar, também, o quanto os estudos do texto e do discurso possibilitam o cruzamento de olhares para o ensino de língua portuguesa na perspectiva discursiva em que o ensino de gramática contribui linguisticamente, levando os alunos a assumirem posturas críticas e capazes de transformar os contextos sociais em que vivem.

A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e colaborativo atribuiu espaço para observações constantes da teoria implicando na prática e a prática dando espaço para o desenvolvimento de novas teorias. Da maneira em que o trabalho conjunto entre professor colaborador e pesquisador trouxe resultados satisfatórios na prática de ensino de língua portuguesa na educação básica, o tipo de pesquisa denominado para o estudo cumpriu o seu papel de constituir discussões fiáveis, tomando como base, desse modo, a contextualização teórica do tipo de pesquisa.

Para o ensino, acredita-se que o estudo aponta um novo encaminhamento, no qual se focaliza no

processo de reflexão sobre o uso da língua, para as aulas de gramática em língua portuguesa, ao tempo em que esclarece questões relevantes, como, por exemplo, a importância que, no ensino, se relacionem as modalidades de linguagem (oralidade e escrita); o fato de o estudo do português padrão poder, sim, contribuir para a formação social dos alunos a partir dos contextos de ensino e aprendizagem em que são submetidos; considerar que o ensino de língua portuguesa precisa focalizar, sobretudo, a constituição de conhecimentos linguístico-discursivos e não somente linguísticos.

Referências

- ANTUNES, I. *Língua, Texto e Ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papirus, 1996.
- BRITTO, L. P. L. *A Sombra do Caos: Ensino de Língua X Tradição gramatical*. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997.
- CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.
- DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. 7. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2009.
- DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y (Orgs.) *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- GALVÃO, M. A. M; AZEVEDO, J. A. M. A Oralidade Em Sala De Aula De Língua Portuguesa: O Que Dizem Os Professores Do Ensino Básico. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 17, p. 249-272, 2015.
- GERALDI, W. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GÓIS, C. *Sintaxe de concordância*. 12. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1958.
- HORIKAWA, A. Y. Pesquisa Colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 18, p. 22-42, 2008.
- HUGHES, J. *A filosofia da pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.
- KLEIMAN, A. B. Alfabetização e Letramento: implicações para o ensino. *Revista FACED*, n. 6, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MATTOS, C. L. G. Estudos Etnográficos em Educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: Mattos, C. L. G; CASTRO, P. A (Org.). *Etnografia e Educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 19-42.
- MOITA LOPES, L. P. Da aplicação linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.
- MOITA LOPES, L. P (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- POSSENTI, S. *Por que (não) Ensinar Gramática na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- ROHLING, N. As bases epistêmicas da análise dialógica do discurso na pesquisa qualitativa em linguística aplicada. *Le&S Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 15, p. 44-60, 2014.

SANTOS, L. F. A formação inicial dos professores de Letras. *Letras*, Maceió, n.42, p. 105-137, jul-dez, 2008.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SILVA JÚNIOR, S. N. Oralidade e letramento no ensino de Língua Portuguesa: reflexões sobre o uso dos gêneros do discurso em sala de aula. *Revista de Letras*, v. 19, p. 106-119, 2017.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TRAVAGLIA, L. C; ARAÚJO, M. H. S; PINTO, M. T. F. A. *Metodologia e prática de ensino de língua portuguesa*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZOZZOLI, R. M. D. A constituição de uma gramática do aluno em leitura e produção de texto: em busca de autonomia. In: *XV Jornada de Estudos Lingüísticos do GELNE*, p. 1-20, 1997.

ZOZZOLI, R. M. D. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. In: ZOZZOLI, R. M. D (Org.) *Ler e produzir*: Discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor. Maceió: EDUFAL, 2002, p. 13-32.

ZOZZOLI, R. M. D. *Le partitif chez les lusophones adultes*: Analyse d'erreurs et propositions méthodologiques. Tese (Doutorado em Linguística e Ensino do Francês), Besançon, França: Faculté des Lettres et Sciences Humaines da Université de Franche-Comté – Besançon, 1985.

ZOZZOLI, R. M. D. O processo de constituição de uma gramática do aluno leitor/produtor de textos: a busca de autonomia. *Trab. Ling. Apl*, Campinas, (33): 7-21, Jan./Jun, 1999.

Submissão em: 22/06/2018

Aceite em: 27/07/2018