

Reflexões Sobre a Gramática no Processo de Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa

Alba Maria PERFEITO
Márcia Myszynski CHERON
Universidade Estadual de Londrina

Resumo: Este artigo visa a apresentar os resultados de análise de parte dos dados coletados no projeto de pesquisa etnográfica em Lingüística Aplicada, desenvolvido pelo Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Alba Maria Perfeito e intitulado *Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema*. Os dados, oriundos de uma quarta série do ensino fundamental de uma escola pública na região norte da cidade de Londrina, permitem-nos verificar como se dá o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa e, no seu interior, o de ensino gramatical. Conforme a teoria sociointeracionista de linguagem, os gêneros devem ser o objeto desse ensino e o texto, o centro do referido processo. Seu estudo deve abranger as três práticas interdependentes: leitura, análise lingüística, incluída aqui a gramática, e produção textual. Com este olhar, descreveremos e analisaremos os procedimentos teórico-metodológicos utilizados pela sujeito-professora da sala de aula em questão

Palavras-chave: Lingüística Aplicada; língua materna; gramática; ensino.

Abstract: This article seeks to present the results of analysis of part of the data collected in the project of ethnographical research in Applied Linguistics, developed by the Department of Vernacular and Classical Letters of the State University of Londrina, coordinated by the teacher Alba Maria Perfeito and entitled *Writing and grammatical teaching: a new look at an old problem*. The data from a fourth series of the fundamental teaching of a public school of the north area of the city of Londrina allows us to verify how the process of teaching/learning Portuguese

Language takes place and, inside it, the one of grammatical teaching. According to the social-interacionist theory of language, the genre must be the object of teaching and the text, the center of that process. Its study needs to embrace the three interdependent practices: reading, linguistic analysis, including grammar here, and textual production. With this glance, we will describe and we will analyze the theoretical-methodological procedures used by the subject-teacher in focus.

Key words: Applied Linguistics; maternal language; grammar; teaching

Resumen: El objetivo de este artículo es presentar los resultados del análisis de los datos recopilados en el proyecto de investigación etnográfica en Lingüística Aplicada, desarrollado por el Departamento de Filología Vernáculas y Clásicas de la Universidad Estatal de Londrina, bajo la coordinación de la profesora Dra. Alba Maria Perfeito, com el título *Escrita y enseñanza gramatical: una nueva mirada sobre un viejo problema*. Los datos obtenidos en una clase de 4º grado de primera enseñanza de una escuela pública ubicada en la región norte de la ciudad de Londrina, en el estado de Paraná, nos permitió averiguar como ocurre el proceso de enseñanza -aprendizaje de la Lengua Portuguesa tiene lugar, y dentro de él, la enseñanza de la gramática. Según la teoría de la socio-interacción del lenguaje, los generos debem ser el objeto de la enseñanza e el texto, el centro de esse proceso y su estudio abarca las tres prácticas interdependientes: lectura, análisis lingüística, incluyendo la gramática y la redacción. Así describiremos y analizaremos los procedimientos teórico-metodológicos utilizados por el sujeto-profesor.

Palabras clave: Lingüística Aplicada; lengua materna; gramática; enseñanza

Introdução

Sabemos existir três práticas interdependentes a serem trabalhadas na sala de aula de Língua Portuguesa: a leitura, a análise lingüística, incluindo-se a gramática, e a produção de texto. Tais atividades integradas já foram propostas por Geraldini há vinte anos (1984) e, de acordo com resultados de pesquisas e até mesmo com relatórios de estagiários do curso de graduação, percebemos que elas

não estão sendo efetivadas de maneira satisfatória, uma vez não considerarem, de fato, o texto como o centro do referido processo.

Mais recentemente, inclusive, via Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), são postulados os gêneros discursivos¹ como objeto de ensino e o texto como unidade do trabalho em sala de aula.

O texto, como fulcro do processo de ensino-aprendizagem de língua materna, acabou gerando muitos estudos a respeito. Porém, ao observarmos os trabalhos com enfoque textual, principalmente aqueles relativos à área de Linguística Aplicada (LA), podemos observar que, ainda, enfatizam a leitura e a produção textual. Em virtude do exposto, defendemos a necessidade do desenvolvimento de pesquisas cujo foco seja, especificamente, o de ensino gramatical, embora relacionado às outras práticas já mencionadas.

Com essa preocupação, iniciamos o projeto *Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema*, o qual procura ensejar que os sujeitos-professores envolvidos reflitam sobre o trabalho pedagógico, com o devido embasamento teórico, objetivando aprimorá-lo.

Vários professores de quartas e oitavas séries engajaram-se, voluntariamente, no projeto em questão, o que nos permitiu possuir uma quantidade razoável de dados e informações, provenientes de gravações em áudio e de anotações de diário, frutos da observação direta feita por pesquisadores, de uma seqüência de vinte horas/aula em cada sala de aula participante. No momento, a maior parte deles está sendo devidamente transcrita/analísada, para posteriores sessões de reflexão, junto aos sujeitos-professores.

Alguns trabalhos encontram-se em fase mais adiantada que outros e tal nos permite divulgar os resultados da análise dos dados, obtidos em uma quarta série do ensino fundamental de uma

¹ Gêneros discursivos: conforme Dolz & Schneuwly (1997, p. 6), os gêneros são “instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem.” Tais formas atravessam as práticas discursivas de todos os falantes, que as reconhecem e as utilizam, fazendo emergir uma série de *regularidades* que, quando observadas, configuram um gênero.

escola pública na região norte da cidade de Londrina, Estado do Paraná, que, por sinal, fora alvo de uma dissertação de mestrado, defendida por uma participante do projeto e co-autora deste artigo, no início de 2004.

1 Referencial Teórico

Várias são as discussões relativas aos problemas de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa como língua materna. Geraldi (1984; 1997; 2000) assinala que as práticas de sala de aula não podem desconsiderar o texto que, de acordo com a visão interacionista de linguagem, deve ser o centro de todo o referido processo. Ele precisa ser tanto seu ponto de partida quanto o de chegada, englobando as três práticas interdependentes: a leitura, a análise lingüística, incluída aqui a gramática, e a produção textual, conforme já posto.

Assim, o texto se transforma na unidade de ensino e, nessa perspectiva, pensamos ser necessário associar o estudo do mesmo à idéia de gêneros discursivos (DOLZ; SCHNEUWLY, 1997), pois cada texto em estudo na sala de aula pertencerá a determinado gênero, seja ele oral ou escrito. Suas marcas lingüísticas serão adequadas (ou não), levando-se em consideração o conteúdo, o suporte em que é veiculado, o público a que se destina, etc. Será tarefa do professor abordar junto aos alunos, a existência desses elementos e desenvolver um trabalho, sem que se perca de vista o texto.

No entanto, conforme constatações a seguir, ainda é possível dizer que há problemas na abordagem do texto, em termos de ensino-aprendizagem, haja vista a força do ensino gramatical tradicional vigente.

Nesse sentido, Mendonça (2000) enfatiza que, para muitos, gramática é sinônimo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Essa associação é decorrente da longa tradição do ensino que, calcada na variante culta, valorizada pela sociedade dita elitizada e, conseqüentemente, pela escola/professores, continua a ter seu espaço garantido.

Muitas pesquisas em Lingüística e em LA contribuíram e contribuem para o desenvolvimento do ensino de Língua Portuguesa e esse conhecimento não pode ser ignorado, como tem sido feito

pelos formadores de opinião, conforme Britto (1997): a mídia, o livro didático e o vestibular.

Tal círculo vicioso formado entre a sociedade, a escola e o ensino é muito consistente, de trabalhosa indissolução. Resultados de vários exames feitos em alunos, como, por exemplo, pelo Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes); pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos); pelo SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Brasileiro), servem, também, como indicadores representativos das dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de recepção/produção de textos, uma vez que ler não se restringe à decodificação e as produções escritas discentes geralmente deixam a desejar, seja do ponto de vista discursivo-textual ou formal.

Sob essa ótica, há dez anos, Matêncio (1994) retrata, de maneira geral, o estado do ensino de língua materna no Brasil, salientando que “prevalecem, até os dias de hoje, atividades que se fundamentam na análise gramatical” (p. 69), prática que, observamos, consensualmente entre pesquisadores da área, ainda se faz presente no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, apesar da maior “entrada” de textos em sala de aula, nos últimos anos. Em seguida, relata um breve histórico sobre a preocupação governamental com o ensino (desde a implantação do governo republicano, na busca de melhorias na qualidade que, na prática, estão longe de se concretizarem).

A autora faz, depois, uma apreciação referente às concepções de linguagem, orientadoras das abordagens de ensino em sala de aula. De acordo com o assinalado, a escola passou por várias transformações sobre as concepções da linguagem que poderiam ser resumidas em três perspectivas distintas: linguagem “como expressão do pensamento, tendo-se, em seguida, a visão de língua como instrumento de comunicação, até chegar a uma concepção da linguagem como interação” (MATÊNCIO, 1994, p. 70). E estas três possibilidades diferenciadas de ver a linguagem também são postuladas por outros autores, como Geraldi (1984), Cardoso (1999) e Travaglia (2000).

A vitalidade do enfoque normativo-pedagógico deve-se, como mencionado, à manutenção da cultura da classe dominante: primeiro privilegiou-se o saber dos pensadores gregos, depois da aristocracia, passando, mais adiante, ao da burguesia. Ou seja, a língua estudada e ensinada estava (e ainda está) ligada a valores sociais da classe social que detém o poder.

Essa tradição atingiu o Brasil e teve seus alicerces abalados pelas novas orientações difundidas nos meios universitários na segunda metade do século XX, mais especificamente, em suas últimas duas décadas. E, bem ao final delas, encontramos os mais recentes documentos que constituem um avanço significativo, no tocante a mudanças consideráveis relacionadas ao ensino, ao menos teoricamente falando. São os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, lançados em 1997, para o ensino de 1ª a 4ª séries; em 1998, para 5ª a 8ª e, em 1999, para o ensino médio. Eles representam uma diretriz e, se lidos e discutidos com/pelos professores, poderiam surtir certo efeito construtivo na atuação pedagógica. Mas, como sabemos, não se trata apenas de “estudar” os PCNs, para colocá-los em prática. É necessário refletir sobre os mesmos e até criticá-los. Existe, também, uma questão fulcral: a formação acadêmica, inclusive a continuada, que, em muitos casos, deixam a desejar.

Com a abertura da escola para todos, a partir dos anos sessenta, houve um aumento significativo de alunos, bem como o acesso de pessoas de diferentes grupos sociais nas escolas. Alguns deles com um modo de falar preconceituosamente marginalizado, instituindo-se um impasse no ensino, uma vez que não era mais somente a elite que estava nos bancos escolares.

Porém, apesar desse acontecimento, muito pouco, ou quase nada, foi feito em prol de *efetivas* mudanças.

A escola brasileira, ainda que pseudodemocratizada, no que diz respeito à língua materna, persegue, no seu geral, a tradição normativo-prescritiva [...]. A consequência disso para quem tenha algum verniz de formação lingüística é óbvia: muitas e variadas falas, muitas e variadas normas chegam à escola e essa persegue ainda um ideal normativo tradicional. A grande maioria cala e tem que deixar a escola para lutar pela sobrevivência quotidiana e continuará subalterno na sociedade que se reproduz de geração a geração, deixando o poder e a voz com aqueles que, por herança, já os adquiriram. (SILVA, 1997, p. 33)

Dito de outra forma, grosso modo, devido à expansão quantitativa da escola pública, atingindo alunos cujo horizonte lingüístico é a própria variante, a tradição centrada na assimilação de conceitos e

regras gramaticais, seja pelo método tradicional, seja pela “aquisição inconsciente de hábitos” (estruturalismo behaviorista) acaba sendo, em grande parte, responsável por uma nova “categoria” de estudantes e ex-estudantes brasileiros: a dos analfabetos funcionais. Isto porque a gramática teórico-normativa apresenta-se, geralmente, como o eixo, o espiral progressivo no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Contudo, ao apontar dificuldades, corremos o risco da estagnação. Admitimo-las, mas nos preocupamos em contribuir para modificá-las, mesmo que em âmbito restrito. Em primeiro lugar, na investigação do processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa (objeto deste estudo) para, em um segundo momento, tentar resolvê-las. Uma forte aliada nesse embate é a Linguística Aplicada, ciência que possibilita agir em vários (e específicos) contextos sociais e, por conseguinte, na sala de aula, buscando solucionar problemas de linguagem diagnosticados.

Conforme Moita Lopes (2001), Kleiman (1989), Signorini (1998), Celani (2000), por exemplo, a LA é de natureza social e interdisciplinar, focaliza a linguagem do ponto de vista processual, tem formulação própria e utiliza métodos de investigação principalmente interpretativista. Dentro desta, há duas tendências principais: a pesquisa etnográfica (por nós utilizada), que consiste na observação longitudinal das ocorrências, e a pesquisa introspectiva, considerando a observação das informações que alguém fornece, através da técnica conhecida como protocolo.

A principal contribuição da LA, de acordo com o mencionado, é permitir, via diagnóstico e intervenção, a resolução de problemas de uso da linguagem, em determinada comunidade. Para se chegar a essa fase, faz-se necessário desenvolver, anteriormente, todo um processo de diagnóstico, que consiste em registrar as interações verbais, no contexto em análise, e registrar, por meio de anotações, diários, gravações em áudio e vídeo, etc., tudo o que for possível durante a etapa. Nisso é pautado o presente artigo: reflexões sobre os resultados do diagnóstico, realizado em uma quarta série do ensino fundamental de uma escola pública na região norte da cidade de Londrina, Estado do Paraná, parte do projeto de pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada, intitulado *Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema*, conforme já posto.

O projeto tem como objetivo último intervir no processo de ensino/aprendizagem gramatical de Língua Portuguesa, associado às práticas de leitura e de produção textual, junto aos sujeitos-professores, oriundos de 4^{as} e 8^{as} séries do ensino fundamental. Tal escolha deve-se ao fato de serem séries finais de seus ciclos, o que permitiria, a princípio, reconhecer o alcance dos conhecimentos lingüísticos a serem “dominados” e utilizados até então. Entretanto, reafirmamos, o estudo em questão analisará especificamente o processo diagnóstico da pesquisa, com manifestação de “possibilidades” de práticas diferenciadas.

2 Metodologia

2.1. Coleta de Dados

De acordo com o assinalado, os dados utilizados nesta pesquisa são provenientes da observação, gravação em áudio e anotações em diários, de uma seqüência de vinte horas/aula de Língua Portuguesa, ministradas em uma quarta série do ensino fundamental de uma escola pública na região norte da cidade de Londrina, Estado do Paraná. De posse da transcrição das fitas e dos demais instrumentos, pudemos desenvolver nossa análise.

2.2. Perfil dos Sujeitos

Para este trabalho, focalizamos uma sujeito-professora, que é efetiva, atuante no magistério há nove anos, permanecendo oito na mesma escola e na 4^a série, que ora investigamos. Ela é graduada em Educação Física e ministra aulas no ensino de 1^a a 4^a séries, devido ao antigo curso conhecido como Magistério, que lhe deu direito de prestar concurso público e de assumir as referidas aulas.

Os alunos da sala de aula são, em sua maioria, pertencentes à classe média baixa, cuja escolaridade dos pais, salvo exceções, não ultrapassa a 8^a série. Eles perfazem um total de trinta e dois alunos e estão neste estabelecimento de periferia desde a pré-escola, computando cinco anos de estudos na mesma instituição. Utilizam alguns livros didáticos, que são fornecidos pela escola, bem como apostilas

elaboradas a partir de outros manuais didáticos, cobertas financeiramente pelos alunos. A cobrança foi aceita em reunião feita com os pais e o valor é apenas o de custo.

Quanto à escola, é considerada de porte grande, uma das maiores da cidade. Suas condições físicas são boas e há uma biblioteca em funcionamento há, aproximadamente, dezoito anos.

Com a adesão da professora mencionada, passamos a gravar, em áudio, vinte aulas consecutivas de Língua Portuguesa, bem como a fazer diários. Com os materiais, pudemos fazer as transcrições das aulas, baseadas em Fávero et al. (1999), e verificar, nesse processo, a inserção do ensino gramatical, qual seu papel e se há ou não dificuldades por parte da professora em abordar a gramática contextualizadamente, associada às práticas de leitura e de produção/refacção textual.

3 Análise dos Dados

Conforme mencionado, a quantidade de aulas gravadas e analisadas é de vinte. No entanto, devido à natureza do veículo em que este texto se encontra, não dispomos de espaço necessário para apresentar todos os resultados obtidos na análise. Por isso, recortamos trechos que dizem respeito, sobretudo, ao ensino gramatical (descontextualizado) e ao não domínio de certos conceitos e categorias gramaticais pela docente, provavelmente relativo a problemas de formação.

Uma vez entendida que a gramática, inserida na análise lingüística, não deve estar dissociada da leitura e da produção textual, não pudemos deixar de mencionar, às vezes, estas práticas durante a observação da seqüência das aulas.

Aparentemente sem formação específica, conforme já posto, e seguindo, de modo geral, uma apostila “didatizada”² elaborada pela escola, a professora apresenta “dificuldades” inerentes ao ensino

² Para Silva et al. (1997), a didatização dos textos pode ser entendida, em um dos seus níveis, como aquela em que o(s) professor(es) consulta(m) outros manuais, fazendo recortes ou elaborando questões similares à(s) do(s) livro(s) didático(s) pesquisado(s), reproduzindo o modelo dos manuais.

de língua materna, particularmente no que tange ao ensino gramatical. Ou seja, os objetivos de ensino são estabelecidos sobretudo pela apostila, independentes da realidade de cada sala e da própria professora, segundo observações/análises a seguir.

No processo de ensino-aprendizagem em tela, a gramática não está vinculada aos textos, quando presentes. Consideramos, assim, seu ensino descontextualizado em que tal atividade não é abordada na perspectiva das três práticas interdependentes: o texto, que deveria ser a unidade de todo o processo de ensino/aprendizagem, não o é; a questão de gêneros discursivos é descartada ou desconhecida; os conceitos gramaticais, ainda que abordados de forma tradicional, são expostos de maneira não satisfatória, criando, às vezes, condições para os alunos internalizarem exemplos, cujas analogias futuras podem estar comprometidas.

Em 28 de julho de 2003 (1 hora/aula), o tópico da aula foi o grau do substantivo, com estudo dos diminutivos e dos aumentativos. Houve leitura da definição e dos exemplos que estavam na apostila. Observemos o trecho a seguir:

(1) P: isso ... por que () que é diminutivo ... **às vezes a gente acha que tudo que é pequenininho termina com INHO ou com INHA não é?**

AA: é ... ()

P: () **quando é aumentativo termina em ÃO**

AA: ()

P: genTE ... **vamos ver alguns exemplos que às vezes a gente acha que tá errado ... tá?**

A1: certo ...

A2: () isso aqui é verbo?

P: olha lá eu vou ler ... o da fala normal e vocês vão ler o diminutivo ... tá bom?

[...]

P: anel

AA: anelzinho

P: árvore

AA: arvorezinha

P: barba

AA: ()
 ((uma parte diz barbinha e outra, barbicha))
 ((em seguida, risos e um comentário incompreensível da professora))
 [...]
 a1: () tia agora vamos ()?
 P: não ... () que vocês falem o aumentativo
 ((alguns alunos reclamam))
 P: olha lá ... (gato)
 AA: gatão
 P: anel
 AA: anelão
 [...]
 P: nariz
 AA: narigão
 P: **não é narizão** ... é narigão...
 ((risos))
 P: () **não é narizudo** não ...
 ((risos))
 [grifos nossos]

(aula de 28/07/03)

Em relação aos trechos negritados, percebemos, em um primeiro momento, que a professora parece crer que nem tudo que termina em *inbo* ou *inha* refere-se a diminutivo, pois ela diz: *às vezes a gente acha que tudo que é pequenininho termina com INHO ou com INHA não é?* Porém, não há maiores explicações a respeito e nenhuma menção, por exemplo, à questão de outras palavras que terminam em *inbo* e que não são diminutivos, como é o caso de ‘ninho’. Já no que tange ao aumentativo, a professora demonstra crer que tudo terminado em *ão* refere-se a ele: *quando é aumentativo termina em ãO*. Como ficariam, por exemplo, as palavras “fogão, rojão, mão,” nesse contexto? Além do mais, não há referência, por exemplo, aos aspectos de aproximação afetiva, ao se usar um diminutivo, como é o caso de *mãezinha, paizinho, etc.*, e nem ao efeito de intensidade pejorativa, como em *tontão, doidão, maluquinho, etc.* A questão maior ainda seria: como fica, em meio a isso, o constructo teórico que os alunos, supostamente, estariam formando?

Os outros trechos negritados referem-se à relação entre a variante padrão e a variante popular, visto a professora dizer: *vamos ver alguns exemplos que às vezes a gente acha que tá errado* e, a partir disso, corrigir palavras que, normalmente, as pessoas usam em sua vida cotidiana. Afinal, quem não diz, ao menos informalmente, ‘Que anelzão lindo!’ etc? O que ela parece não mostrar, ou mesmo (re)conhecer, é que, em determinados contextos de enunciação, é necessário utilizar os padrões normativos regidos pela gramática normativa/prescritiva, sem que esses padrões sejam considerados corretos e os outros, errados, ou melhor, que se produza a adequação dos recursos lingüístico-expressivos à situação de uso.

Na seqüência, a professora define regras para uma atividade oral, na qual os alunos devem dizer o diminutivo e o aumentativo das palavras que ela mencionar. Nessa atividade, os alunos utilizam, por exemplo, as palavras *anelzão, arvorão, homenzão* que, quando percebidas pela professora, são corrigidas por estarem *erradas*.

Em 13 de agosto de 2003 (2 horas/aula), houve exploração do uso ortográfico do *sc*, correspondendo ao som existente na palavra ‘nasc^{er}’, por exemplo. A professora escreve uma instrução no quadro, a qual consiste em retirar de um texto, que os alunos já haviam copiado no caderno, em aula anterior, palavras com o *sc*. E, retirando-as, os alunos devem colocá-las nas categorias pré-estabelecidas quanto à tonicidade: oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Já, aqui, podemos notar algo que pode comprometer a resolução dos exercícios por parte dos alunos: o estudo do som do *sc* refere-se a problemas de ordem fonológica, considerando-se a associação fonema e letra, enquanto o estudo de oxítonas, paroxítonas e de proparoxítonas refere-se a problemas de acentuação (ERNANI; NICOLA, 1999). Ao tentar resolver o referido exercício, em que duas dificuldades estão sendo requeridas, os alunos, conforme nossas observações, demonstraram ter muitas dúvidas. Nesse sentido, de acordo com Geraldi (2000), deve-se abordar um problema de cada vez e, se assim tivesse sido solicitado aos discentes, a resolução, talvez, pudesse ter sido facilitada.

Além disso, verificamos que, mesmo sendo o trabalho gramatical desenvolvido da forma acima, o texto em foco serve de pretexto para o referido ensino. Não houve exploração dos recursos lingüístico-expressivos utilizados para a geração de sentidos. O texto

serviu de reservatório para extração de exemplos (NÓBREGA, 2000). Ainda que a gramática seja abordada desta forma, percebemos que não existem parâmetros sobre os quais os alunos possam se apoiar, ao realizarem a atividade proposta.

Não houve explicação do que seriam palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas – talvez estivesse subentendido que os discentes já soubessem, pelo fato de tal conteúdo ter sido abordado em algum momento atrás. Depois de esperar que eles desenvolvessem a atividade, a professora passa a corrigi-la e, durante este momento (da correção), afirma:

(2) P: isso... agora paroxítona ... (Edimar) fala uma palavrinha paroxítona ... paroxítona é quando a penúltima sílaba é a tônica... é a mais forte ... fala (Edimar)

(aula de 13/08)

Ou seja, *depois* que os alunos tentaram fazer o exercício, a professora passa a esclarecer possíveis dúvidas. Os resultados, obtidos dessa forma talvez apresentem algo de positivo. Seria menos satisfatório se não houvesse esse trabalho sequer no momento da correção.

Há, porém, um detalhe que nos chama a atenção: em meio à correção das palavras com o som do *sc* e suas respectivas classificações em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, a professora, elicitando respostas dos alunos, recebe esta resposta:

(3) P: fala::: ... Diogo

A5: (decidindo)

P: decidindo ... de-ci-DIN-(do) ... quem mais? ... fala Carlos ...

(aula do dia 13/08)

Conforme podemos verificar, o foco da atividade era palavras com *sc*. Apesar de a palavra *decidindo* conter o som do *sc*, ela não se enquadra como resposta do que fora solicitado aos alunos, e isso não foi discutido com eles, mais particularmente com o educando que a usou em seu caderno. E a docente tinha ciência de que vários não estavam fazendo o solicitado, porque, em determinado momento, reclama:

(4) P: [...] tem um monte de gente copiando outras palavrinhas que não têm esse cê...

(aula de 13/08)

Ainda na exploração do *sc*, é pedido aos discentes para procurarem, em um caça-palavras, sinônimos de determinadas palavras, como, por exemplo: o de *encantar*, *fascinado*, o de *adicionar*, *acrescentar*, etc., e, também, a buscarem, de uma *piscininha*, várias palavras que se encaixam em determinadas frases. Notamos que, para a realização desta atividade, eles precisam saber o que é sinônimo, e tal não é dito, propiciando-lhes muita dificuldade ao elaborá-la. Vejamos:

(5) P: complete as frases escolhendo a palavra correta na (piscina) ...

AA: ah

A1: ai... psora... ()

P: () aquele monte de palavras () escrito lá em cima? ...

AA: ()

P: () cinquenta palavras

AA: ()

P: vocês vão encaixar cada uma dessas cinquenta palavras ... dentro desse montão de frases (que estão) aqui...

(aula de 13/08)

Ao fim disso, a docente pede aos alunos que peguem seus cadernos de caligrafia e que copiem uma lista de palavras do quadro, as quais, por sinal, têm o *sc*. Após determinado tempo, ela começa a passar pelas carteiras a corrigi-los e, conforme terminam, recebem uma figura para ser pintada.

Analisando esta aula, verificamos ter havido preocupação com o aspecto ortográfico *sc*, explorado pela professora nos exercícios. É consensual ser tal preocupação necessária, uma vez que a associação entre os sons e a escrita é difícil de se aprender, e é na escola que isso se dá. Ocorre, porém, que esse tópico não está interligado a nenhum texto, nem do aluno, como seria natural, por exemplo, em um processo de refacção textual. O texto inicial serviu de pretexto para a retirada de exemplos e, se os alunos apresentam esse tipo de dificuldade, não

foi explicitada a possível existência de diversas produções textuais, que serviriam de fonte, para que o exposto realmente acontecesse. Ou seja, os alunos ficam com a impressão de que aprender Língua Portuguesa é aprender regras, metalinguagem, o que é *certo*, o que é *errado*. E, além de tudo, percebemos que a própria professora sente dificuldades ao lidar com a gramática, por não transmitir informações conceituais básicas para os alunos poderem, ao menos, conseguir fazer o que lhes é solicitado.

Em 25 de agosto de 2003 (4 horas/aula), a professora inicia a aula, pedindo para que a página três da apostila seja aberta e o estudo do *adjetivo* se inicie:

(6) P: adjetivo ... que que é um adjetivo?

AA: ()

P: isso ... são as qua::lidades ... vamos (ler) aqui

AA: ()

P: vamos ver que vocês vão lembrar ... então vai lá Letícia ... leia aí ... ()

(aula de 25/08)

Verificamos, pelo trecho 6, que existe a tentativa de exploração do conhecimento dos alunos, em relação ao termo *adjetivo*, provavelmente por já terem estudado isso antes. A contar pelo *isso ... são as qua::lidades* dito pela professora, inferimos que os alunos, de fato, sabiam a resposta esperada. Acrescentaríamos, nesse momento que, uma vez tendo sido o *adjetivo* o tópico gramatical em evidência, é abordado novamente, sem a devida relação com o processo integrador das três práticas de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa antes mencionadas. O *adjetivo* adentrou a sala de aula pela apostila, a partir da qual os alunos lêem o conceito do termo e resolvem exercícios.

Na transcrição, encontramos um trecho que poderia nos levar a pensar que o *adjetivo* estivesse sendo considerado em um texto existente na apostila:

(7) P: então vamos lá ... olha só ... “observe as palavras que o autor usa para descrever a personagem ()”

AA: (vimos)
 P: ali... pessoa ... quem é a pessoa (em questão)?
 AA: ()
 P: como ela é?
 AA: ()
 P: isso... olha ali do lado ()
 AA: nariz cabelo ()
 P: como eles são?
 AA: ()
 P: isso ... () é... (Nivaldo) lê ... lê o parágrafo de baixo ()
 (aula de 25/08)

O texto, de fato, está na apostila, contudo, a professora não o explora como tal. Repete a frase *observe as palavras que o autor usa para descrever a personagem*, que se encontra no manual. Ela não se dá conta de que não se trata de um *autor*, e sim, de uma autora. Também não faz menção ao termo *poema*, visto tratar-se de um, cujo título é *Rita Magrela*, de Flávia Muniz (ver anexo). O poema é rico na mobilização de vários elementos lingüístico-expressivos, os quais propiciam que tenhamos a imagem de Rita Magrela. Esses recursos, veiculados no texto, para a produção/recepção de efeitos de sentido, não são explorados com os alunos, haja vista que os discentes apenas leram os adjetivos retirados do poema em questão. Ou seja, vemos aqui, novamente, um texto que serve de pretexto para o ensino gramatical.

Ao desenvolver os exercícios da apostila, a docente, como de costume, pede para os alunos (um de cada vez) lerem em voz alta. À medida que têm dificuldades em pronunciar alguma palavra, ela a repete e, em alguns raros momentos, busca, e até consegue de certa forma, fazer os alunos refletirem sobre os recursos lingüístico-expressivos veiculados:

(8) P: () olha ali ó... ali no quadro [da apostila] ... no quadro (então ele) tá explicando ó... só que no lugar ali de como ela é ou como são tem as características ... olha lá... pessoa ... aí... (casa) ou a Rita ... quais são as características da Rita?

(aula de 25/08)

Então, no quadro da apostila, aparecem as características de Rita: *gritadeira, magricela, tagarela*. Em continuidade, são lidos os conceitos e os exemplos que a apostila traz. Ao resolver o primeiro exercício, a docente pede para que os alunos o façam e, após alguns instantes, transita pelas carteiras, para atender individualmente. O exercício em tela compõe-se de duas frases com nove lacunas, a serem preenchidas. As palavras que se encaixam nessas lacunas estão num quadrinho à parte, para serem copiadas e, como se pode presumir, são *adjetivos*.

Alguns alunos terminam e perguntam se podem fazer o próximo, e lhes é permitido. Após olhar as apostilas dos alunos, a professora começa a corrigir os exercícios oralmente. Em meio a essa correção, há um trecho que nos chama a atenção:

- (9) P: ficou com um berro afabado ... berro é o quê? gente?
... ó ... berro afabado qual que é a característica do berro?
(aula de 25/08)

A palavra *afabado* consta na página quatro da apostila dos alunos e, consultando um dicionário, podemos perceber que ela não existe. Parece-nos que houve um engano no momento da digitação e, o mais provável, é que a expressão *ficou com o berro afabado* fosse *ficou com o berro abafado*. Tal estranheza passou despercebida pela professora, já que ela não fez nenhum comentário a respeito e continuou a correção. Esta atitude nos indica que a docente costuma fazer uma leitura superficial daquilo que está diante de seus olhos.

Em meio à correção em pauta, que consiste em separar as palavras negritadas de algumas frases em duas colunas: uma de *adjetivo* e outra de *substantivo*, encontramos esse trecho na transcrição:

- (10) P: ficou com um grito engasgado ... como que ficou o grito? ... o grito não ficou engasgado? ... então é uma característica do grito? não é? ... então ele vai ser o quê? um ad-je-tivo ... e grito aí vai ser o quê?
AA: um substantivo
[...]
P: () não tinha com quem grita:r.. gritar é (verbo) ... não

podia espernear ... ficou muito chateada... chatear é o quê gente?...

A1: adjetivo

P: adjetivo

(aula de 25/08)

De acordo com o excerto 10, podemos observar que, por ser o assunto da aula, o *adjetivo* aparece acompanhando o *substantivo* e, em meio à explicação da professora, surge o *verbo*. Notamos não haver clareza desses conceitos para os alunos, pois, conforme se pode constatar, *chatear* é verbo. Desse modo, além de não ser esse o conteúdo em pauta, a palavra não é *adjetivo*. É claro que, às vezes, num momento de distração, enganos como esse acontecem, porém o que nos preocupa é que, em nenhum momento, houve uma explicitação dos termos *adjetivo*, *substantivo* e também, do *verbo*, já que foram introduzidos. E, pelas anotações do diário, percebemos que os alunos tinham muitas dúvidas, para desenvolver os exercícios da apostila. Podemos deduzir, novamente, que a professora tem problemas relativos ao ensino gramatical. Demonstra não possuir domínio de conceitos gramaticais (mesmos os mais tradicionais) ao apresentá-los para os alunos, embora sejam trazidos pela apostila e direcionem o andamento das aulas. Se, além de outros aspectos, ela não consegue lidar com questões básicas da gramática (teórico-normativa), como esperar que os alunos tenham algum êxito no processo de ensino/aprendizagem, ainda que de forma tradicional?

Para desenvolver o exercício três do manual, a docente pede aos alunos que leiam o enunciado e expliquem o que é para ser feito. Como infere que eles têm dúvidas, explica aquilo que parece óbvio para os discentes:

(11) P: tá eu tô perguntando ... o adjetivo tá (em... negrito) olha lá ó ... “nas frases abaixo destacamos (um adjetivo)” ... então o adjetivo já está destacado ... vocês não vão ter que descobrir já está destacado ... tudo que está destacado aí é um adjetivo ... mas ele se refere a QUEM nessa frase aqui ó? ...

AA: (a Rita)

P: então eu vou pegar uma flecha e vou fazer isso aqui ...
ele está se referindo ao adjetivo Rita
AA: (que legal) ... (só isso)?
P: só isso

(aula de 25/08)

Primeiramente, notamos que a professora se fez de portavo-
voz da apostila: *tá eu tô perguntando*, mostrando que toma a apostila
como aquela que detém a noção de verdade, daquilo que é *certo* e,
talvez, por isso, não questione o que ali está impresso. Quando a docente
diz *tudo que está destacado aí é um adjetivo*, tanto ela quanto os alunos assim
crêem. Todavia, se observarmos o item *d)* do exercício que está sendo
feito, encontramos: E *era magrinho, de joelhos redondos e perninhas
finas*. Ao levarmos em consideração a instrução do exercício e a
colocação da professora, tomaremos *perninhas*, já que está em negrito,
como um *adjetivo*. A esta altura, imaginemos como andam os conceitos
que os alunos estão internalizando. Como farão analogias futuras? Se o
ensino de gramática é feito com fim em si mesma, então, ao menos, é
necessário que os alunos tenham clareza de conceitos e exemplos
adequados, para que formulem regras a serem utilizadas mais tarde.

Dando seqüência ao estudo do *adjetivo*, a docente solicita
aos alunos que *pulem* o exercício quatro, já que nele aparece o termo
artigo, o qual ainda não fora ensinado, confirmando que o ensino
gramatical se dá de forma gradativa, como se fosse um conjunto de
conceitos/categorizações/regras com níveis de dificuldade:

(12) P: então ... psiu ...**essa semana ainda que eu vou
explicar o que que é artigo...** ()

AA: ()

P: aí quando eu explicar ... direitinho ... aí vocês vão fazer
o número quatro ... tá bom? não adianta vocês fazerem
agora ... () vocês não sabem o que é... () uma coisa de
cada vez ... (estamos vendo) adjetivo ... tá? ...

AA: ()

[grifo nosso]

(aula de 25/08)

Em seguida, para resolver o exercício cinco, aparece este trecho:

(13) P: isso ... () cinco ... “complete os trechos...” lá no cinco ... na página cinco... “complete os trechos escolhendo os adjetivos adequados e fazendo a concordância de gênero” () eu posso colocar ali era uma vez uma menina encantaDO?...

AA: não

P: não... (tenho) que usar uma palavrinha que seja o quê? ... feminina... não posso misturar... psiu... então vocês vão completar [...]

(aula de 25/08)

Trata-se de um exercício em que há cinco palavras em um retângulo e que devem ser utilizadas para completar as lacunas da frase *a*), quatro palavras para completar a frase *b*) e seis palavras para completar a frase *c*). Conforme o excerto 13, a própria professora leu, em voz alta, o escrito no enunciado da apostila: *fazendo a concordância de gênero*. A partir disso, deduzimos que os adjetivos devem concordar em gênero, masculino ou feminino, de acordo com o substantivo apresentado na frase.

Notamos, porém, que, durante a resolução desse exercício, os discentes tiveram muitas dúvidas, perguntaram, entre si, sobre o que fazer. Alguns deles as externalizaram, ao que a professora responde:

(14) P: leia o cinco então você vai entender o que (que é pra) fazer ... leia o cinco

AA: ()

P: uma dessas palavrinhas que está no quadro

A1: “era uma vez uma menina”

A2: ()

P: tem certeza?

A2: ()

P: ah é verdade ... () **nossa... será que eu tirei do livro tão errado desse jeito?** ... deixa eu ver aqui ... “encantado gentil generoso pequeno” e “meigo”... coloca ali... é:... uma menina gentil

A3: generosa

P: coloca ali:... deixa eu completar primeiro ()

AA: ()

P: ah... ó... ali ... tá no masculino ... só que quando vocês forem colocar ali... vocês vão colocar da maneira correta... tá? mesmo estando ali em cima [...]

[grifos nossos]

(aula de 25/08)

Verificamos que, apesar de a mestra ter lido a instrução, esqueceu-se do que era para ser feito: concordar o adjetivo em gênero (masculino ou feminino). Inclusive, ela mesma não percebeu que *gentil* serve para os dois gêneros, o que também confundiu os alunos. Podemos inferir, em conseqüência, que faz uma leitura superficial daquilo pretendido como objeto de ensino/aprendizagem em sala de aula.

Para resolver o exercício seguinte, o seis, os alunos precisariam escrever as expressões, no feminino e, ao mesmo tempo, no plural. A primeira é: *O homem encantador*, que ficaria: *as mulheres encantadoras*.

Ao comentar o enunciado, a professora reforça a idéia de conhecimento gramatical graduado, visto comentar:

(15) P: () vamos ver quem se lembra ... isso aí é matéria do bimestre passado

(aula de 25/08)

Enquanto os alunos tentam resolver o exercício, ela atende outros nas carteiras. Em seguida, pede que façam as atividades sete e o oito.

Ao começar a correção, desde o exercício cinco, descobre que não tinha copiado o exercício *do livro tão errado desse jeito*, ao dizer:

(16) P: () então ali tá encantado gentil generoso pequeno e meigo e **não está errado** ... é desse jeito mesmo ... só que quando vocês forem completar ... vocês vão ver se vocês vão colocar no masculino ou () feminino [...]

[grifo nosso]

(aula de 25/08/03)

Apesar de ela ter reconhecido ser necessário fazer a concordância, pudemos observar que os alunos já tinham tido muita dificuldade em fazer o referido exercício. Será que, nesse momento, eles também descobriram do que se tratava?

O ensino de gramática apresenta-se, conforme demonstrado nesta aula, de forma mecânica, em que modelos são seguidos; os alunos tentam internalizar, inconscientemente, hábitos lingüísticos, para reproduzi-los (estruturalismo – behaviorismo). É possível notar isso, a seguir:

- (17) P: encantado coube ali () então lá embaixo tá encantado
... só que mesmo assim teve gente que colocou encantaDA
... só porque as outras tinha que passar para o feminino ...
A1: eu fiz ()
[...]
P: “o ator eficiente”
AA: as atrizes eficientes
[...]
AA: as atoras
((risos))
P: eu ouvi as atoras...

(aula de 25/08/03)

É quase certo que, se perguntássemos aos alunos os nomes de profissões exercidas por mulheres, não teríamos como resposta *atoras*. Devido ao uso, possivelmente diriam, caso se lembrassem desta profissão, *atrizes*. Verificamos que os alunos aplicam regras e, ao fazê-lo, não percebem que, na prática, ou seja, no *uso*, certas regras, simplesmente, não funcionam. Não foram abordadas as exceções. Mas, provavelmente, algumas delas já fazem parte do uso lingüístico do aluno.

Após a correção dos exercícios da apostila, a docente solicita aos alunos que a deixem aberta, para ela *corrigir nas carteiras* e, ao mesmo tempo em que anuncia isso, distribui uma folha para cada estudante. Na folha em questão, está o texto *A mulher pim pim*, que ocupa metade da página. Na outra metade, está o mesmo texto, no qual algumas palavras foram substituídas por lacunas, a serem preenchidas posteriormente.

O texto acima é uma narrativa e, no lugar dos adjetivos, está a expressão *pim pim*. Observemos o início do mesmo:

(18) A mulher *pim pim*

Era uma vez uma mulher *pim pim*, que morava numa casa *pim pim*.

Uma noite estava deitada numa cama *pim pim*, quando ouviu um barulho!

Saiu devagarinho e acendeu a vela *pim pim*.

Olhou embaixo da cama *pim pim*. Olhou embaixo da mesa *pim pim*. Olhou embaixo da cadeira *pim pim*. Não encontrou nada.

Soprou a vela *pim pim* e voltou de mansinho para a cama *pim pim*.

[...]

(aula de 25/08/03)

Verificamos, pela transcrição, que ao tentar desenvolver o estudo do texto, a professora primeiramente pede leitura em voz alta aos educandos, um por um e, à medida que liam, achavam engraçado. O fato, na visão docente, tumultuou um pouco a leitura proposta (a questão interativa professora-alunos, como em outros vários momentos anteriores, nesse sentido, vê-se prejudicada). Talvez, nessa ocasião, fosse necessário perguntar aos alunos o que, no texto, tinha causado o efeito de sentido para rir e, a partir de então discutir com eles a importância do *adjetivo*. Contudo, é dito:

(19) P: acabou a graça .. ()

(aula de 25/08/03)

Através desse trecho, e de alguns outros, é dedutível que a exigência do silêncio da sala é para que a leitura em voz alta, em sua opinião, seja “bem sucedida”.

Não é possível saber se o texto foi escrito originalmente desta forma ou se foi “adequado” ao estudo dos *adjetivos*. Considerando-se a primeira hipótese, notamos que a expressão *pim pim*, que aparece no decorrer de todo o texto, nos dá a impressão de

que tudo naquela casa era sempre igual, que nada era mais bonito ou mais feio, mais alegre ou mais triste. A casa, os móveis e a mulher, exceto o barulho, não qualificado, tinham a mesma característica: *pim pim*. Isso pode nos indicar que os adjetivos, por caracterizarem as coisas e as pessoas, etc., imprimem valor. No caso do texto em pauta, já que tudo é *pim pim*, não conseguimos estabelecer essa valoração. No que diz respeito ao **barulho**, não qualificado, podemos presumir que ele era diferente de tudo o que havia na casa. Por que será que ele era diferente? Por que não foi dado um adjetivo *pim pim* a ele? Estas questões poderiam ter sido feitas aos alunos, para que eles percebessem a utilização expressiva destes recursos lingüísticos, criando determinados efeitos de sentido no texto em questão. No entanto, ao invés da exploração lingüístico-expressiva, logo abaixo do texto, está uma cópia do mesmo, só que agora, cheio de lacunas e, sobre ele, a seguinte instrução: *Agora que você já leu o texto vamos substituir todos os pim pim por adjetivos. Depois compare seu texto com os de seus colegas e veja o resultado.* E este é o início do exercício:

- (20) A mulher _____
Era uma vez uma mulher _____, que
morava numa casa _____
Uma noite estava deitada numa cama _____
quando ouviu um barulho!
Saiu devagarinho e [...]
- (aula de 25/08/03)

Os alunos tiveram muita dificuldade em fazer o que fora pedido. Alguns colocaram o mesmo adjetivo escolhido em todas as lacunas, outros colocaram adjetivos que não concordavam com o substantivo e, inclusive, um adjetivo “positivo” para a mulher num momento e, em outro momento, um adjetivo “negativo”, possibilitando alguma contradição nesse sentido. Um dos alunos levou seu exercício para a professora ver e ela comentou:

- (21) P: eu quero um adjetivo ... isso aí não é adjetivo ... trocar
pim pim por pom pom ou por pum pum num dá...
(risos)
- (aula de 25/08/03)

A ocorrência nos mostra que os educandos não tinham certeza daquilo que estavam tentando fazer e que a professora também tem dificuldades em acessar o texto. Para ela, o importante é a colocação do adjetivo nas lacunas, sem que esse tópico gramatical tenha relação com os efeitos de sentido propiciados no texto. Poderíamos perguntar: por que a professora não explora o texto? Uma possível resposta seria a de que ela domina a leitura superficialmente (tal qual os seus alunos). Ou seja, faz leitura decodificação, não percebe os efeitos de sentido que determinadas construções lingüísticas podem dar ao texto, onde estão imersas. O texto, nesse caso, é apenas pretexto para o ensino gramatical tradicional e, conforme já dito, às vezes equivocado, significando sua exclusão do centro do processo de ensino/aprendizagem e contrariando as concepções atuais de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa.

4 Algumas Reflexões

Como podemos verificar, o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, desenvolvido na 4ª série em questão, mais especificamente o gramatical, apresenta-se de maneira problemática. O texto, ainda que presente na sala de aula, não é abordado, significativamente, a partir das teorias lingüístico-discursivas e novas propostas de trabalho.

Observamos a presença de dois textos na análise que ora apresentamos: um poema intitulado *Rita Magrela*, outro denominado *A mulber pim pim*. A entrada dos mesmos na sala de aula é de grande importância. Porém, conforme vimos, a abordagem textual não é adequada, pois seus efeitos de sentidos não são explorados.

A gramática, ao ser discutida, geralmente é descontextualizada, com fim em si mesma, sem que se tenha razão específica, naquele momento, para seu estudo. Tal não significa que esses momentos precisam deixar de existir, contudo, é necessário que se tenha uma razão para isso. Razão esta que pode vir, conforme Geraldi (1984; 2000), do texto do aluno, por exemplo. E, quando isso acontecer, é necessário que os educandos tenham acesso a conceitos gramaticais elementares e a seu possível funcionamento no texto, em determinada situação de uso – em termos de produção e recepção –, para que

possam estabelecer futuras analogias. De acordo com o que pudemos averiguar, essa é uma das dificuldades da professora, uma vez que não domina conceitos gramaticais básicos, como, por exemplo, a categorização/classificação das palavras (a de substantivo e a de adjetivo, dentre outros), e, muito menos, de seu funcionamento em certos contextos. Entendemos não ser preciso que um professor domine profundamente a gramática teórico-normativa, mesmo porque ela pode não ter respostas para muitas questões. Porém, consideramos essencial alguns conceitos e categorizações, vistos criticamente, para a docência de Língua Portuguesa.

Ao abordar a gramática de forma descontextualizada, a docente, sem a necessária formação na graduação e também em serviço, provavelmente, não visualiza, em seu horizonte pedagógico, o processo que privilegia as três práticas interdependentes: a leitura, a análise lingüística e a produção/refacção textual, na concepção discursivo-textual de linguagem.

Diante de todos os “problemas” detectados, poderíamos, levemente, desacreditar o trabalho desenvolvido pela professora. Contudo, ainda que ela tenha o curso de Magistério e seja graduada em Educação Física, sabemos, por meio de vários artigos e livros já publicados que, mesmo os professores graduados em Letras, apresentam semelhantes dificuldades. Dessa forma, não se trata apenas de uma questão de formação nesta ou naquela área. Trata-se de uma preocupação com a melhoria do ensino e de que este seja voltado às reais necessidades dos alunos.

Se, muitas vezes, a formação de um licenciado em Letras é deficitária, para o trabalho com novas propostas de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, o que dizer de um professor com pouca ou nenhuma formação para tal?

Uma mudança nesse quadro certamente pode se realizar se houver preocupação com a formação continuada dos professores atuantes. Caso assim consideremos, avaliamos que a professora em questão já está preocupada com isso, uma vez que, prontamente, permitiu a observação e gravação das aulas, demonstrando, inclusive, grande interesse em participar das sessões de reflexões futuras, a fim de que haja a intervenção no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa.

Ensejamos, nessa próxima fase, propiciar a reflexão prática-teoria-prática, via dificuldades detectadas e, a partir de então, poder, conjuntamente (professora/pesquisadores), encaminhar possíveis propostas de trabalho diferenciadas, em que os beneficiários sejam tanto a sujeito-professora quanto seus alunos.

À Guisa da Conclusão

Muitos trabalhos, segundo já observado, revelam como anda o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa como, os de Mendonça (2000), Matêncio (1994), Silva (1997), dentre outros. Através da leitura e da reflexão dos estudos dos autores, corroborados pelo trabalho em pauta, pudemos observar que o processo ainda merece atenção, visto os professores atuantes repetirem uma velha prática, que continua muito viva: o ensino de língua parece ser sinônimo de ensino de gramática.

Não pretendemos ignorar a importância de se ensinar gramática na escola, mas é necessário que haja um motivo real, concreto, para estudá-la. Conforme Geraldí (2000), os problemas gramaticais (sobretudo os prescritivos) a serem abordados, quando isolados, precisam partir dos textos dos alunos e, ao abordá-los, que se eleja um de cada vez. A gramática pode ser bastante eficiente, para que o ensino tenha qualidade, uma vez que, por meio dela, os alunos aprendem a mobilizar os recursos léxico-gramaticais, em contextos específicos. Em conseqüência, é necessário o *uso* gramatical remeter à recepção/produção de sentidos, em que as variantes lingüísticas sejam reconhecidas, sem que uma seja considerada melhor ou pior que outra. Ou seja, é necessário ampliar o horizonte dos alunos quanto à situação de *uso da linguagem*, uma vez que cada indivíduo ocupa diversos lugares discursivos, podendo desempenhar um número variado de papéis. Trata-se, assim, de se ensinar gramática contextualizada, que está associada à veiculação de recursos lingüístico-expressivos (lexicais e gramaticais), para a geração de efeitos de sentidos, em determinados contextos de produção/recepção, via gêneros discursivos.

Tal prática é diferente daquela que utiliza o texto como pretexto no ensino gramatical, sendo ele (o texto) apenas um “reservatório” de onde se extrai um ou outro tópico de gramática,

servindo de ponto de partida para outros exercícios mecânicos e repetitivos.

Diante das propostas apresentadas, em que o texto, pertencente a determinado gênero, é o ponto de partida e de chegada no processo de ensino/aprendizagem, e em que a gramática deve ser abordada de forma contextualizada, surge a primeira indagação: se existem teorias e propostas de trabalho que orientam o ensino de Língua Portuguesa, por que o referido ensino não está “direcionado” a funcionar no sentido em tela? Para tentar encontrar uma resposta aceitável, bem como para contribuir para com uma possível mudança desse processo em comunidades-alvo de trabalho, desenvolvemos o projeto *Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema*.

Particularmente, durante a fase apresentada neste estudo, correspondente ao diagnóstico, foi possível elencar dificuldades, quanto ao trabalho desenvolvido pela professora de uma 4ª série de uma escola pública. Conforme exposto, no decorrer do artigo, aquilo que se pretende “gramática contextualizada”, via concepção sociointeracionista de linguagem, ainda não acontece nas aulas observadas e analisadas. A gramática é vista de forma isolada, com fim em si mesma. Além disso, a professora dessa sala de aula apresenta falta de embasamento teórico sobre o que pretende ensinar aos alunos. A observação não significa que um professor deva ter um amplo conhecimento teórico gramatical, mas, pelo menos, o domínio de conceitos básicos, conforme já postulado.

A transcrição de todas as aulas foi recentemente entregue à sujeito-professora, para que possa levantar suas dificuldades aos pesquisadores. As mesmas serão referência para futuras discussões com a docente, que gentilmente colaborou para o desenvolvimento deste trabalho.

Com essas informações, poder-se-ia avaliar que este se trata de mais um trabalho que expõe ou descreve o atual estado em que se encontra o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa como língua materna. Todavia, cabe ressaltar que esta fase, de diagnóstico, foi necessária, a fim de que possamos, num trabalho subsequente, desenvolver a fase de intervenção, consistindo na reflexão inerente à prática pedagógica.

Nessa perspectiva ensejamos (e objetivamos) que, a partir de reflexões conjuntas, a professora-sujeito da pesquisa possa vir a questionar (e transformar) a sua prática em sala de aula. Nessa perspectiva, o fato de disponibilizar seu espaço pedagógico, para observações e para o processo de intervenção, aparece como um indício da procura de saídas para uma rotina na qual, por certo, a docente se encontra envolvida.

Anexo

Rita Magrela

Esta é a história de uma menina.
Vou contar como ela era.
Seu nome é Rita Magrela.
Além de ser gritadeira,
Rita é muito tagarela.
A tal Rita magricela tem o
nariz arrebitado, sardas
para todo o lado e o cabelo
espetado amarrado com
fita amarela. Esta Rita
magricela,
a tal de cara magrela,
tem uma mania esquisita: vive fazendo birra! A
confusão logo começa já no café com pão: se a Rita
quer mais geléias e a mãe diz que não, pronto!...
Já abre aquele bocão.

Flávia Muniz, Rita, não grita!

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1º e 2º ciclos do ensino fundamental. Brasília: SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Brasília: SEF, 1998

BRITTO, Luiz P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997.

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CELANI, M. A. A. A relevância da Lingüística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. **Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, maio./ago. 1999.

ERNANI, T.; NICOLA, J. de. **Gramática de hoje**. São Paulo: Scipione, 1999.

EVARISTO, M. C. Compreendendo textos: o questionamento e o vocabulário. In: BRANDÃO, H.; MICHELETTI, G. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.

FÁVERO L. et al. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 1999.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. Leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. Da redação à produção de textos. In: _____; CITELLI, Beatriz (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KLEIMAN, A. B. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

MATÊNCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à Lingüística.** Domínios e Fronteiras, 2. São Paulo: Cortez, 2000.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Lingüística Aplicada** – a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. 3 reimp. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

NÓBREGA, Maria José. Perspectivas para o trabalho com a análise lingüística na escola. In: AZEREDO, José Carlos de (Org.). **Língua Portuguesa em debate.** Petrópolis: Vozes, 2000.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, C. (Orgs.). **Lingüística e transdisciplinaridade:** questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Contradições no ensino de português:** a língua que se fala x a língua que se ensina. São Paulo: Contexto, 1997.

SILVA, Ana Cláudia da et al. A leitura do texto didático e didatizado. In: BRANDÃO, H.; MICHELETTI, G. (Orgs.). **Aprender e ensinar com livros didáticos e paradidáticos.** São Paulo: Cortez, 1997.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.