

O docente e o ensino de gramática nas aulas de português

Jardeni Azevedo Francisco Jadel

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)¹

Resumo

Uma das maiores discussões no âmbito educacional, nos últimos anos, aponta para os questionamentos sobre o que ensinar nas aulas de português. Após reiteradas críticas ao ensino de gramática, muitos professores ficam em dúvida sobre o que fazer em suas aulas. Divididos entre políticas oficiais, intervenções pedagógicas nem sempre pautadas em critérios bem definidos, lentidão na produção de pesquisa na universidade, muitos acabam cumprindo o programa estabelecido sem que, de fato, ocorra uma contribuição para a formação de redatores e leitores proficientes, donos de seu próprio discurso e aptos a fazer escolhas conscientes nas diversas situações do uso da língua. A diversidade de definições e de campos de abrangência da gramática, como ponto de vista descritivo ou normativo, tem sido o principal motivo das posições antagônicas, resultando em prejuízo do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem do aluno. Na tentativa de entendermos quais as abordagens que circundam essa polêmica, realizou-se uma pesquisa com um grupo de 12 professores de língua portuguesa do ensino fundamental, com o objetivo de conhecer as representações docentes quanto à importância que atribuem ao trabalho sistematizado com a gramática. Diante da relevância e complexidade do tema, será apresentado um breve percurso histórico, seguindo pesquisas que vão desde as primeiras concepções da gramática até os nossos dias, na perspectiva de autores como Antunes (2003), Neves (2013), Travaglia (2009), entre outros. Refletir acerca do “que”, “como”, “quando”, “por que” e “para que” ensinar a gramática parece-nos crucial para a proposição de alternativas diante dos múltiplos problemas que atingem o ensino/aprendizagem da língua materna nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: ensino, gramática, docente, Língua Portuguesa

1. Introdução

Estudos realizados ao longo dos últimos anos têm demonstrado que o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras atravessa uma crise preocupante. Uma série de distorções e mal-entendidos envolvendo a diversidade de definições e de campos de abrangência da gramática, como ponto de vista normativo, tem sido o principal motivo das posições pedagógicas antagônicas, gerando tensões e dificuldades para os professores e, ainda, contradições em suas posturas.

Na verdade, quando, em determinado momento do processo, tomou-se consciência de que a gramática normativa não precisava – nem podia – ser o motivo central das aulas de Língua Portuguesa, o professor se encontrava pouco preparado e mal informado sobre as mudanças e suas conseqüências e, por isso, não sabia sistematicamente efetivar esses objetivos. O esgotamento da força da norma prescritiva trouxe para a escola a concorrência de outras normas linguísticas e, sem as condições necessárias para equacionar esses novos conceitos, foi gerada a sensação de crise no ensino da língua.

¹ jardeni@escolaep.com.br

Nos anos 80 e 90, as discussões acadêmicas tomaram um rumo diferente na busca por uma melhor orientação para a sala de aula, resultando em documentos de natureza diversa – parâmetros, diretrizes, leis, guias, etc. - com o objetivo de instituir uma política de reflexões teóricas associadas a intervenções nas práticas pedagógicas.

Apesar das orientações oficiais, ainda persiste entre os professores grande controvérsia sobre a questão. Enquanto alguns condenam o ensino da gramática baseado em regras e nomenclaturas e valorizam apenas o uso da língua na leitura e produção de textos, outros apontam-no como fundamental para formar leitores e redatores competentes, capazes de dominar o padrão culto da língua.

Diante da simulação de opiniões, partimos do princípio de que, antes de questionarmos o ensino da gramática nas escolas, é preciso fazer uma análise do tipo de gramática adotado, passando brevemente pelo seu processo histórico, com vistas a compreender algumas concepções que levaram a considerá-la em seu estágio atual. Muitas vezes, gramáticos e autores de livros didáticos de língua materna não levam em conta essas diferenças e, com isso, não logram êxito para o alcance de seus objetivos.

Possenti (1996, p. 2) alerta para a existência do impasse:

[...] pode ocorrer que quando duas pessoas falam em gramática, ou de ensino de gramática, não estejam falando da mesma coisa. Uma pode estar falando de formas padrões por oposição a formas populares, e outra, de como certos aspectos de uma língua se estruturam. É talvez pelo fato de não estar sempre claro para todos que esta questão é complexa, que, muito frequentemente, discussões sobre o tema não prosperam. Os contendores podem achar que discordam quando concordam, e podem achar que concordam quando, de fato, estão discordando. Talvez isso explique, em parte, entre outras razões, a distância entre os projetos de ensino e sua execução.

Para alcançar nosso objetivo, o trabalho foi dividido em três partes, além desta introdução e das considerações finais. A primeira parte traz um breve histórico sobre a gramática; em seguida, numa abordagem ampla, são apresentadas as principais concepções de linguagem e algumas considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa. Na segunda parte, é delimitado o contexto em que se insere o estudo. A última parte traz a análise dos dados, a partir das respostas dos docentes.

2. A gramática e sua origem

A elaboração da gramática, segundo Antunes (2007), nada mais foi, e continua ser, uma forma de controlar determinada língua contra ameaças de desaparecimentos e declínios. Segundo a autora (2007, p.36) “foi sendo atribuído aos compêndios de gramática um papel de instrumento controlador da língua, ao qual caberia conduzir o comportamento verbal dos usuários, pela imposição de modelos ou padrões”.

Segundo Bagno (1999, p.56), “seu objetivo declarado era investigar as regras da língua escrita para poder preservar as formas consideradas mais ‘corretas’ e ‘elegantes’ da língua literária”.

Na verdade, a criação da gramática tinha o objetivo de estabelecer um padrão para a língua escrita, conforme afirma Neves (2002, p.49) “Trata-se de um estudo, que pelas condições de seu surgimento, se limita à língua escrita, especialmente a do passado, mais especificamente à língua literária e, mais especificamente ainda, à grega”.

No entanto, ao constatar que a gramática nessa concepção não era capaz de dar conta do uso real da língua por seus falantes, surgiram outras concepções e, por consequência, novas acepções de gramática. Travaglia (2009), por exemplo, cita três tipos de gramática: normativa, descritiva e internalizada.

O primeiro lida com os fatos da língua padrão, da norma culta. Neste modelo gramatical, segundo Travaglia (2009, p. 24) “é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente”. A gramática normativa – também chamada tradicional – dita as normas para o uso da língua e considera **erro** o uso de quaisquer outras formas da língua.

Segundo Travaglia (2009, p. 25):

As normas de bom uso da língua são baseadas no uso consagrado pelos bons escritores e, portanto, ignoram as características próprias de língua oral. Além disso, ignorando e depreciando outras variedades da língua com base em fatores não estritamente linguísticos, cria preconceitos de toda espécie, por basear-se em parâmetros, muitas vezes, equivocados, tais como: purismo e vernaculidade, classe social de prestígio (de natureza econômica, política, cultural), autoridade (gramáticos, bons escritores), lógica e história (tradição).

Por sua vez, a gramática descritiva corresponde a um conjunto de regras baseado no uso da língua. Segundo Possenti (1996, p. 65) “é a que orienta o trabalho dos linguistas, cuja preocupação é *descrever e/ou explicar* as línguas tais como elas são faladas” (destaque no original). O modelo gramatical é utilizado para observar as regularidades que caracterizam as mais diversas variedades linguísticas. Nessa perspectiva, caracteriza-se como **erro** apenas as formas ou estruturas que fogem ao funcionamento das diversas variedades de uma língua.

Por fim, a gramática internalizada (também chamada de natural, interior, implícita ou intuitiva) define-se como o conjunto de regras que um falante domina – os conhecimentos que possui para produzir frases compreensíveis e reconhecidas. Essa concepção vai além de aprendizagem de língua para considerar um conhecimento inato do funcionamento da linguagem que o ser humano possui.

Sobre as concepções apresentadas, Silva (2002) não reconhece “diferentes gramáticas”, mas diferentes recortes – abordagens distintas do fenômeno linguístico. Para a autora, no campo dos estudos linguísticos, “as gramáticas” tomam direções tanto diversas como complementares.

3. Concepções de linguagem

A forma como o professor concebe a linguagem é outra questão fundamental para os encaminhamentos do processo de ensino e de aprendizagem em relação à língua materna. A escolha do material didático e a forma de avaliar a produção dos alunos são alguns exemplos das implicações diretas do conceito de língua aplicado na sala de aula. Travaglia (2009) levanta três possibilidades distintas para essa concepção: a linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação.

Para a primeira concepção, as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A partir daí, segundo Travaglia (2009, p. 21) “Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem”. A língua é vista como um produto estável e acabado. Portanto, o texto usado em cada interação comunicativa independe de *para quem, por quê* e *para quê* se fala.

A concepção da linguagem como instrumento de comunicação vê a língua como um código, como um aspecto imóvel, onde cada enunciação é única e não reiterável: elementos idênticos aos de outras enunciações são encontrados em determinado grupo de locutores. As leis da língua são específicas e estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado.

A última concepção entende que a verdadeira substância da linguagem é constituída pelo fenômeno social. A comunicação verbal só pode ser explicada e compreendida nas relações de interação concreta e na situação extralinguística. Segundo Travaglia (2009, p. 23) “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”.

4. O ensino da gramática na escola.

Ao avaliarmos a situação atual, percebe-se que o ensino de gramática ainda manifesta tendenciosa preferência pelo dialeto padrão, silenciando as demais variedades. Conseqüentemente, na escola, privilegia-se a nomenclatura e a norma: os conteúdos e atividades giram em torno da modalidade escrita, resultante da confusão entre ensino de língua e ensino da norma culta.

Para Neves (2013, p. 18):

[...]a escola é, reconhecidamente, o espaço institucionalmente mantido para orientações do ‘bom uso’ linguístico, e que, portanto, a ela cabe ativar uma constante reflexão sobre a língua materna, contemplando as relações entre uso da linguagem e atividades de análise linguística e de explicitação da gramática.

A respeito dessa questão, Possenti (1996, p.54) advoga “não vale a pena recolocar a discussão pró ou contra a gramática, mas é preciso distinguir seu papel do papel da escola – que é ensinar língua padrão, isto é, criar condições para o seu uso efetivo”. Segundo Antunes (2007), pela falsa ideia que língua e gramática são a mesma coisa, a escola ensina a gramática na certeza de estar ensinando a

língua. Cabe ressaltar que a gramática é uma parte integrante da língua - a sua função reguladora é importante, mas não é tudo.

Nessa perspectiva, Travaglia (2009, p.215) propõe o redimensionamento (e não extinção) das atividades de gramática “que ela seja dada não como um fim em si mesma, mas seja utilizada como mais um recurso que pode ajudar a atingir o objetivo de desenvolver a competência comunicativa”.

5. Contexto de pesquisa

No estudo, doze professores dos anos finais do Ensino Fundamental responderam a um questionário com perguntas abertas e fechadas, que nos permitiriam conhecer-lhes as representações do que pensam (e fazem) sobre as aulas de Língua Portuguesa nessa etapa da Educação Básica. Optamos por uma pesquisa diagnóstica, na qual buscamos cotejar as respostas dos professores às questões propostas, tratando os dados qualitativamente, a partir dos valores numéricos obtidos.

Foi garantido aos respondentes o direito ao anonimato, a fim de evitar pressões, dando o máximo de liberdade para que se colocassem sem constrangimentos. Cabe ressaltar, porém, que por se tratar de representações docentes estamos conscientes de que o discurso poderá ser o **adequado** e não o **verdadeiro**, uma vez que, ainda que não adira a certas ideias vigentes nos meios educacionais, o professor, muitas vezes, procura atender ao que é solicitado pelo grupo ao qual pertence, evitando julgamentos indesejáveis.

6. Análise dos dados

A parte inicial do questionário trata da identificação do profissional. Todos os professores possuem graduação em Letras e somente três cursaram Formação de Professores no Ensino Médio. Outro dado interessante é que dos 12 professores que atuam na rede privada, oito atuam (ou já atuaram) na pública.

Dando sequência ao perfil acadêmico do grupo, constatamos que somente três professores possuem especialização. Fato curioso, porém, é que, em todos os casos, a área escolhida para a pós-graduação foi a de educação – dois para Psicopedagogia e um para Orientação Educacional – e não a de estudos linguísticos. Percebe-se aí uma preocupação para o estudo dos processos e das dificuldades de aprendizagem de forma geral e não, como é de se esperar para quem optou ser professor de Português, um aprofundamento sobre as questões de ensino da língua materna.

Para conhecermos como acontece a orientação pedagógica no ensino de Língua Portuguesa, foram feitas duas perguntas. A primeira buscava saber se os professores utilizavam sistematicamente algum material didático como apoio para a sua prática. A segunda pedia a opinião do professor sobre a questão. 100% dos entrevistados declararam utilizar o livro didático (ou apostila) em sala de aula.

Dos doze, dez afirmaram que, além de usar por indicação da escola, o livro didático é o principal suporte pedagógico para a sua prática.

Os dois respondentes que não têm o livro didático como suporte principal possuem diferentes opiniões: um acha positivo porque pode escolher os conteúdos com mais liberdade; o outro acha negativo porque entende que a ausência do livro didático cria um hiato entre os conteúdos que deveriam ser trabalhados e porque dá liberdade excessiva aos docentes para escolher o mais interessante para eles e não para os alunos.

Os professores (10) que sinalizaram o uso do livro didático como suporte principal apresentaram, na sua maioria (09), justificativas, declarando como interferência positiva.

Porque os professores “falam a mesma língua”
Porque orienta sobre os conteúdos a serem trabalhados em sala e por série.
Porque cria um critério único.
Porque estabelece pré-requisitos para as séries posteriores.
Porque subsidia a prática do professor e oficializa os conteúdos a serem trabalhados.
Porque direciona o trabalho em sala.
Porque dá suporte e define a metodologia.
Porque apoia nos conteúdos (2 x)
Porque facilita a preparação das aulas.

O uso de verbos como **facilitar, apoiar, definir, orientar, direcionar, oficializar**, estabelecer, criar expõe uma preocupação do docente em cumprir e padronizar o trabalho proposto. Percebe-se que, em nenhum momento, foi pontuado que o material didático propõe uma reflexão sobre o ensino ou mesmo sobre sua prática pedagógica. É visto, assim, como um guia **completo** a ser seguido e que, aparentemente na contramão do que vem sendo discutido, aplica-se a todos sem considerar as diferenças de contextos e interlocutores.

Um professor apenas declarou que, apesar de utilizá-lo como principal apoio por orientação da escola, entende como interferência negativa. A alegação é que os alunos não têm interesse no conteúdo do livro. Interessante observar que a justificativa se respalda na receptividade do aluno e não na sua prática/ uso como docente.

As duas perguntas que seguem tratam diretamente sobre o ensino de Língua Portuguesa e a preferência dos professores e dos alunos. Para a primeira pergunta, só poderia ser indicada uma resposta. Para a segunda, não houve limitação sobre as indicações.

1ª O que mais gosta de ensinar nas aulas de LP?

Assunto	Número de docentes
Não tenho preferência	03

Ortografia	02
Fonética e Morfologia (especialmente classe de palavras)	02
Morfologia (classe de palavras)	01
Depende da turma	01
Sintaxe	02
Relação entre língua escrita e língua falada.	01

Percebe-se uma tendência para as questões gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa – com destaque para o trabalho com classe de palavras. O trabalho com o texto - leitura e produção - não aparece na resposta espontânea.

2ª O que acha mais produtivo nas aulas de LP (receptividade dos alunos)?

Assunto	Quantidade
Atividades de leitura*	05
Atividades de produção escrita*	02
Atividades de produção oral*	06
Atividades de gramática*	06
Exercícios rápidos	01
Atividade extraclasse	01

*Os itens constavam no questionário.

Considerando que a resposta era resultado não da opção, mas da percepção do professor sobre a receptividade das suas aulas, constata-se que o aluno também manifesta interesse significativo pelas atividades de gramática. Um ponto que se destaca é o pouco interesse pelas atividades de produção escrita.

Para a próxima pergunta “Para que serve o ensino de gramática?” foram disponibilizadas 06 (seis) linhas no formulário impresso. A ideia era deixar o respondente livre sem orientações/ indicações prévias.

É fundamental para o desenvolvimento da escrita.
É importante para o falante aprimorar a sua língua.
Para organizar e apreender melhor o funcionamento da nossa língua.
Estabelece padrões de escrita e fala, possibilitando compreender melhor a nossa língua.
É a base do conhecimento da língua, principalmente para a concordância verbal.
Colabora para compreensão do funcionamento da nossa língua.
Para priorizar a construção do pensamento que é traduzido na língua materna, assim o aluno escreverá de forma eficaz e clara, baseando-se na língua culta.

Não incluo a sintaxe como elemento de estudo importante, porque, ao longo da minha prática pedagógica, percebi que este estudo em <u>nada</u> (sublinhado pela professora) acrescenta na formação do aluno como leitor e/ou falante.
Serve para relacionar, de acordo com a norma padrão, o uso do idioma em diversos contextos, além da adaptação da linguagem buscando tornar-se mais clara e objetiva.
Para levar o aluno a compreender o funcionamento da língua e que ela deve ser usada de diferentes maneiras, conforme intenções e contextos.
Favorecer a competência comunicativa como instrumento de inserção na sociedade.

Percebe-se que os termos **competência comunicativa** e **funcionamento da língua** já aparecem – mesmo que de forma tímida, nas respostas dos docentes, revelando que um processo de mudanças de concepção parece estar em andamento no contexto do ensino de Língua Portuguesa. São evidências de uma consciência sobre a distinção entre ensino de gramática e língua e a necessidade de atribuir (e reconhecer) uma função para o ensino.

Uma resposta isolada, mas preocupante, é a declaração sobre o ensino da sintaxe, deixando transparecer certo desconhecimento (por parte do docente) sobre a sua importância na organização da comunicação e, conseqüentemente, no desenvolvimento da competência linguística do indivíduo – tanto nos enunciados escritos quanto nos orais. Certamente, na tentativa de justificar a certeza do **nada**, o docente está se referindo ao trabalho – unicamente – com a análise sintática descontextualizada (e maçante) por meio de atividades de classificação e identificação.

Na expectativa de entender um pouco sobre a prática docente, foi perguntado sobre a forma de apresentação dos conteúdos gramaticais nas aulas. Foram listados três itens e o professor poderia indicar outros.

Itens	Número de indicações
Relação conceito/nomenclatura	08
Relação textos selecionados	06
Relação frases/ fragmentos	06
Outro: uso/conceito	01
Outro: por meio da análise linguística	01
Outro: fragmento de textos	01

A opção pelo ensino utilizando nomenclaturas e conceitos se destaca nas indicações dos docentes. Outro ponto interessante é que, apesar das discussões intensas sobre a ineficiência do ensino da língua materna por meio de frases e fragmentos, dando um tom de descontextualização, um número significativo ainda aponta como meio para a sua prática em sala de aula.

A penúltima pergunta, com intenção de saber sobre a relação entre texto e gramática, foi orientada para o aspecto quantitativo: “O trabalho com textos, nas suas aulas, envolve o estudo da

gramática?” Quatro professores responderam “sempre”; oito “às vezes” e não houve respondente para “nunca”. Concluiu-se, a partir das respostas, que a prática ainda contraria a orientação de Antunes (2003, p.44) “só os textos podem constituir o objeto relevante de estudo da língua”.

Foram disponibilizadas seis linhas para a última pergunta do questionário: “A que você atribui o fraco desempenho dos alunos (tão anunciado pela mídia e constatado pelos instrumentos de pesquisa nacionais e internacionais) nas atividades de LP?”

Justificativas	Nº
Conteúdos obsoletos, como, por exemplo, orações subordinadas	01
Falta de incentivo /interesse da família	04
Falta de política pública para resgate da educação	01
A tecnologia “limita” o uso da nossa língua	01
Despreparo do professor	01
Excesso de atividades de memorização de regras e poucas atividades de reflexão do uso	01
Falha no processo de avaliação	01
Ao sistema educacional que privilegia os dados quantitativos em relação aos qualitativos	01
Ao tradicionalismo da escola que não acompanhou a modernidade	01
Ao desinteresse dos estudantes	03
Infraestrutura precária de algumas escolas	01

Uma tendenciosa atribuição de culpa aos atores/motivos externos (alunos, família, infraestrutura escolar, sistema educacional, política pública, tecnologia e avaliação) ao processo de ensino e de aprendizagem da língua materna aparece nas respostas, deslocando o foco da discussão para o “outro”. Somente quatro itens envolvem o docente e sua concepção de linguagem. São respostas aparentemente diversas, mas que **denunciam** a insatisfação pela ineficiência do ensino de Língua Portuguesa. Ao usar expressões como **obsoleto**, **despreparo**, **memorização de regras**, **tradicionalismo**, podemos perceber uma crítica à ênfase dada à gramática normativa na sala de aula.

Conclusão

Os resultados da pesquisa ainda que não nos permitam generalizações acerca das representações docentes, despertam-nos para uma necessária reflexão. Os dados coletados mostram, em linhas gerais, o perfil de um profissional que coloca esforço em acompanhar as mudanças propostas pelas no campo linguístico relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, mas revela um ambiente ainda marcado por algumas contradições.

Transformar as bases de ensino já sedimentadas não é uma tarefa simples. É um trabalho gradativo que deve ser feito nas salas de aula, a partir da legitimação do professor como instrumento de mudança, adotando uma rota em que o ensino da gramática normativa é apenas um pedaço do

caminho, que é cercado por leituras e por produções textuais voltadas para a competência comunicativa dos estudantes.

No entendimento de Antunes (2003), configura-se como ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência, o fato de aceitarmos, ativamente e com determinação, o desafio de rever e de reorientar a nossa prática de ensino da língua. É preciso “perceber muito mais coisas que ‘o certo’ e ‘o errado’, muito mais a fazer do que dar nomes às coisas e aos fatos da língua. Indo além dos rótulos que a linguagem contém, para deixar-nos embriagar pela sua cor; pelo seu perfume e pelo seu saber.” (ANTUNES, 2003, p.174).

Referências bibliográficas

ANTUNES, I. C. *Aula de Português*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho*. Belo Horizonte: Parábola, 2007.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como e faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

NEVES, M. H. M. *A gramática: história, teoria, análise e ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2013.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

SILVA, R.M.M. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. São Paulo: Contexto, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.