

**CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA
E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Jaqueline da Silva Borges (UEMS)

profjaqborges@gmail.com

Aline Saddi Chaves (UEMS)

alinechaves@uems.br

Adriana Lúcia de Escobar Chaves Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

sierra@uems.br

RESUMO

Esse artigo tem por objetivo situar os conceitos que norteiam, atualmente, o ensino de gramática nos anos finais do ensino fundamental. A implementação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, no final dos anos 1990, reformulou, por assim dizer, a concepção tradicional de ensino de língua, privilegiando uma concepção de língua/linguagem que visa ao desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes para compreender e produzir textos socialmente situados. Trata-se de contribuir significativamente para a ampliação da capacidade do aprendiz de empregar adequadamente a língua em diversas situações de comunicação, aumentando progressivamente o leque de possibilidades de adequação do ato verbal às situações discursivas exigidas em sociedade. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* propõem que o trabalho com a estrutura gramatical seja realizado de forma reflexiva, por meio da análise linguística, abordando essas questões de forma contextualizada, tomando como ponto de partida os gêneros discursivos. Por isso a importância de o professor tornar-se consciente da concepção de gramática que o orienta, pois será determinante para o planejamento e desenvolvimento das atividades que envolvam a reflexão linguística em sala de aula. As concepções e tipologias gramaticais nas quais se baseiam esse artigo estão pautados nos estudos da linguística aplicada, realizados por Luiz Carlos Travaglia e Irandé Antunes. A perspectiva é contribuir para a prática de ensino de língua portuguesa, por meio de estratégias didáticas que auxiliem o professor na promoção de ações reflexivas sobre os aspectos gramaticais que permeiam os gêneros discursivos, de modo que o ensino/aprendizagem se baseie na realidade viva da língua, ou seja, de modo contextualizado, e não exclusivamente na categorização e identificação de regularidades.

Palavras-chave: Gramática. Língua portuguesa. Gêneros do discurso. Linguística.

1. Introdução

O ensino de língua portuguesa envolve várias habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo da vida escolar do aprendiz. A aquisição

dessas habilidades tem seu princípio no ambiente familiar, mas é na escola, onde a sistematização desses saberes ocorre, que o aprendiz deve ampliar esses conhecimentos. Com isso corroboram os *Pâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino de língua portuguesa, quando afirmam que:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1998, p. 15)

Contudo, tem havido um descompasso entre o que é proposto e aquilo que se realiza na escola. O ensino da língua portuguesa atravessa uma grande crise no cenário educacional do Brasil. Crianças que passam em média 9 anos no ensino fundamental estão chegando ao final dessa etapa sem conseguir ler, compreender e produzir textos. Questiona-se, na sociedade, sobre o que está acontecendo na escola e como se justificam tais resultados.

O fato é que não há como ignorar o contexto que tem se apresentado, os reflexos têm sido observados nas etapas seguintes do ensino básico, afetando assim o desenvolvimento do aluno tanto no ensino médio, quanto no ensino superior. Esse déficit de aprendizagem prejudica o aluno na sua plena realização em sociedade, pois a partir do 8º ano muitos já participam de processos seletivos para sua inserção no mercado de trabalho, e nesse momento a defasagem de aprendizagem age como item de exclusão, negando ao aluno a possibilidade de alcançar seus objetivos, um dos pilares fundamentais para sua participação social efetiva.

Assim, tem-se: de um lado, o aprendiz, vítima de propostas metodológicas em descompasso com a necessidade real de usuário da língua. Do outro, o professor, que ao mesmo tempo é refém de um sistema engessado, desatualizado; mas que também, por vezes, se posiciona como algoz durante o processo de ensino/aprendizagem, quando não questiona sua prática diante das dificuldades apresentadas pelos alunos, quando não busca apoio teórico-metodológico que possam auxiliá-lo frente às novas necessidades do alunado, e principalmente, quando repete práticas já comprovadamente fracassadas.

Logo, é necessário que se encontre um equilíbrio que vise a melhoria do ensino da língua, de maneira que não hajam vítimas ou reféns, e

sim atores de um processo de aprendizagem pleno, que reflita as necessidades reais do aprendiz numa prática proposta por professores reflexivos, questionadores, conscientes dos objetivos e propósitos da disciplina que ministram.

Nessa perspectiva, buscou-se por meio dessa pesquisa discorrer sobre proposições teórico-metodológicas que possam auxiliar os professores nas aulas de língua portuguesa.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* propõem um ensino de língua portuguesa baseado em eixos, dois, o uso da língua oral e escrita, e a análise e reflexão sobre a língua. E justifica:

O estabelecimento de eixos organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental parte do pressuposto que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles; que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato. (BRASIL, 1998, p. 35)

Ainda, segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos. Ou seja, as situações didáticas deverão ser organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. Ambos os eixos deverão ser tratados sob a mesma perspectiva e valoração.

USO → REFLEXÃO → USO

Sob esse aspecto tem primordial importância a maneira como se realiza em sala de aula essa relação. É necessário explicitar a forma como a língua trazida pelo aluno é integrada à realidade de sala de aula e como lhe é apresentada essa “nova” língua à qual ele é submetido na escola, e de que forma, incluído nessa relação, se efetua o ensino da gramática da língua.

Uma das questões à qual essa problemática se vincula tem origem no conflito existente sobre o objeto no qual se baseia o ensino da língua materna. Nas últimas décadas o ensino tomando os gêneros discursivos tem se popularizado, contudo, como consequência disso observou-se o distanciamento entre os propósitos do trabalho com a língua portuguesa na escola: parte dos professores trabalham os gêneros discursivos, numa abordagem textual, porém, não abordam a gramática da língua; e outros

tantos, trabalham a gramática, numa abordagem estruturalista, de forma descontextualizada, sem considerar o uso.

Diante dessa problemática, considerou-se como necessário direcionar o objeto dessa pesquisa para o ensino de gramática, especificamente, nos anos finais do ensino fundamental, apresentando aportes teóricos que se filiam à perspectiva do eixo de análise e reflexão sobre a língua proposta pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*.

2. Pressupostos do ensino da língua

Os pressupostos que norteiam o ensino de língua(gem) e o ensino de gramática convergem-se, tendo em vista que o ensino de gramática é parte integrante do todo do ensino de língua.

Luiz Carlos Travaglia (2008) defende que o ensino de língua materna tem por objetivo desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua, ou seja, desenvolver a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua em diversas situações de comunicação, ampliando progressivamente o leque de possibilidades de adequação do ato verbal às situações discursivas.

Para que essa competência comunicativa se realize é necessário que outras duas competências coexistam: a competência gramatical ou linguística, que implica na capacidade que todo usuário da língua tem de gerar sequências linguísticas gramaticais, próprias da sua língua; e a competência textual, que é a capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados, valendo-se das capacidades formativa, transformativa e qualificativa, que possibilitam ao usuário da língua produzir e compreender textos, avaliando a boa ou má formação dos mesmos, a sua modificação para os mais diferentes fins e a discriminação dos textos em acordo com o gênero discursivo ao qual ele pertence.

Tendo como objetivo o desenvolvimento das competências, anteriormente mencionadas, pelo aprendiz, a concepção que o professor tem da linguagem e da língua altera a forma como será estruturado o trabalho no ensino da língua. Assim, é necessário que o professor tenha um aporte teórico que o embase, para a partir de então construir seu projeto de ensino.

2.1. Concepções de língua/linguagem

Segundo Luiz Carlos Travaglia (2008), têm sido propostas três possibilidades de se conceber a linguagem, uma delas é a que compreende a linguagem como expressão do pensamento, nela, o modo como o texto está constituído não depende de para quem se fala, em que situação e para quem se fala, pois presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. Essa forma de conceber a linguagem se vincula a uma concepção formalista³⁹.

A segunda concepção compreende a linguagem como instrumento de comunicação, no qual a língua é um código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, que é capaz de transmitir uma mensagem de um transmissor a um receptor, e pressupõe-se que esse código seja dominado pelos falantes para a efetivação da comunicação. Como uso, esse código é um ato social, que necessita ser utilizado de forma preestabelecida. Essa vertente se baseia na tendência funcionalista cunhada por Roman Jakobson.⁴⁰

Por fim, a terceira concepção analisa a linguagem como forma ou processo de interação, e tem como referência o uso que o indivíduo faz da língua; a finalidade desse uso, que é o de agir, atuar sobre o outro – o interlocutor. Nela, a linguagem assume uma perspectiva interacional⁴¹, ela é um lugar de interação humana e comunicativa, que se realiza pela produção de efeitos de sentido entre os interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto social, histórico e ideológico. Como bem afirma Mikhail Bakhtin:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal* [...]. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da

³⁹ Na concepção formalista de linguagem, a língua é considerada ora com um enfoque estruturalista, que a vê como um sistema virtual, abstrato, separado das influências das condições interacionais; ora gerativista, para a qual as gramáticas das línguas são um processo mental e inato, fundado num conjunto de princípios universais. (MARTELOTTA, 2008, p. 236)

⁴⁰ Baseado nas funções da linguagem de Roman Jakobson e o Círculo linguístico de Praga, que concebe a língua como sistema funcional.

⁴¹ Essa corrente interacional é representada por teorias como a linguística textual, a teoria do discurso, a análise do discurso, a análise da conversação, entre outros, e todos os estudos vinculados à pragmática.

língua. (BAKHTIN, 2009, p. 127)

Essa percepção interacionista converge com a proposição dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, de um ensino da língua que se baseie no uso e na reflexão sobre esse uso.

O reconhecimento, por parte do docente, da concepção de linguagem que o norteia é de fundamental importância para a definição de como serão tratadas as questões linguísticas em sala de aula. Pois essa concepção interfere diretamente na definição das práticas e metodologias utilizadas em sua prática.

2.2. Concepções de gramática

A partir do conhecimento, pelo professor, das concepções de língua/linguagem, faz-se necessário o conhecimento sobre as concepções de gramática, que complementam o aporte teórico necessário para uma maior consciência da prática docente em sala de aula. Para tanto é necessário discorrer sobre duas questões postas por Luiz Carlos Travaglia – o *saber gramática* e o *ser gramatical* – (2008, p. 24). Segundo Luiz Carlos Travaglia, o que se entende por gramática sofre alteração quando essas duas questões são postas.

Primeiramente, tem-se a concepção da gramática normativa ou tradicional, muito difundida e que até hoje desfruta de muito prestígio, ela tem origem numa tradição de estudos de base filosófica que se iniciou na Grécia antiga. E é concebida como um manual de regras da língua a serem seguidas para quem deseja expressar-se adequadamente. Na escola essa gramática é tomada como modelo.

Nesse sentido, o da gramática normativa, *saber gramática* significa dizer que conhece as normas da língua e as domina, tanto nocionalmente quanto operacionalmente. Já o *ser gramatical*, nessa concepção, seria aquele que obedece, que segue as normas para o bom uso da língua falada ou escrita, o que nesse sentido afirma que a língua se baseia somente na variedade padrão ou culta, e que toda outra forma de uso da língua configuraria desvios ou erros etc.

Para justificar os vários critérios de inclusão ou exclusão da norma culta de determinadas formas e usos são elencados argumentos de ordem estética, que incluem os vícios de linguagem, priorizando a elegância, eufonia, harmonia; também o argumento elitista, que contrapõe o uso

da língua feito pela classe de prestígio ao uso feito pelas classes populares. Há também a justificativa em torno da ordem política, que leva em conta o purismo da língua e a manutenção do vernáculo, nesse prisma são refutados os estrangeirismos, principalmente, pela preocupação com a dominação cultural como ameaça à nacionalidade.

Apresentam ainda o argumento comunicacional, no qual fundamentam-se na facilidade de compreensão entre os falantes, e compreendem a língua como expressão do pensamento, e prima pela clareza, precisão e concisão; e por fim, o argumento histórico, que considera a tradição, e defende a ideia de que a língua pode entrar em decadência junto com a sociedade que dela não cuida adequadamente.

Na segunda concepção, a gramática descritiva, é feita uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função. Nela a gramática é um sistema de noções, mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, associando cada expressão da língua a uma descrição estrutural e dessa forma estabelece regras de uso, separando o que é gramatical do que não é.

Nessa concepção é proposta uma homogeneidade do sistema linguístico, abstraindo a língua do seu contexto. Para a gramática descritiva *gramatical* é tudo o que atende às regras de funcionamento da língua de acordo com determinada variedade linguística. Já o *saber gramática* significa ser capaz de distinguir as categorias, funções e as relações que envolvem a sua construção.

As teorias estruturalistas que enfocam a descrição da língua oral e as teorias gerativa-transformacional que pressupõem um falante-ouvinte ideal dão base para esse tipo de gramática, e têm em comum o fato de abstrair a língua de seu contexto.

Contudo, a partir desses estudos surgiram duas correntes que consideram a dicotomia *langue/parole* de Ferdinand de Saussure, uma que se ocupa do estudo formal e abstrato da língua, a linguística da *langue* (língua); e outra que deu origem a várias correntes, já anteriormente citadas (*nota de rodapé 4*), que enfocam o estudo do uso, *parole* (fala).

Especificamente sobre essas correntes de estudo da *parole* (fala), Mário Eduardo Martelotta (2008) propõe o termo “cognitivo-funcional”, para uma gramática que apresenta um conjunto de propostas teórico-metodológicas que adotam princípios distintos do formalismo gerativista. Segundo essa concepção, a situação comunicativa motiva a estrutura

gramatical, e dessa forma a abordagem estrutural ou formalista fica limitada em sua análise.

Nessa perspectiva deve-se levar em consideração o contexto de uso, e principalmente, o discurso, que mantém entre si e a gramática da língua, segundo Mário Eduardo Martelotta (2008), uma espécie de relação de simbiose, caracterizando a natureza sociointeracionista e cognitiva da linguagem.

A terceira concepção de gramática trata da gramática internalizada, essa considera a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário está engajado. Ela “percebe a *gramática* como um conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar”. (TRAVAGLIA, 2008, p. 28)

Nessa concepção o *saber gramática* não depende, em princípio, da escolarização ou de aprendizado sistemático, mas da motivação e do amadurecimento progressivo. Para essa gramática não há erro, mas a inadequação da variedade linguística a uma determinada situação de interação comunicativa.

2.3. Os tipos de gramática

Para que o ensino de gramática, sob a perspectiva na análise linguística, se realize visando a proposição de situações de aprendizagem que propiciem ao aluno refletir, relacionar, teorizar etc., sobre as ocorrências de usos da língua, é preciso que o professor se paute na variedade de tipos de gramáticas existentes e assim defina a melhor abordagem a ser feita de acordo com o objetivo a ser atingido.

Segundo Luiz Carlos Travaglia, além dos tipos de gramáticas provenientes das concepções, já vistas anteriormente, gramáticas normativa, descritiva e internalizadas, trabalha-se também outros três tipos: a gramática implícita, que é a competência internalizada, da qual o falante não tem ciência e se relaciona diretamente com a chamada gramática de uso. Tem-se também a gramática explícita ou teórica, que é representada pelos estudos linguísticos, por meio de uma atividade metalinguística⁴²

⁴² Metalinguística tem um sentido específico, principalmente usado na década de 50, para indicar uma relação global do sistema linguístico com os outros sistemas de comportamento na cultura em que se inserem (cf. a noção de CONTEXTO de SITUAÇÃO). Nesta visão, as SIGNIFICAÇÕES das

sobre a língua.

O terceiro tipo de gramática é a chamada gramática reflexiva, ela tem relação direta com o processo pelo qual as ocorrências linguísticas se dão. Pauta-se pela observação e reflexão das unidades, regras e princípios da constituição e do funcionamento da língua em uso.

Existem outros tipos de gramática que têm um direcionamento mais específico aos objetos de estudo, esses tipos contribuem significativamente para uma prática dirigida e autônoma do docente. São elas: a gramática contrastiva, que contrapõem a gramática de duas línguas (leia-se línguas estrangeiras), já na língua materna é um recurso valioso na análise contrastiva das características das variedades de uma mesma língua.

A gramática geral, conforme conceituada por Francisco da Silva Borba (1971, p. 81), é aquela que se preocupa com os “fatos linguísticos realizáveis e as condições em que se realizarão”, nessa acepção se relaciona como decorrentes da mente humana os traços comuns a todas as línguas. A gramática universal, por sua vez, complementa a perspectiva da gramática geral, porém, se baseia na comparação que tem por objetivo “descrever e classificar todos os fatos observados e realizados universalmente”. (TODOROV & DUCROT, 1978, p. 51)

As gramáticas contrastiva, geral e universal são sincrônicas, ou seja, analisam a língua em um ponto teórico no tempo, descrevendo um estado da língua. Com o propósito de focar um aspecto mais diacrônico de análise da língua tem-se as gramáticas histórica e comparada, sendo que a primeira se atém ao estudo de períodos evolutivos de uma língua, de sua origem até o presente; sob outra ótica, a gramática comparada⁴³ ocupa-se em estudar períodos evolutivos de várias línguas, no sentido de identificar semelhanças entre elas, melhor dizendo, parentescos, pela qual organiza as famílias de línguas.

FORMAS LINGUÍSTICAS só poderão ser totalmente explicadas com o uso desta redação global. (CRYSTAL, 1988, p. 171)

⁴³ Comparada – termo usado para caracterizar uma importante parte da linguística, que se ocupa principalmente das declarações que comparam as características de diferentes línguas (dialetos, variantes etc. ou estados históricos diferentes de uma língua. No século XIX, o enfoque da análise comparativa foi exclusivamente histórico, na medida em que os especialistas investigavam as relações entre FAMÍLIAS de línguas, como o sânscrito, o grego, o latim, etc. e os subseqüentes que deram origem aos grupos linguísticos atuais. (CRYSTAL, 1988, p. 53)

3. A gramática como objeto de ensino

Se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramáticas, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competências em leitura e em escrita de textos. (ANTUNES, 2003, p. 16)

O ensino da língua portuguesa tem sido marcado por alguns equívocos cometidos ao longo do tempo, no que se refere às concepções de língua e de ensino que privilegiam a estrutura da língua, seus recursos morfossintáticos de formação de palavras e frases, deixando para segundo plano a dimensão global da língua, a dimensão do discurso, e do uso.

Como visto, anteriormente, os conceitos, as concepções de língua /linguagem e gramática exercem um papel fundamental dentro do construto teórico ao qual, permanentemente, o professor deve se pautar, por interferir diretamente na sua proposição metodológica. Contudo, não se pode ignorar a questão didática do ensino. De que maneira realizar a transposição desse conhecimento teórico do docente para o aluno?

Para lograr resposta a esta questão é necessário que o professor tenha consciência do tipo de ensino de língua que ele realiza. Luiz Carlos Travaglia (2008) apresenta três tipos⁴⁴ de ensino de língua: prescritivo, descritivo e produtivo.

O ensino prescritivo tem relação direta com a concepção de linguagem como expressão do pensamento e à gramática normativa, com o propósito de destituir do aluno a língua que traz, ou usa, no apontamento de erros, e acertos, tomando como referência a norma gramatical. O enfoque do ensino prescritivo considera os níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico, e objetiva o domínio da culta ou língua padrão, preconizando o ensino da variedade escrita da língua.

O ensino descritivo enfoca a necessidade de levar o aluno a compreender a língua como instituição social, e de como ela se constitui e funciona, propondo atividades que provoquem o pensamento, o raciocínio, a análise organizada dos fenômenos linguísticos naturais e sociais. Reforça as habilidades anteriormente adquiridas pelo aluno, e não vê a necessidade de alterá-las.

⁴⁴ Segundo Halliday, McIntosh e Stevens (In TRAVAGLIA, 2008, p.38)

O ensino produtivo propõe instruir o aluno na aquisição de novas habilidades linguísticas, com o objetivo de ampliar o conhecimento e o uso mais eficiente dos recursos da língua, e dessa forma, proporcionar ao aprendiz um leque de possibilidades de uso que se adequem às diversas situações nas quais ele participe.

Tradicionalmente, o ensino da língua da forma prescritiva continua com prestígio e de maneira geral é amplamente realizado, ainda, nas salas de aula brasileiras. Estudos demonstram que a maior parte das aulas de língua portuguesa são dedicados ao ensino da gramática normativa, da forma prescritiva, e que ano após ano os mesmos conteúdos são trabalhados sistematicamente em todo ensino fundamental. Porém, já é possível perceber que as práticas de ensino baseadas no ensino descritivo e, principalmente, produtivo têm ganhando força.

4. Proposição de uma prática diferenciada

A reflexão sobre o papel do professor, no caso específico de língua portuguesa, enquanto promotor do desenvolvimento e capacidades linguísticas e ativador de conhecimentos que formam o aluno, pressupõe mais do que o trabalho em sala de aula que se pautar na reprodução de regras, como bem define Luiz Carlos Travaglia:

Aprender a língua, seja de forma natural no convívio social, seja de forma sistemática em uma sala de aula, implica sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua. (TRAVAGLIA, 2008, p. 107)

Segundo Irandé Antunes (2003), o professor deve contribuir significativamente para que os alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da língua portuguesa, para que assim possam agir e interagir em sociedade, fazendo uso das competências linguísticas que a escola e o professor lhe ajudaram a adquirir.

Assim, não há como separar o ensino de língua(gem) e gramática, o que se vê como necessário é trabalhar a maneira como esse ensino se materializa em sala de aula. É necessário promover o reconhecimento por parte do aluno da língua que ele fala, e fazê-lo compreender a finalidade da aprendizagem da língua que ele supostamente deve aprender na escola. Para tanto é preciso que os professores considerem promover mudanças na sua prática tendo como norteador o que nos propõe Luiz Carlos Travaglia:

- 1) que o objetivo de ensino da língua materna é prioritariamente desenvolver a competência comunicativa;
- 2) que, em decorrência dessa opção em termos de objetivos, o que se deve fazer é essencialmente um ensino produtivo, para a aquisição de novas habilidades linguísticas, embora o ensino descritivo e prescritivo possam também ter um lugar nas atividades de sala de aula, mas um lugar redimensionado em comparação com aquele que têm habitualmente tido no ensino de língua materna;
- 3) que a linguagem é uma forma de interação;
- 4) que o texto é um conjunto de marcas, de pistas que funcionam como instruções para o estabelecimento de efeito(s) de sentido numa interação comunicativa;
- 5) que o domínio da linguagem exige alguma forma de reflexão; propõe-se que o ensino de gramática seja basicamente voltado para uma gramática de uso e para uma gramática reflexiva, com o auxílio de um pouco da gramática teórica e normativa, mas tendo sempre em mente a questão da interação numa dada situação específica de comunicação [...]. (TRAVAGLIA, 2008, p. 109)

Sob essa ótica, o desenvolvimento de atividades em sala de aula que tenham como base o estudo, conhecimento e domínio dos gêneros discursivos é de fundamental importância, e esse estudo deve se efetivar aliado à prática de análise linguística que vise correlacionar as proposições gramaticais aplicadas ao texto, conjuntamente, sem as comumente separações realizadas pelo ensino tradicional.

Essa indicação origina-se no fato de que a linguagem constitui uma ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade que interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de um conto, um ofício, um poema ou um relatório profissional.

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. O aprendiz deve se perceber como partícipe desse processo interativo da linguagem, ele não pode ser estranho a isso, como se fosse um estrangeiro adquirindo uma nova língua.

Não se concebe mais uma prática que se limita a explicações de teorias gramaticais, utilizando-se de frases fora do contexto de uso, exercícios de fixação dos conceitos apresentados sem nenhuma proposição de

reflexão linguística. As aulas de língua portuguesa não são aulas de teoria gramatical, mas sim, momentos de interação linguísticos, para o compartilhamento de conhecimentos sistematizados que se aproximam do uso real que o aprendiz faz da língua e objetiva instrumentalizá-lo com os recursos disponíveis, de forma que ele possa visualizá-la como algo manipulável, moldável à forma que cada falante, circunstância de interação ou comunicação necessitam.

O laboratório do professor de língua portuguesa é sua própria sala de aula e essa relação dialógica que se estabelece cotidianamente entre docente e aprendiz o material linguístico trazido e produzido nesse contexto de interação é riquíssimo. Observa-se como extremamente necessário que se busquem formas didáticas que levem o aprendiz a refletir sobre os textos produzidos, sejam eles orais ou escritos.

Considera-se aqui os gêneros discursivos e a maneira de adequá-los às diversas situações de uso, e, principalmente, quais os efeitos de sentido produzidos de acordo com as escolhas linguística feitas no momento da produção, sua relação com o contexto e as condições de produção.

Nas aulas de língua portuguesa o aluno deve ser exposto a maior diversidade de gêneros discursivos possíveis, cujas características determinem o que seja próprio de uma ou outra situação de comunicação. Levando em consideração o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, de como ler e produzir textos dando especial importância à suas finalidades, especificidades e usos, que favorecerão à reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, que estão diretamente ligados à plena participação numa sociedade letrada.

5. A gramática sob o viés da análise linguística

Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. É uma entre as muitas ações que alguém considerado letrado é capaz de realizar com a língua. (BRASIL, 1998, p. 30)

Essa proposição dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* reforça o quanto é imprescindível propor a reflexão contínua do aluno sobre a língua e o uso que faz dela. Nessa perspectiva a prática da análise linguística

ca funciona como eixo dinamizador que intermedia a reflexão sobre o uso e sobre os elementos da língua simultaneamente.

O uso da expressão *análise linguística* não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto às questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc.[...] (GERALDI, 1997, p. 14)

Baseado no que João Wanderley Geraldi (1993) apresenta, o ensino de língua portuguesa deve pressupor um conjunto de atividades linguísticas reflexivas desenvolvidas com finalidades específicas, mas, de forma sistematizada de acordo com os objetivos pretendidos. O propósito da análise linguística é refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem. Como suporte para a prática da análise linguística, João Wanderley Geraldi, propõe definições para os termos atividades linguísticas, atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas.

O ensino por meio das atividades linguísticas supõe a reflexão do aprendiz em relação às suas ações enquanto falante, escritor/ouvinte e leitor, voltados para o processo de formulação e/ou reformulação dos textos que produz quando pretende interagir por meio da linguagem. Ação essa que é realizada de forma automática, lançando mão da gramática internalizada (gramática de uso), o que oportuniza ao professor conduzir o aluno à adequação do seu texto à situação discursiva e aos seus objetivos durante esse processo de interação.

As atividades epilinguísticas pressupõem o reflexo sobre os elementos da língua, de forma inconsciente, lançando mão da gramática de uso, ou de forma consciente aproximando-se da gramática reflexiva. Ela trata dos elementos durante o processo de interação comunicativa, na reflexão que o usuário da língua faz sobre aquilo que escreve/lê, buscando atribuir ou compreender os sentidos do texto. Isso se efetiva também nos textos orais, durante a fala, quando são utilizados recursos como hesitação, pausas, repetições, antecipações, etc. durante o processo de interação.

Já as atividades metalinguísticas se remetem à utilização da língua para analisar a própria língua. Refere-se à construção de conhecimento, científico, sobre a própria língua, tratando-a como conteúdo, tema, da situação interativa. Essas atividades se vinculam às teorias linguísticas e

métodos de análise da língua e se filiam à gramática tradicional, normativa.

6. Considerações finais

Talvez por desconhecimento, muitos docentes questionem a eficácia do ensino quando se propõe que objeto principal sejam os gêneros discursivos, orais e escritos, e que o ensino de gramática se dê pela análise linguística desses gêneros. O que é perceptível é que por não compreenderem que o trabalho com o texto não interfere no “ensinar gramática”, pelo contrário, através da análise linguística é que se dá efetivamente a significação para o aluno dos elementos gramaticais, eles rejeitam essa mudança metodológica.

Para Irlandé Antunes (2003), os professores têm uma certa razão quando demonstram insegurança, principalmente, se a teoria que estudaram não os ajudou a tornar sua atividade pedagógica mais produtiva, mais relevante e significativa, é necessário compreender o tipo de formação que cada um deles teve. Porém, há que se colocar que além de educador, há a necessidade que o professor seja um pesquisador e que busque aprimorar-se, e aperfeiçoar-se na sua área de atuação, atualizando-se acerca das novas propostas de ensino.

Márcia Rodrigues de Souza Mendonça⁴⁵ (2009), aponta que a tentativa de aliar uma nova perspectiva a formas conhecidas de ensinar é natural num processo de apropriação, por parte do docente, de uma proposta teórico-metodológica diferente de sua prática cotidiana. Porém, é necessário que o domínio por parte desse docente dessa nova metodologia não deixe lacunas no aprendizado do aluno, e reitera a necessidade de estar seguro quanto ao tipo de abordagem de ensino e os objetivos a serem alcançados.

Podemos então propor que como opção às práticas tradicionais, o ensino de língua deve se pautar pela conscientização do professor sobre alguns fatores. Primeiramente, que a aquisição da linguagem se dá a partir da produção de sentidos em textos situados em contextos de interação específicos e não da palavra isolada, dessa forma deve se efetivar do macro (situação discursiva ou texto) para o micro (palavra).

⁴⁵ Professora de Língua Portuguesa da UFPE, atua na formação continuada de professores de língua materna.

Que o fluxo natural da aprendizagem é da competência discursiva para a competência textual até a competência gramatical. E que para tal, é preciso que haja a interação com o outro para que o discurso tenha sentido, e que, isoladamente, palavra a palavra, o discurso e os efeitos de sentido não se dão, bem como o propósito da comunicação entre os interlocutores não se efetiva.

E ainda, analisar o uso de determinada palavra num texto (gênero discursivo) só tem sentido se isso trazer alguma contribuição à compreensão do funcionamento da linguagem e, portanto, se auxiliar a formação ampla dos usuários da língua, os alunos. E que, a análise pela análise não faz sentido. Deve-se fortalecer um dos objetivos do ensino de língua materna, de formar usuários competentes da língua, e não a formação de analistas da língua.

Assim, a análise linguística surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, e possibilita a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua.

É preciso que o trabalho com a análise linguística parta de uma reflexão explícita e organizada para resultar na construção progressiva de conhecimentos e categorias explicativas dos fenômenos em análise. Lembrando que a análise linguística não elimina a gramática das salas de aula, ela a engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros.

[...] essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (GERALDI, 1997, p. 14)

A análise linguística tem a língua como uma ação interlocutiva localizada, sujeita às interferências dos falantes, integrando entre os eixos de ensino como ferramenta para a leitura e produção de textos. Propõe uma metodologia reflexiva, por meio da indução, que leva o aluno a chegar a conclusões sobre regras e/ou regularidades. Enfatiza o uso como objeto de ensino, considerando as habilidades de leitura e escrita, que remetem a outros objetos de ensino, estruturais, textuais, discursivos, normativos, sendo esses apresentados e retomados quando necessário.

Um dos focos principais da análise linguística são os efeitos de sentido, reforçando as ocorrências de um mesmo texto em situações discursivas diferentes incorporarem sentidos distintos. E ainda, o estudo dos gêneros, na proposição de intersecções das condições de produção de textos e escolha linguísticas, privilegiando o texto (unidade macro), em detrimento da palavra, frase, e do período (unidades micro).

Por fim, a análise linguística opta por colocar aos alunos questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação do texto, da linguagem às situações de comunicação, bem como os seus efeitos de sentido. E se apresenta como um caminho real e factível ao professor. Contudo, demanda que o professor reveja seus conceitos, sua formação e busque ampliar, qualitativamente, seu leque de conhecimentos teóricos-metodológicos que aperfeiçoe sua prática e repercuta na aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Trad.: Michel Lahud e Yar Frateshi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CRYSTAL, David. *Dicionário de linguística e fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MARTELOTTA, Mário Eduardo, (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: ____; BUNZEN, Clécio. *Português no ensino médio e formação do professor*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2009, p. 199-226.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Metodologia e prática de ensino de língua portuguesa*. 4. ed. rev. Uberlândia: Edufu, 2007.