

## ENSINAR E APRENDER GRAMÁTICA NO ENSINO MÉDIO: A VISÃO DOS ESTUDANTES

D.C.O. PEREIRA

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas  
prof.davidoliveira4@gmail.com

Artigo submetido em 09/01/2017 e aceito em 05/07/2019

DOI: 10.15628/holos.2019.5532

### RESUMO

Na contemporaneidade, muitos estudiosos têm refletido acerca do ensino de Língua Portuguesa. Sabemos que o trabalho com a gramática, por exemplo, tem sido, em boa parte dos casos, descritivo-prescritivo, apegando-se ao ensino de regras e exceções, com aplicação de exercícios estruturais que visam a "contribuir" para o aprendizado do emprego "correto" das palavras em situações frasais descontextualizadas. Autores como Reinaldo (2008), Silva e Neto (2013) e Neves (1993), por exemplo, vêm mostrando como essa situação persiste depois que os alunos deixam o Ensino Fundamental. Situado no âmbito

da Linguística Aplicada, este estudo objetiva analisar como os estudantes de uma turma de 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de formação técnica concebem o estudo da gramática da língua. Nossa pesquisa é qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico, e, para a geração dados, contou com análises de questionários. Verificamos que ainda persiste, na prática ou no imaginário de nossas escolas de Ensino Médio, a velha ideia de que estudar gramática na sala de aula é aprender regras e exceções com listas intermináveis de frases soltas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gramática, Ensino Médio, Linguística Aplicada.

## TEACHING AND LEARNING GRAMMAR IN HIGH SCHOOL: STUDENT'S VISION

### ABSTRACT

In contemporary times, many researchers have reflected on the teaching of Portuguese Language. We know that work with grammar, for example, has been in many cases, descriptive and prescriptive, emphasizing rules and exceptions, with implementation of structural exercises that aim to "contribute" to learn the "correct" words in phrasal decontextualized situations. Authors such as Reinaldo (2008), Silva and Neto (2013) and Neves (1993), for example, have shown how this situation persists after students leave elementary school. Situated within the

Applied Linguistics, this study aims to analyze how students in a class of 3rd grade of high school in a technical public school conceive the language grammar study. Our research is qualitative, interpretive, ethnographic, and for the development of its corpus, we have questionnaires analysis. We find that still persists in practice or in the minds of our high schools, the old idea that studying grammar in the classroom is to learn rules and exceptions with endless lists of loose sentences.

**KEYWORDS:** Grammar, High school, Applied Linguistics.

## 1 APRESENTAÇÃO

Historicamente, erigiu-se a ideia de que o ensino-aprendizagem da língua materna equivale a estudar a sua gramática, com ênfase nas regras e exceções, classificações e análises meramente formais das estruturas da língua.

Com base nessa afirmação, Neves (2010) afirma que dentre as principais atividades realizadas em nossas salas de aula estão, por exemplo, o reconhecimento de classes de palavras, funções sintáticas e suas classificações, verbos e sua classificação quanto à transitividade, flexão verbal, classificação de orações, concordância e regência.

Esta centralidade do ensino com foco gramatical, confundida por muitos como “o saber português”, vem sendo colocada em xeque com mais afinco desde o aparecimento da Linguística Aplicada<sup>1</sup> (LA), entre as décadas de 40 e 50. Todavia as discussões sobre língua, gramática e ensino passaram a ter uma discussão mais ampla somente a partir do surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997). Desde então, diversificadas pesquisas vêm sendo desenvolvidas acerca da aprendizagem dos conhecimentos linguísticos/gramaticais nas escolas.

A despeito desses avanços no plano teórico e no âmbito legal, ainda tem predominado um ensino focado no ensino da gramática do português, que subjugava a produção e a leitura de textos à apreensão de regras e exceções e à classificação de categorias gramaticais, como afirma Antunes (2009, p.13): “Essa limitação do ensino às categorias gramaticais e suas funções sintáticas se evidencia ainda no discurso da escola, pois, referindo-se às aulas de português, é comum, por exemplo, falar-se em aulas de gramática, como se uma coisa equivalesse à outra”.

Põem-se em evidência, também, os resultados obtidos por alguns dos sistemas de avaliação brasileiros, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que vêm apontando um índice negativo no que se refere à pontuação obtida pelos discentes na disciplina língua portuguesa - LP (Cf. SILVA; NETO, 2013).

Tomando como referência a situação do processo de ensino-aprendizagem porque passa nossas escolas, faz-se extremamente necessário pesquisarmos como a gramática é abordada e, sobretudo percebida, atualmente, a fim de identificarmos as implicações pedagógicas advindas a partir da maneira de trabalho empregada nesta área.

Sendo assim, não procuramos, aqui, deter-nos exclusivamente à forma de ensino da gramática utilizada em sala de aula pelo professor, mas sim, centrarmos na observação de como os estudantes de uma turma de 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de formação técnica, situada em Maceió, AL, turno vespertino, composta de 24 alunos, com faixa etária entre 15 a 18 anos de idade, concebem o estudo da gramática da língua.

Para tanto, necessitaremos percorrer alguns passos metodológicos, a fim de alcançarmos nosso objetivo outrora exposto, como identificar e classificar os tipos de atividades desenvolvidas

---

<sup>1</sup> A LA foi vista durante muito tempo como uma forma de aplicação da Linguística Teórica à prática do ensino de línguas. Para Cavalcanti (1986), tal defesa, “enviesada”, acabou por distorcer a trajetória de pesquisa e o foco de direcionamento da área. É possível a realização de pesquisas tanto qualitativas quanto quantitativas em LA, a depender do problema/fenômeno a ser investigado. Devido ao fato de este território ser bastante abrangente e multidisciplinar, linguistas de diferentes esferas fazem críticas ferrenhas. Contudo, é extremamente necessário que tenhamos ciência de que a LA possui seu próprio objeto de estudo (construído pela própria corrente teórica), objetivo (analisar questões de uso da linguagem em qualquer contexto) e métodos.

em algumas salas de aula brasileiras e identificar a relação entre documentos oficiais, conteúdos e métodos na abordagem do professor de língua portuguesa.

Acreditamos que nossa pesquisa pode contribuir para as atuais reflexões sobre ensino de LP, tendo em vista que há poucos trabalhos realizados acerca do ensino de gramática no EM, e menos ainda em relação à percepção desse ensino pelo alunado, além de contribuir para o incentivo a pesquisas em LA, ressaltando a importância desta área para a investigação e atuação do linguista.

A pesquisa que será apresentada contou, para sua realização, com a análise de dois questionários estruturados – sendo o primeiro entregue no início da pesquisa e, o último, ao final dessa, objetivando descrever melhormente as concepções apresentadas pelos discentes – caracterizados na abertura deste trabalho –, possibilitando uma comparação mais fidedigna do fenômeno investigado, além de revisões bibliográficas.

Alicerçado na Linguística Aplicada, o trabalho a ser verificado, de base qualitativo<sup>2</sup>-interpretativista, constitui-se um Estudo de Caso e se serve, também, dos aportes da *etnografia da prática escolar* (ANDRÉ, 2012).

Segundo Lüdke e André (2012, p.17) o estudo de caso

é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular.

Pesquisas deste tipo caracterizam-se, fundamentalmente, por apresentar um contato direto entre pesquisador e situação a ser pesquisada, não se restringindo a um mero retrato do que se passa no cotidiano escolar, mas reconstruindo esta prática, atentando para as diversas dimensões, apontando contradições.

## 2 A GRAMÁTICA NO ENSINO MÉDIO: ALGUMAS REFLEXÕES

No texto “Reflexões sobre o estudo da gramática nas escolas de 1º e 2º graus”, Neves (1993, p.97), ao procurar discutir sobre o tratamento dado ao estudo da gramática, afirma que os professores necessitam ter conhecimentos linguísticos para “equacionar o tratamento que dará ao ensino da gramática” e que a reflexão acerca da língua, no ensino médio, deve partir da observação direta da língua em seu funcionamento.

Em pesquisa realizada a partir da observação de oito escolas (sendo 4 públicas e 4 privadas) de uma cidade do estado da Paraíba, Reinaldo (2008) mostrou que o fracasso concernente à aprendizagem da gramática no caso observado se deu, sobretudo, devido à formação insuficiente do professor para a adesão de uma prática atualizada, ainda mais se o profissional estiver inserido

---

<sup>2</sup> As pesquisas qualitativas visam entender e interpretar fenômenos sociais presentes em um dado contexto. A pesquisa interpretativista não está preocupada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com diversos detalhes uma situação específica para correlacioná-la a outras situações. Para tanto, podem ser utilizados um conjunto de métodos/técnicas próprios da pesquisa de base qualitativa, como, por exemplo, a “pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, internacionalismo simbólico, pesquisa fenomenológica, pesquisa construtivista, entre outros” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 33).

na área há muito tempo. É necessário o incentivo à formação continuada, sendo esta uma condição indispensável para a reformulação do objeto de ensino de LP.

Silva e Neto (2013, p.311) afirmam, em *A língua portuguesa no ensino médio: conteúdos de ensino e o desenvolvimento da aula*, que

O problema do ensino-aprendizagem da gramática não se restringe (ou se deve) ao fato de ser transformada em conteúdo conceitual apenas, mas ao fato de, no processo, ela não ser pensada em sua relação com a vida dos professores e alunos e, mais particularmente, com seus papéis na escola.

Os autores nos informam, ainda, que é necessária uma promoção de uma análise dos componentes gramaticais na produção dos textos e sentidos, proporcionando uma melhor reflexão sobre a língua.

Ohuschi e Amorim (2011), ao diagnosticar as concepções de linguagem e de gramática numa turma de terceira série/ano do ensino médio de uma escola pública estadual do município de Santa Izabel do Pará (PA), a partir da aplicação de questionários aos alunos e professor, afirmaram que a docente daquela turma apresentou, em seu aporte teórico e prática de sala de aula, uma interface entre as abordagens dos ensinamentos tradicional e interacional<sup>3</sup>, mesmo que inconscientemente. Já os discentes, nessa pesquisa, informaram que durante as aulas eram usadas “apenas as concepções de linguagem como expressão de pensamento e como instrumento de comunicação, além da concepção de gramática normativa” (p.143).

Intitulado *A Gramática na Visão do Aluno* – investigação que se aproxima deste nosso estudo –, o texto de Juliana de Paula Costa Cardoso, evidenciando como os alunos do Ensino Médio concebiam a gramática ensinada na escola e observando a realidade dos alunos e professores desta modalidade, conclui que “Não parece claro para alguns professores, muitas vezes, que caminhos seguir, com vistas a um ensino de língua materna de qualidade, eles não consideram que pensar a língua significa pensar também nos processos de fala e escrita, enfim, pensar a linguagem em uso”. (CARDOSO, 2009, p.31)

A pesquisadora percebeu também que muitos dos alunos não gostavam de gramática, apesar de considerarem seu estudo importante. Para Cardoso, uma explicação para tal constatação pode ser o fato de que, com raras exceções, “a gramática não foi bem ensinada” na escola verificada.

Acreditamos que se faz importante refletir sobre como os sujeitos concebem os fenômenos que estudam na sala de aula, haja vista que sua compreensão pode interferir direta ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem em que participa como protagonista na construção do conhecimento. Por isso mesmo, nosso estudo, ao invés de observar o ensino-aprendizagem da gramática em sala de aula – o que poderia fazer-nos chegar às mesmas constatações das quais já temos conhecimento –, *visa a dar voz aos alunos para que eles manifestem suas ideias acerca desse tema, já que eles são sujeitos implicados nesse processo.*

É importante frisarmos que a visão dos alunos sobre a aprendizagem da gramática não pode ser discutida sem levarmos em consideração como o ensino de língua portuguesa se construiu no Brasil<sup>4</sup>, visto que esse processo pode ter ajudado a constituir o olhar dos sujeitos envolvidos na sala

<sup>3</sup> Conceito adotado por nós para se referir ao ensino contextualizado; reflexivo.

<sup>4</sup> Para este momento, optamos por não apresentar uma breve trajetória histórica sobre o ensino de LP, porém consideramos que a história de formação de toda e qualquer língua é fator que contribui para a cultura e forma de estudar e refletir na/sobre a língua, tida como constructo identitário de um povo.

de aula de português sobre o ensino da língua. A seguir, procederemos, pois, a uma breve síntese do que propõem os documentos oficiais da educação.

### 3 PCN, PCNEM E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

Faz-se necessário entender o que a legislação prevê para o ensino de língua portuguesa no Ensino Médio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, referência elementar para a elaboração das conhecidas “matrizes de referência”, foram criados para propor reformas nos currículos brasileiros e “orientar os professores na busca por novas abordagens” metodológicas, conforme notamos:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação [...] em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1997, p.13)

Com vista a propor sempre um novo perfil curricular, contextualizado, valendo-se de competências básicas em cada etapa da formação básica escolar dos cidadãos, os PCN oportunizam e orientam docentes para o trabalho contextualizado, interdisciplinar e multidisciplinar, “incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender” em sociedade.

No que se refere ao ensino de língua portuguesa, os Parâmetros nos apontam alguns caminhos, tais como compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, que cria significados e integra a organização do mundo e identidade nacional; considerarmos a LP como caminho para os acordos e ações sociais, com representação simbólica de experiências humanas, através do “pensar, agir e sentir” na vida social; analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com contextos, a partir da função, organização e natureza das condições de entender a mensagem e produzir nos mais variados gêneros.

Esse documento ressalta também que é de fundamental importância sabermos produzir textos nos mais variados gêneros, sejam eles orais ou escritos. Por isso mesmo, o ensino dessa disciplina deve ser uma resposta à

[...] necessidade de os cidadãos desenvolverem suas capacidades de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social. Ao propor que se ensine aos alunos o uso das diferentes formas de linguagem verbal (oral e escrita), busca-se o desenvolvimento da capacidade de atuação construtiva e transformadora. O domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem precisa então estar inserida em ações reais de intervenção, a começar pelo âmbito da própria escola (BRASIL, 1997, p.37).

Direcionando nosso foco para a organização do currículo no Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000) –, documento surgido a partir das constatações sobre as “mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral”, propõem uma formação geral, em detrimento de uma específica, fornecendo meios de desenvolver inúmeras atividades como a capacidade de pesquisar, analisar e selecionar informações, aprender, criar e formular ideias, conceitos, ao invés de um simples exercício de memorização de regras, muito evidente em nossas escolas.

Tendo como ponto de partida essa afirmação, é essencial que ao pensarmos um novo currículo para o EM, coloquemos

[...] em presença dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade. (BRASIL, 2000, p.6)

Sendo assim, a nossa língua, situada entre os mais diversos tipos de relações humanas, não pode – ou pelo menos não deveria –, ser separada do contexto social vivenciado pelo alunado, já que ela faz parte da natureza dos sujeitos. Contudo esta não é visão estabelecida por muitos professores e instituições de ensino ainda hoje, sobretudo no trato com a disciplina em nossa língua materna.

Ainda conforme os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 20-22), algumas das competências e habilidades a serem desenvolvidas no decorrer do processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, são:

1. analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, ou seja, sua gramática, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas);
2. confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal (a língua em uso);
3. compreender e usar a LP como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade, que nem sempre está associada a um padrão linguístico de prestígio.

Nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>5</sup> (BRASIL, 2000, p. 60), a gramática, entendida como “um conjunto de regras que sustentam o sistema de qualquer língua” é apresentada como fator indispensável para o trabalho com a fala e a escrita, considerando a situação de produção do discurso, fornecidos pelo conhecimento de ordem morfológico-sintático-semântica (a gramática de um ponto de vista funcional).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio<sup>6</sup> nos informam que, mesmo após tantos esforços e redirecionamentos, considerando o tratamento dado ao trabalho didático pedagógico com as possibilidades de organização do EM, ainda há

<sup>5</sup> PCN+, Ensino Médio.

<sup>6</sup> Surgidas após a definição, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), das finalidades do Ensino Médio: preparação para a continuidade dos estudos, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania.

[...] a percepção que tal discussão, acima exposta, não chegou às escolas, mantendo-se atenção extrema ao tratamento de conteúdos sem articulação com o contexto do estudante e com os demais componentes das áreas de conhecimento e sem aproximar-se das finalidades propostas para a etapa de ensino, constantes na LDB<sup>7</sup>. (BRASIL, 2013, p. 156)

Assim como os PCN e PCNEM, as Diretrizes defendem a ideia de que as propostas pedagógicas devem ser orientadas por competências básicas, conteúdos e métodos previstos pelas finalidades desta etapa formativa, seguindo os princípios identitários, autônomos, interdisciplinares, da diversidade e contextualização.

No tocante ao trabalho com a gramática são diversas as implicações pedagógicas que podem vir a surgir com a base nessas orientações; a princípio do caráter formador do aluno enquanto reconhecedor de sua língua e formas de utilização, por conseguinte, da sua identificação com os conteúdos linguísticos, algo que não vemos com muita frequência.

#### 4 O ENSINO DE LP NAS ESCOLAS: DIFERENTES REALIDADES

Sabemos que, para se iniciar o trabalho com a língua materna, temos de levar em consideração os eixos de ensino que ela dispõe: a leitura, produção de textos (orais e escritos) e os conhecimentos linguísticos. Contudo, diversos estudiosos têm constatado que nas últimas décadas o ensino de LP tem sido, na grande maioria dos casos, focado simplesmente numa abordagem metalinguística.

Ou seja, somos acostumados desde cedo a ver nas salas de aulas, questões do tipo: o que é o substantivo? E a turma em coro responde: “é a palavra que dá nome aos seres, flexiona-se em gênero, número e grau”. Observamos com isso que o ensino com enfoque gramatical tem um fim em si mesmo, com ênfase na aprendizagem de nomenclaturas, treinos e avaliações por meio de exercícios estruturais com frases descontextualizadas etc.

A gramática que aprendemos na escola era – e ainda é em algumas instituições - aplicada a partir de dois objetivos: decorar nomenclaturas (sujeito, predicado, verbo, substantivo, dentre tantas outras) e falar bem. Sobre esta afirmação, Perini (2003, p.77) nos diz que

A imagem popular da gramática realmente não dá espaço para se falar em pesquisa. A gramática, segundo o que nos ensinaram na escola, é composta de duas seções, cada qual mais repelente: na primeira seção aprendemos (ou, mais precisamente, não aprendemos) uma nomenclatura complicada e confusa, uma selva de sujeitos, adjuntos, advérbios, orações subordinadas reduzidas ou não, coordenações sindéticas e assindéticas, enfim, um palavrório que parece inventado de propósito para esconder a falta de conteúdo da disciplina; e na segunda seção somos submetidos a uma série de ordens e recomendações do tipo “nunca diga nem escreva isto, porque o certo é aquilo”.

<sup>7</sup> A Lei de Diretrizes e Bases – LDB/96 nos informa que a LP deve ser vista e percebida nas escolas como um instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Segundo Travaglia, o ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa. “[...] tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas “corretas” e “boas” a serem imitadas na expressão do pensamento” (2009, p.101).

Percebemos há bastante tempo que não existe “encontro e interação”<sup>8</sup> em nossas aulas de português. A abordagem feita pelos profissionais da linguagem em sala de aula é tradicionalmente e em boa parte dos casos meramente gramatical, e utiliza o texto como pretexto. Consoante Antunes (2003, p.109),

[...] se o professor pretende ensinar sobre “pronome”, por exemplo, começa por selecionar as definições e classificações desta classe de palavras e, depois, escolhe um texto em que apareçam pronomes, *para nele* identificar suas várias ocorrências e classificá-las conforme a nomenclatura gramatical. O texto serve, portanto, apenas para ilustrar uma noção gramatical e não chega assim a *ser o objeto de estudo*.

A partir da observação feita pela autora, podemos considerar que o texto, neste caso, entra como guia, mas de forma torta, numa abordagem falseada, já que ele é pretexto para o enfoque na gramática. Waal (2009, p. 984) sustenta a ideia de que

[...] há uma fragmentação no ensino onde as aulas de gramática não se relacionam com as aulas de leitura e produção textual. [...] a linguagem é considerada objeto de estudo, porém não enquanto prática social o que proporcionará a análise e compreensão. [...] Os gêneros discursivos são ignorados, trabalhando-se apenas com a norma culta, desconsiderando o funcionamento e a interação verbal de tais discursos construídos pelos sujeitos.

Como vemos, mesmo com a chegada do texto na escola ainda se perdura uma prática pedagógica que não prioriza a gramática da contextualização, defendida por Antunes (2014, p.41) como “a gramática dos usos”, senão vejamos:

E o texto foi proposto como objeto de ensino da sala de aula, surpreendendo quem estava habituado a apenas escrever e analisar palavras e frases soltas, na suposição de que estava preenchendo, plenamente, as condições de desenvolvimento das múltiplas capacidades de uso da linguagem.

As atuais reflexões sobre língua, texto e, sobretudo, ensino, apontam para uma forte resistência ao se propor uma nova forma de ensino da gramática da LP. Uma fala muito corrente por parte dos professores ditos “tradicionalistas”, é que os seus pares, que optam pelo ensino da língua através dos textos/gêneros, fazem isso porque não dominam a gramática da língua. Em outras palavras: não sabem gramática.

---

<sup>8</sup> Expressão baseada na obra “Aula de Português: encontro e interação”, de Antunes.



Nas aulas de LP e em alguns livros didáticos desta área, as reflexões sobre a língua aparecem agora com uma nova roupagem, batizada de “gramática aplicada”, expressão que tem como princípio básico a abordagem da gramática a partir dos textos.

Se os professores mudaram e não responderam às exigências dessa prática de ensino gramatical, surgem os livros didáticos (com textos, lições de gramática e exercícios) para suprirem as lacunas de conhecimento desses professores. Agora, sobretudo a partir da década de 1970, não é mais dada a eles a responsabilidade de prepararem suas aulas e exercícios, como antigamente. Isso compete ao autor do livro didático. (BEZERRA, 2012, p. 45)

A conduta tradicionalista de ensino adotada por muitos de nossos professores de língua portuguesa pode vir a ser um dos principais motivos de distanciamento entre aluno e professor e, conseqüentemente, da disciplina, sobretudo quando esta se resume ao trabalho metalinguístico, anti-interacional, como bem postula Geraldi (2002, p.45), em *O Texto em Sala de Aula*:

O mais caótico da atual situação de ensino da Língua Portuguesa em escolas consiste no ensino, para os alunos que nem sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise dessa variedade com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análises de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver.

É nesse campo de embates teóricos e de práticas educativas conflitantes que se encontram os alunos, que também trazem para a sala de aula suas próprias concepções do que é ensinar e aprender, do que compreende o ensino da língua portuguesa e o qual a natureza do estudo da gramática nesse contexto. É “natural” que, por vezes, a visão que eles carregam consigo entrem também em conflito com as práticas do professor ou as propostas do livro didático. De toda forma, importa saber o que eles têm a dizer sobre isso, como uma forma de melhor proceder a um ensino que dê conta dessa problemática de uma forma satisfatória.

## 5 CONCEITOS DE GRAMÁTICA: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

Para sabermos ensinar gramática ou defender seu ensino, é necessário que saibamos, no mínimo, o que essa significa. Como não existe uma definição muito precisa, detenhamo-nos, por ora, nos diversos conceitos existentes sobre a gramática da língua portuguesa, a fim de podermos visualizar como esta por sua vez é vista nas aulas de língua materna.

Conforme Travaglia (2009, p. 24), a gramática da nossa língua é, até hoje, “concebida como um manual com regras do bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente”. Alves (2013, p.11) nos lembra de que dentre os vários problemas no ensino de língua materna no Brasil está o ensino de gramática, que desde as séries iniciais “decorre da ênfase na terminologia gramatical e nas taxinomias da NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira) em detrimento da reflexão sobre os usos e estruturas da língua portuguesa”.

Não se diferenciando dos autores que já mencionamos e que citaremos posteriormente, Oliveira (2010), em sua obra *Coisas que todo professor de língua portuguesa precisa saber: a teoria na prática*, também nos informa que quando imaginamos o conceito de gramática, lembramos

automaticamente de um livro que contém regras prescritivas, que possuem a funcionalidade de informar o que é certo ou errado na língua portuguesa; entende-se também por um livro que informa ao leitor como a língua é usada, sem juízo de valor. Esta última é tida como descritiva. Segundo o autor, a palavra gramática ainda é associada à prática do bem escrever (p.232).

Para outro pesquisador, compreende ao “conjunto de regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com o seu sentido e possibilitam a interpretação” (FRANCHI, 2006, p. 99). Há também autores que caracterizam a gramática a partir de três maneiras: como um conjunto de regras que devem ser seguidas, ou que são seguidas, ou ainda aquelas que o falante da língua domina. De acordo com Possenti (1996, p.94),

As duas primeiras maneiras de definir “conjunto de regras” dizem respeito ao comportamento oral ou escrito dos membros de uma comunidade linguística, no sentido de que as regras em questão se referem à organização das expressões que eles utilizam. [...] A terceira maneira de definir a expressão refere-se a hipóteses sobre aspectos da realidade mental dos mesmos falantes.

Seguindo a linha de pensamento de diversos outros estudiosos da língua, Antunes (2003, p. 85) define a gramática como um “conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua”. Parece-nos cada vez mais visível a sustentação desta ideia, pois o que julgamos necessário reforçar após inúmeras reflexões teóricas é que a língua não é estática. Ao contrário: diacrônica, multiforme, cheia de espaços para novas criações e novas aprendizagens.

Dessa maneira, apegamo-nos, também, às palavras de Neves (2010, p.65): “[...] Se a gramática “ensinada” deve servir a que os alunos se expressem melhor, ela deve ser tal que sirva a esse fim”.

Marote e Ferro, em *Didática da Língua Portuguesa* (1994) – obra organizada e destinada para os alunos do curso do chamado antigo 2º grau – Magistério, ou seja, aos futuros professores da época da escola do 1º grau (1ª a 4ª série) -, apresentam diversos conceitos de gramática, sendo alguns mais difundidos que outros:

- Gramática é a descrição completa da língua, isto é, dos princípios de organização da língua;
- É a arte de falar e escrever corretamente a língua;
- A gramática comporta diferentes partes: uma fonologia (estudo dos fonemas e de suas regras de combinação), uma sintaxe (regras de combinação dos morfemas e dos sintagmas), uma lexicografia (estudo do léxico) e uma semântica (estudo dos sentidos dos morfemas e de suas combinações).

Jean Dubois (1978) define a gramática como sendo um conjunto finito de regras que permite gerar (= enumerar) todas as frases corretas da língua e somente elas. Vista também como um “modelo de competência”, essa gramática deveria garantir aos alunos gerar várias frases possíveis na língua a partir de um conjunto acabado de regras.

Dialogando com a ideia acima, mas partindo de uma visão mais gerativista-transformacional da linguagem, Chomsky (1980, p.17) concebe a gramática como um refletor do comportamento do falante que, a partir de uma “experiência de língua, finita e acidental, consegue produzir ou compreender um número infinito de novas frases”.

Em nossa concepção, a gramática é o sistema de funcionamento de uma língua. Estudar suas regras visa garantir ao falante um melhor conhecimento sobre sua própria língua, seja em contextos formais ou informais, através de textos orais e/ou escritos, quer se trate de atividades de leitura/escuta ou de escrita/fala.

Como notamos, há, sim, diferentes concepções de gramática e cada linguista possui a sua, porém na escola e nos discursos sobre a aula de português, predomina uma visão sobre gramática, que é aquela entendida como regras rígidas que devem ser rigorosamente seguidas.

## 6 QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM: O INÍCIO DA PESQUISA

São inúmeras as pesquisas surgidas nos últimos anos sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas escolas, realizadas a partir da observação de professores, métodos e conteúdos utilizados, como insistentemente apontamos; todavia, conforme afirmamos, há poucas que se fazem acerca do modo como a gramática da LP é visualizada e compreendida pelos alunos no ensino dessa língua.

Neste tópico, analisaremos algumas falas dos alunos da turma pesquisada extraídas do questionário de sondagem elaborado para esta pesquisa, entregue pelo professor da turma, no início do ano. Enfocaremos os excertos em que os sujeitos tocam, direta ou indiretamente, no tema da gramática.

Transcrevemos a seguir algumas opiniões dos alunos<sup>9</sup>, quando foram questionados se *a disciplina língua portuguesa tinha correspondido às suas expectativas nos dois últimos anos de estudo na escola onde estudavam*.

A3: “Sim, consegui evoluir meu vocabulário e aprendi coisas sobre a língua das quais me orgulho, e isso só foi possível por conta dos professores com os quais eu estudei”.

A4: “Sim, tenho aprendido bastante e conseguido me expressar melhor. Depois que passei a estudar aqui descobri um grande amor pela leitura”.

A6: “Não muito. Porque não é uma matéria que eu sou muito amigável, mas em um percentual de 100% eu dou 50%”.

A9: “Não. Francamente falando, me decepcionei com o método de ensino atribuído nesses últimos anos. Gosto demais da matéria de Língua Portuguesa, porém esperava dos professores um ensino que incentivasse e não desmotivasse”.

A10: “No 1º ano não consegui me adaptar com o sistema de ensino do professor e isso me prejudicou um pouco. No 2º ano entendi e aprendi os assuntos passados em sala de aula [...]”.

A21: “Sim, porque até agora todos os professores de língua portuguesa deram os assuntos que além de cair no médio, focam no ENEM”.

<sup>9</sup> As transcrições são fidedignas ao modo de escrita de cada aluno. Utilizamos o código (A) para nos referirmos a alunos, seguido de um número correspondente, como forma de respeito às identidades.

A22: “Sim, principalmente considerando o “fator” vestibular, pois os professores estimulam a escrita sobre temas diversos, apontam as regras ortográficas e não apenas isso, se mostram realmente interessados em nos capacitar como bons “redatores”, etc”.

A24: “Sim, pois foi bem equilibrada a parte de gramática e literatura (só deixou a desejar na parte de literatura no 1º ano)”.

Os excertos do A21 e A22 apontam para uma das atuais preocupações acerca do ensino de línguas e outras áreas do saber, atualmente: a preocupação docente em se direcionar os conteúdos com base nos exames de seleção, a exemplos dos citados (Enem e vestibular). Os estudantes veem isso como algo positivo, uma vez que necessitam de uma formação continuada, porém o mal está em associar a funcionalidade conteudística apenas sob esse viés, e não na ideia da construção de um conhecimento que prepara o sujeito para a sua atuação em sociedade.

O A6 e A9 se mostraram insatisfeitos com a disciplina. O primeiro por não se identificar com área; o segundo atribui tal insatisfação à metodologia utilizada pelos professores anteriores, o que ocasionou uma “desmotivação”, como também diz o A10, remetendo-se ao 1º ano do Ensino Médio. Este último faz uma ressalva, e diz ter possuído um rendimento melhor ao mostrar que na etapa de ensino posterior à citada, conseguiu “entender e aprender” os conteúdos discutidos. Ou seja, para este aluno, a metodologia do professor é um fator a ser considerado quando falamos em medir as capacidades de compreensão estudantis.

O A3 reconhece que seu sucesso em adquirir um nível vocabular melhor se deveu aos professores pelos quais passou; já o A4 elogia a instituição, pois conseguiu aprender a se expressar melhormente e adquirir grande apreço pela prática leitora.

Distante dos relatos anteriores, o A24 considerou as aulas, quantitativamente falando, como “equilibradas”, possivelmente sem ênfase em uma dada área, o que nem sempre acontece nas escolas brasileiras, pois sabemos que alguns de nossos professores optam por lecionar apenas uma área, geralmente a que mais lhes convêm, seja por identificação ou não.

Dentre os dados aqui apresentados, o que mais nos chamou a atenção foi o trecho apresentado pelo A22, ao perceber que as aulas de LP devem ser capazes de preparar os alunos para o emprego dos conhecimentos linguísticos em situações reais de uso, ou seja, para a formação de “bons redatores”, nos mais diversificados contextos, por exemplo.

Para a questão seguinte, que objetivou verificar o que mais *havam gostado na disciplina*, destacamos cinco (5) respostas:

A6: “A parte de gramática, sintaxe e leitura”.

A10: “Estudar gramática. Porque eu acho os assuntos de literatura um pouco cansativos e que não possuem um conteúdo que chame a atenção. Já a gramática é usada no dia-a-dia, ajudando bastante na hora de se comunicar”.

A11: “Não só ler como arguir sobre gramática, pois são os tópicos que mais me interessam”.

A21: “Fazer exercício, porque posso tirar as dúvidas na mesma hora”.

A23: “De aprender gramática. Porque eu acho muito importante para a vida em todos os sentidos”.

Os dados acima expostos apontam para a necessidade de se (re)pensar o entendimento que alguns de nós possuímos sobre estudar gramática. As respostas escolhidas são bastante diferentes das apresentadas no questionário de avaliação, que ainda será apresentado, uma vez que encontramos aqui alunos que além de se identificarem com a gramática, gostam dela.

Foi bastante significativo observar que quem se posicionou a favor do estudo da gramática é porque não preferia a leitura, ao contrário de quem se identificava mais com a leitura – achava a gramática chata, cheia de regras, cansativa etc. Os dados apontam para uma dissociação da gramática e leitura, como se uma não fosse constituída a partir do apoio da outra.

Apontamos para a resposta do A10, ao reconhecer que a gramática é funcional, e que possui uma grande importância no desenvolver da comunicação cotidiana. Melhor dizendo, possui uma função social, assim como afirma também a A23.

O A10 teve sua resposta alterada, quando comparada ao segundo questionário: havia respondido que gostou bastante da parte de interpretação textual. A aluna refere-se aqui à uma determinada aula em que o professor se utilizou de um vídeo, como observado no recorte: “As interpretações de textos e poesias feitas em sala de aula, embora o áudio estivesse horrível ao extremo”.

O A11 também modificou sua resposta quando comparada ao 2º questionário; afirmou ter gostado das discussões em geral; melhor dizendo: das de gramática, das produções lidas em sala e das de literatura, haja vista que não houve uma única preferência estipulada por ele. Todas o ajudaram a “desenvolver-se de alguma forma”.

Quando indagados acerca do que *menos gostavam nas aulas*, uma pequena parcela dos alunos mencionou o estudo da literatura (A10), exposições orais (A2, A6, A12, A11), exposições teóricas (A24), produção de textos (A12, A21 e A23), aulas monótonas (A9, A11 e A22). Outros se remeteram ao estudo da gramática:

A1: “Da parte de concordância e regência verbal e nominal, pois é onde tenho maior dificuldade de entender e aprender”.

A4: “Sintaxe e morfologia, acho que são assuntos chatos, apesar de importantes, e também porque sempre tive dificuldade neles”.

A5: “Das aulas de gramática, porque às vezes sinto um pouco de dificuldade”.

A8: “Gramática, acho que são muitas e se torna um pouco chato”.

A20: “Muita parte gramatical. Por deixar a aula de certa forma monotona e não despertar o interesse de debates e coisas novas”.

O A8 remete-se ao ensino da gramática com base na apresentação de inúmeras regras (forma tradicional de ensino), como ocorre quando se estuda regência e concordância (A1), gerando, assim, um descontentamento, haja vista que há, também, diversos outros conteúdos de caráter linguístico, com muitas outras regras, além das exceções, é claro, o que faz que as aulas fiquem mais dinâmicas (A20), ao contrário: chatas (A8), pouco atrativas.

O A1, A4 e A5 relatam possuir dificuldades, tanto no que tange à aprendizagem quanto, possivelmente, ao emprego dos mecanismos linguísticos.

Interrogados quanto à *maior dificuldade existente ao estudar a disciplina Língua Portuguesa*, variaram entre a produção de algum gênero textual (A6, A10 e A23), entendimento da literatura brasileira (A9), interpretação de textos mais densos, ou seja, complexo em relação ao seu conteúdo ou extensão (A22) e exposições orais (A2). O restante das respostas perpassou por estudo das questões de ordem linguística:

A1: “A parte de Sintaxe pois abrange muitas coisas e algumas vezes tenho uma certa dificuldade em aprender”.

A3: “Tenho dificuldade em aprender regras de gramática, principalmente quando se trata de semântica”.

A4: “Sempre me esqueço dos acentos gráficos e de alguns sinais de pontuação. Acho que é distração. Também tenho dificuldade com sintaxe”.

A7: “Gramática, porque eu tive defice de ensino no fundamental”.

A8: “A parte gramatical”.

A11: “Acredito que gramática, pois o excesso se torna complexo”.

A12: “Ano passado, apenas, que tive dificuldades em relação a gramática”.

A20: “Trabalhar com verbos. Por ser algo que deixa dúvidas por parecer com outro modo de empregaçã do verbo”.

A21: “Gramática, pois é um assunto muito amplo”.

A24: “Classificação das orações, acho um assunto muito grande e um pouco desnecessário”.

Com referência nos dados acima trazidos, reforçamos a ideia de que esse é justamente o contexto em que muitas de nossas aulas de língua portuguesa encontram-se inseridas: num *continuum* linguístico repetitivo e memorizador anos a fio, sem associação à prática diária, em contextos diversificados. Esse deve ser sem dúvida um dos motivos pelos quais a gramática e aluno nunca fizeram as pazes, conforme vimos diagnosticando. Segundo Faria e Paniago (2013, p.3),

Refletir sobre o uso da língua não é transformar as aulas de Língua Portuguesa em exercícios mecânicos e sem sentidos, deve-se levar em consideração a forma como esta existe na sociedade e cabe ao professor criar situações reais de comunicação como falar, ouvir e escrever que tenham sentido específicos aos alunos.

Diante disso é, pois, correto dizer que aluno chega à escola com uma bagagem linguística arraigada em sua vivência familiar e/ou social, e que o papel da escola não é mais o de fazer com que os alunos reproduzam conceitos formalistas, fazendo com que seus saberes linguísticos sejam esquecidos, pois sabemos que a qualidade e os resultados alcançados por meio do ensino sofrem

influência de fatores externos e internos à escola, possibilitando o enriquecimento das aulas de português.

Paulo Freire (2001, p.37) afirmou, em sua *Pedagogia da Autonomia*, que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo.

## 7 QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA: UM NOVO OLHAR DO ALUNO?

Com o objetivo de comparar as respostas fornecidas em nosso primeiro questionário, observaremos agora as respostas disponibilizadas no segundo questionário aplicado aos alunos, entregue ao final da pesquisa. Os dados apontam para a manutenção de uma visão discente comumente relatada em muitas das pesquisas que surgem acerca do ensino-aprendizagem de língua portuguesa na contemporaneidade, mas também traz indícios de possíveis mudanças na concepção de alguns estudantes sobre a aprendizagem da gramática.

Quando indagados sobre o que *menos gostavam nas aulas de português*, os alunos oscilaram entre uso de *slides*, repetição da leitura de alguns textos, produção de redações e discussão sobre literatura. Contudo, a maioria das respostas fornecidas versou sobre a aprendizagem da gramática. Senão vejamos:

A1: “Não foi necessariamente nas aulas, mas dos assuntos que se referem a gramática...”.

A2: “De alguns tópicos de gramática que são muito extensos”.

A4: “Gramática. Eu sei que é algo necessário, mas é algo que me irrita profundamente. Todas aquelas regras e exceções”.

A5: “Do conteúdo sobre gramática. Porque não houve muita fixação do assunto”.

A7: “De estudar gramática, não que as aulas fossem ruins, mas é que não gosto de estudar gramática mesmo”.

A8: “A gramática. Dá sono!”.

A9: “Da gramática abordada, porque achei meio monótono”.

A15: “As aulas sobre gramática e as provas, porque, sinceramente não é necessário prova para avaliar um aluno. # Fica a dica. (brincadeira professor). Apesar das aulas sobre gramática serem essenciais, sempre é muito chato estudá-la por ser tão complicada e cheia de frescura”.

A17: “As discussões gramaticais”.

A19: “Nossa língua é cheia de regras, não sou muito fã de gramática, e o professor tem que procurar uma maneira de despertar o interesse do aluno no que ele tem pouca afinidade”.

Os sujeitos acima escolhidos afirmam que os assuntos gramaticais são pouco atrativos, exaustivos (A8: “Dá sono”) e extensos, deixando-os cansados e indispostos. Uma possível

interpretação para tal relato pode ser a de que os alunos entendem que só havia aula de gramática quando o professor esquematizava tópicos linguísticos para trabalho com frases isoladas. Provavelmente, isso se deu durante algumas das aulas em que houve aplicação de exercícios estruturais e solicitação da memorização de regras e exceções, lembradas pelos alunos 4, 15 e 19: “Todas aquelas regras e exceções”; “Nossa língua é cheia de regras”; “[...] complicada e cheia de frescura”.

Os alunos 1 e 7 justificam que o fato de eles não terem gostado das aulas não significou dizer que elas tenham sido ruins; para eles, ao contrário, foram boas, até antes de a gramática surgir.

De acordo com essa amostragem, constatamos que os estudantes só consideraram estudar gramática quando esta se apresentava de forma isolada, sem contexto, objetivando apresentar as regras e exceções presentes na LP. Se eles também refletiam sobre os usos da língua em discussões pautadas no trabalho com o texto, supostamente não se tratava, para eles, de trabalho com a gramática. Não estariam aí, entrando em conflito, conflitos conceituais e metodológicos de como se aprender e se ensinar a gramática na sala de aula? Não estaria aí, de alguma forma, ecoando de forma subliminar na fala desses alunos uma tradição escolar de como “ser” esse processo?

Questionados acerca das *reflexões gramaticais realizadas ao longo da disciplina*, os discentes as julgaram como “interessantes” (A9), “precisas” (A8), “essenciais” (A11), porque foram feitas levando em conta a funcionalidade textual, e “não o decorar regras” (A11); “foram boas” (A7), “bem discutidas” (A17) e “exemplificadas” (A12), “muito produtivas” (A3), “interessantes, necessárias” (A14) – ajudando bastante nas “provas e exames de seleção como o ENEM” (A16), importantes para a “construção textual e uso no dia a dia” (A2), proporcionando uma excelente reflexão e aplicação ao cotidiano, além de terem possibilitado a percepção da importância na construção literária ou produções textuais diversas.

Já na concepção de outros, essas reflexões foram entediantes, meio monótonas e insuficientes, pois houve abrangência de apenas alguns casos específicos. Segunda a A6, as aulas foram bastante gratificantes, fazendo com que surgisse, inclusive, uma defesa em prol do estudo linguístico, fazendo-nos refletir concernentemente a alguns olhares como, por exemplo, o de que a gramática do português brasileiro não pode vir a ser atrativa, conforme notamos: “Na minha opinião foram as melhores aulas, porque de um modo geral a gramática é muito interessante e não dá sono. E também dar forma que o professor ensinava, dando o material para a turma para irem acompanhando e também dos exercícios”.

Vale ressaltar também que a metodologia utilizada pelo professor no decorrer das aulas fez com que atenções fossem presas, mesmo não modificando certas visões, até mesmo a da aluna que declarou ODIAR o estudo da gramática (A4):

“[...] eu ODEIO gramática e isso influencia negativamente minha opinião, porém o professor foi um dos poucos que em alguns momentos conseguiu manter minha atenção quando falava desse assunto. [...] a forma como o professor passou o assunto não piorou, nem melhorou meu sentimento pelo assunto. Apesar de algumas vezes torna-lo mais suportável, e conseguir (finalmente) fazer com que eu aprenda algo”.

Há uma notória mudança na opinião de alguns dos estudantes, quando comparados ao 1º questionário. Vimos que certos alunos, em suas falas, enxergaram as aulas de gramática como funcionais, prazerosas e atrativas. Porém, ainda há aqueles que, apesar de tudo isso, mantêm a mesma opinião, apesar de reconhecerem as mudanças ocorridas na forma de ensino (A4).



Indagados sobre o *estudo das questões linguístico-gramaticais* (de ordem morfológica, sintática, semântica, por exemplo), realizado até o final do ano letivo, os jovens, em sua maioria, responderam que o estudo dos aspectos linguísticos lhes possibilitou ter uma maior capacidade de expressão e interpretação, além de lhes ter proporcionado o conhecimento de algumas regras até então desconhecidas e sua possibilidade de aplicação em textos e redações, conforme notamos:

A2: “[...] esclareceram certas dúvidas relacionadas com a escrita; também houve melhora e motivação na leitura”.

A3: “Não há dúvidas, quando estudamos a língua temos maior capacidade para expressa-la e interpreta-la”.

A7: “[...] me ajudou principalmente a falar melhor. A leitura também, mas a escrita nesse quesito foi primordial”.

A9: “Ajudaram, pelo fato de que sempre há dúvidas com relação à gramática, sendo assim, muitas delas foram tiradas e esclarecidas”.

A19: “[...] as atividades propostas ao longo do ano, me ajudaram bastante na questão da escrita e da oralidade”.

Tal estudo teria lhes proporcionado, ainda, atenção ao “uso da vírgula, cuidado com repetição de palavras e melhoramento do sentido textual” (A4); também teria ajudado na “ortografia, a usar os conectivos adequados” (A12), a não utilizar uma palavra porque a julgou como “bonitinha” (A16) - pois nem sempre o significado daquela era o que imaginavam. As reflexões também teriam servidos de “apoio à prática leitora” (A2).

Para uma minoria dos alunos, o estudo da gramática não os teria auxiliado no tratamento dado à leitura, à fala e à escrita: “Não. Na minha opinião, o que nos ajuda a ler, escrever e falar melhor é lendo livros kk” (A10); “Pior que não, o que me ajudou a escrever e falar melhor foi a leitura” (A14). No entendimento de alguns discentes, a exemplo dos que acabamos de citar, a gramática é um campo desconectado da leitura, da oralidade e da escrita de textos. Tal constatação é, sem dúvida, um grande problema a ser resolvido dentro dos estudos sobre a aprendizagem, pois sabemos que as reflexões gramaticais só servirão aos alunos se estas estiverem combinadas à aprendizagem da leitura e produção de textos.

Há uma forte desconsideração dos benefícios para os usos da língua oriundos das reflexões gramaticais ao se possuir esta ótica apresentada pelo A10 e o A14, haja vista que a estrutura linguística, presente a todo e qualquer texto, apreciada durante a leitura, é fator condicionante para o entendimento, reflexão e atuação social, conforme defende Antunes (2003, p. 42):

*Assumo, portanto, que o núcleo central [...] é a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos.*

À vista disso, reforçamos a ideia exposta inicialmente apresentada neste artigo, quando tratamos dos saberes e competências esperados pelos PCN no que tange ao ensino de LP.

Entendemos que a gramática padrão pode, sim, ser trabalhada de forma a gerar sujeitos mais capazes de refletir criticamente sobre a língua em ação.

Por fim, com o intuito de verificar que concepções, para além das já apresentadas, os alunos ainda apresentavam relativamente ao ensino da gramática, questionou-se se *as reflexões linguístico-gramaticais também tinham estado presentes nas atividades de leitura e de produção de textos, e de que forma:*

A1: “Sim, porque elas estavam presentes nos textos lidos, bastando observá-las atentamente para serem discutidas”.

A3: “Sim, porque para que possamos construir qualquer texto é necessário que se utilize do conhecimento aprendido sobre a língua ao decorrer das aulas”.

A4: “Sim, pois sempre que liamos algo o professor mencionava alguma regra utilizada ou uma excessão. Sempre chamando atenção para detalhes despercebidos por leitores apressados e sem atenção”.

A9: “Sim. Acho que sempre caminham juntas a leitura e a gramática, desse modo, tal análise e abordagens de textos favoreceram a produção dos textos solicitados”.

A13: “Sim, porque sempre quando era discutido um tema, sempre se discutia os possíveis erros gramaticais”.

A14: “Sim. Com correções sobre coesão e coerência e gramática no geral”.

A15: “Sim, pois antes escrevia algumas coisas, utilizava algumas palavras pensando que tinha um sentido e na realidade era um sentido diferente. E as aulas deixaram mais claro o uso das palavras em certos contextos”.

A19: “Sim. Através das atividades e das explicações dadas pelo professor, fizeram com que compreendesse o uso corretos dos termos e das palavras, na produção de texto e nas atividades propostas”.

Este último recorte, selecionado, justifica a funcionalidade em se repensar o ensino de língua portuguesa nas escolas, sobretudo no que concerne à aprendizagem dos conteúdos linguísticos. Entendê-los como funcionais para a construção de sentidos é dar forma ao conteúdo de ensino que deve ser, por excelência, dinâmico e prazeroso.

Os alunos A3, A15 e A19 apontam em seu discurso o entendimento de que a gramática de nossa língua tornou-se durante as aulas, funcional, seja atentando-os para o emprego de algumas expressões que só serão adequadas a depender do contexto, ou do conhecimento linguístico como parte essencial para a escrita de todo e qualquer texto. Vemos na amostragem o entendimento de uma “gramática dos usos” (ANTUNES, 2014), já referida por nós, anteriormente.

Já os estudantes A4, A13 e A14 justificam o método de o professor procurar mostrar durante as leituras realizadas em sala, a presença da gramática como elo entre o adequado e o inadequado, segundo o ponto de vista padrão da escrita da língua, amostragem de algumas exceções e atenção ao modo “apressado”, utilizado em algumas produções, tornando a escrita mal organizada.

Diferentemente dos informantes citados, o A1 oferece uma ótica investigativa diversa, ao dizer que é necessário sabermos observar “atentamente” o funcionamento da gramática na formação de textos, o que foi possível ser feito e constatado como funcional, segundo a nossa concepção, e como diz o aluno.

O A9, último colaborador escolhido para fechar esta análise, defende a ideia de um caminhar coletivo entre gramática e leitura como fatores condicionantes para a criação de textos, e de que abordagens assim podem proporcionar bons resultados, segundo parece nos mostrar. O relato diferencia-se daquele apresentado quando ele havia sido questionado acerca do que menos gostava nas aulas de português: “[...] dos assuntos que se referem a gramática...”. Como vimos, é possível, assim como afirmou Cardoso (2009), que a forma de abordagem do professor contribua para uma aprendizagem significativa, ou não, e que também ela possa auxiliar na manutenção, ou quebra, de paradigmas relativos ao ensino do português, cujas tradições de aprender e de ensinar a gramática se fazem ouvir nas falas dos alunos e interferem no modo como eles lidam com esses processos.

As constatações a que chegamos demonstram óticas totalmente diferenciadas das apresentadas na grande gama de trabalhos existentes sobre a gramática e seu ensino, bem como das analisadas no início deste estudo.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A percepção de que não há um diálogo com os documentos que regulamentam o ensino de LP por parte dos profissionais da língua é muito esclarecedora, e justifica por que tem havido uma fragmentação no tocante ao trabalho com a leitura, a produção de textos e a reflexão gramatical e, ainda mais, por que os alunos, de sua parte, também experimentam situações de sala de aula em que visões conceituais e metodológicas diferentes entram em conflito.

Alia-se a isso o fato de que boa parte dos alunos não gosta da disciplina Língua Portuguesa porque ela, na maioria das vezes, se restringe ao ensino engessado da gramática “tradicional”. Defendemos a ideia de que a gramática deve ser estudada, sim, mas como apoio dos textos, ajudando a desempenhar a construção de sentidos.

Dessa maneira, discordamos aqui da dicotomia que se criou ao longo dos anos sobre “o ensinar ou não gramática”, já que a gramática possui a sua funcionalidade, conforme observamos. O que criticamos é forma de ensino que ainda vem sendo empregada na maioria de nossas escolas, vista como uma prática engessada e antirreflexiva, conforme constatado. Os alunos que participaram deste estudo, em suas respostas aos questionários, apresentaram várias inadequações gramaticais – que, certamente, não nasceram quando eles chegaram ao terceiro ano do Ensino Médio. Na verdade, tais inadequações podem estar relacionadas a deficiências colecionadas ao longo dos anos, em aulas de Língua Portuguesa em que não se refletia de fato sobre os usos da língua, mas, pelo contrário, retirava-se a língua de seus contextos de ação para, de forma isolada, explorá-la através de exercícios que não ajudaram a construir uma verdadeira competência linguística dos usuários em situações concretas de leitura e produção textual, nos mais diversos contextos comunicativos.

Partindo desse pressuposto, é importante ressaltar que os alunos reconhecem, de fato, a importância da gramática, que a língua dispõe de muitas regras e exceções, e que a aprendizagem não parte apenas da determinação individual destes, mas, também, da forma como os conteúdos são expostos, ou seja, a metodologia utilizada pelo professor da disciplina.

É possível ver, a partir da amostra divulgada, a presença de um novo olhar sobre a gramática, associada à constituição de textos orais/escritos, inseridos nos mais diversificados ambientes,

restando ao falante saber os usos adequados, estudando regras e exceções, contextualizadas, não para decorar para a prova, mas para empregar em diferentes situações comunicativas.

Foi interessante notar, durante a abordagem da literatura feita pelo professor da turma, o surgimento de reflexões linguísticas, como apontou o A12 em seu questionário de avaliação: “As reflexões gramaticais foram vistas até mesmo quando estudávamos literatura, mostrando como o autor realmente se expressava”.

Tal constatação pôde nos revelar que, pelo menos para aquela aluna, os conteúdos gramaticais podem, sem nenhum impedimento, ser estudados com o apoio de textos literários, sem que se tenha de esperar pela “aula de gramática” para se fazer isso.

Enfim, este estudo nos revelou a importância de se ouvir a voz do aluno, que pode servir de motivação para repensarmos as questões curriculares e de ordem metodológica no ensino de Língua Portuguesa nas escolas de ensino básico e, mesmo, para refletirmos sobre a formação do professor de português na contemporaneidade.

O que professores e alunos realizam nas salas de aula não está dissociado da história que lhes antecede. Pelo contrário, as tradições de aprender e de ensinar fazem-se presentes no imaginário desses sujeitos – e interferem no modo como eles lidam com esses processos em seu dia a dia. Os dados que analisamos das “falas” dos alunos mostram-nos isso; mas também nos mostram que é possível fundar novas tradições, ressignificar visões, reconstruir metodologias e repensar práticas, sem perder de vista o objetivo fundamental do estudo da língua materna: a formação de sujeitos capazes de interagir de forma proficiente nas mais variadas situações comunicativas.

## 9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro. O ensino de gramática nas séries iniciais. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

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

\_\_\_\_\_. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos histórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva [et al]. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

\_\_\_\_\_. **PCN+ Ensino Médio:** orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação: Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2013.

CARDOSO, Juliana de Paula Costa. A gramática na visão do aluno. **Revista de Linguagens Boca da Tribo.** UFTM, v. 1, n. 1, p. 25-33, abril, 2009.

CAVALCANTI, Marilda C. A propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas: Unicamp, n. 7, p. 5-12, 1986.

CHOMSKY, Noam. **Estruturas sintáticas.** Lisboa: Edições 70, 1980.

DUBOIS, Jean [et al]. **Dicionário de linguística.** São Paulo: Cultrix, 1978.

FARIA, Eliane Cabral; PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos. O ensino de língua: um olhar reflexivo para as orações subordinadas adjetivas. **Revistas Jataí,** 2013. Disponível em: <<http://revistas.jatai.ufg.br/Index.php/acp/article/view/1429/833>> Acesso em: 11/ jun. /2015.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MÜLLER, Ana Lúcia. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

MAROTE, João Teodoro D’Olim; FERRO, Gláucia D’Olim Marote. **Didática da língua portuguesa.** 5.ed. São Paulo: Ática, 1994.

NEVES, Maria Helena de Moura. Reflexões sobre o estudo da gramática nas escolas de 1º e 2º graus. **Revista Alfa.** v.37, p. 91-98, 1993. Disponível em: < <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3936/3614>>. Acesso em: 21, jan., 2014.

\_\_\_\_\_. **Gramática na Escola.** 8.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber:** a teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2010.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; AMORIM, Maria do Socorro Sousa de. Diagnóstico das concepções de linguagens e de gramática nas aulas de língua portuguesa. **Revista Virtual de Letras**, v.3, n.1, p. 1-21, 2011. Disponível em: < <http://www.revlet.com.br/artigos/79.pdf>>. Acesso em: 15, jun., 2015.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a Gramática**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2003.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

REINALDO, Maria augusta Gonçalves de Macedo. Tarefas relativas a conhecimentos linguísticos no ensino médio: o que se prescreve e o que se faz. **Acta Scientiarum Language and Culture**, v.30, n.2, p.159-168, 2008. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307426640004>>. Acesso em: 21, jan., 2015.

SILVA, Célia Maria Medeiros Barbosa da; NETO, João Gomes da Silva. A Língua portuguesa no ensino médio: conteúdos de ensino e o desenvolvimento da aula. **Alfa**, v.57, n.1, 2013. Disponível em: < <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/4645/4550>>. Acesso em: 21, jan., 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WALL, Daiane Van Der. **Gramática e o Ensino de Língua Portuguesa**. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere2009/anais/pdf/2003\\_1006.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere2009/anais/pdf/2003_1006.pdf)>. Acesso em: 23 mar., 2013.