

## GRAMÁTICA, MITO E FUNCIONALIDADE: OLHARES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Manoel Guilherme de Freitas<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo objetiva fazer uma reflexão sobre o ensino de gramática nas escolas públicas estaduais do município de Pau dos Ferros – RN, a saber: Escola Estadual Professora “Maria Edilma de Freitas”, Escola Estadual “4 de Setembro”, Escola “Estadual Tarcísio Maia” e, finalmente, Escola Estadual “Teófilo Rego”, partindo da pesquisa desenvolvida no Mestrado Acadêmico em Letras, do Programa de Pós - Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, no período de 2010 a 2012. Para tanto, levaremos em consideração os dados coletados nas aulas observadas, das respostas atribuídas pelos professores no questionário de pesquisa no *lócus*. Logo, foi possível perceber que o ensino de Língua Portuguesa, ainda, está preso à gramática descritiva, prejudicando assim, o desempenho dos alunos, haja vista o contexto plural e heterogêneo desse ensino da língua, bem como a clientela dele oriundo. Portanto, não negamos o ensino de gramática, mas que seja funcional e interativa.

Palavras-chave: Gramática, Pesquisa, Descritiva, Ensino, Funcional.

## GRAMMAR, MYTH AND FUNCTIONALITY: PERSPECTIVES ON THE TEACHING OF THE PORTUGUESE

**ABSTRACT:** This article reflects on the teaching of grammar in public schools in the city of Pau Irons - RN, namely: State School Teacher "Edilma Maria de Freitas," State School "September 4," School "State Tarcisio Maia "and finally, State School" Teófilo Rego", based on the research developed in the Academic Master in Literature of the Post - Graduate in Arts of the University of Rio Grande do Norte UERN in the period 2010-2012. To do so, we will take into account the data collected in the classes observed, the responses given by the teachers in the survey questionnaire. Soon, it was revealed that the teaching of the Portuguese language, yet, is attached to descriptive grammar, thus impairing the performance of students, given the context of this plural and heterogeneous language teaching, as well as the clientele it originated. Therefore, we do not deny the teaching of grammar, but it is functional and interactive.

Keywords: grammar, research, descriptive, educational, functional.

<sup>1</sup> Mestre em Letras/Português pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte [PPGL/UERN.mguilhermedefreitas@hotmail.com](mailto:PPGL/UERN.mguilhermedefreitas@hotmail.com)

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa está passando por transformações oriundas das pesquisas desenvolvidas recentemente em todo o país, principalmente no tocante à “enunciação viva dos falantes” (BAKHTIN, 1995). Embora exista, ainda, resistência por parte da maioria dos professores de Língua Portuguesa, pelo menos no que se refere aos professores da rede estadual de ensino, do município de Pau dos Ferros – RN, do Estado do Rio Grande do Norte.

Assim sendo, este artigo partirá da análise da pesquisa realizada pelo Programa de Pós – Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, através do Mestrado Acadêmico em Letras, intitulado de: *A poesia na sala de aula: reflexões sobre o ensino de Língua Materna*, onde foi constatado que, a maioria dos professores das escolas campo da pesquisa, a saber: Escola Estadual Professora “Maria Edilma de Freitas”, Escola Estadual “4 de Setembro”, Escola “Estadual Tarcísio Maia” e, finalmente, Escola Estadual “Teófilo Rego”, tem uma prática escolar distorcida da realidade e das aspirações dos discentes.

Com efeito, a gramática continua sendo o centro do processo ensino aprendizagem local através da transmissão de tópicos linguísticos universais, que só levam à mecanização e a reprodução de um modelo laico de ensino, através da exposição e/ou anotações da cópia pelos professores na lousa. Ainda assim, acreditam que este modelo de ensino seja eficiente e produtivo para os alunos.

Nesse sentido, num universo de 13 professores pesquisados, apenas 4 ou 30,76% deles, tem um trabalho diferenciado, os demais, 09 ou 69,23%, do total, continuam tendo a gramática como única ferramenta de trabalho confiável nas salas de aula, haja vista o despreparo do professor na condução do processo ensino aprendizagem.

Para tanto, o foco do *corpus* está no uso da gramática no ensino, vendo-a a partir das concepções modernas de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, porém, sem menosprezar o uso dela nas aulas, mas desde que seja contextualizada, funcional, haja vista a língua ser um sistema abstrato, essencial à comunicação humana.

Diante disso, remontaremos a Possenti (1997), Brandão (2005), Travaglia (2001) Koch & Elias (2009, 2010) Bakhtin (1995), dentre tantos outros teóricos, que não negam o uso da gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Contudo, a sua exclusividade e linearidade no ensino deixam-no monótono, estanque e sem sentido. Então, por que continuar com essa prática pedagógica de ensino, se para a grande maioria dos alunos, ela tem sido ineficaz no processo ensino aprendizagem?

## 2 OLHAR SOBRE A TEORIA

### 2.1 A GRAMÁTICA E ENSINO: MITO, TRADIÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa não sobrevive sem a gramática, pois a própria tradição impõe o uso nas aulas. Contudo, esta não faz referência à transcrição e/ou mecanização por parte dos professores. Certo ou errado, o fato é que a sua história vem de muito longe, desde o “Latim Clássico, século I. a. C, através de Cícero, Virgílio, Horácio” (CARDOSO, 1989, p. 7), em Lácio, na Itália, para contrapor ao “Latim Vulgar, séculos: III-II. a. C” (IBIDEM, 1989, p. 8), sendo este último falado pela maioria das pessoas do Império Romano.

Nesse âmbito, passada à fase anciã latina, surge as línguas neorromânticas, sendo que o sistema interno delas manteve uniforme, enquanto explicação dos fatos linguísticos. A partir da divisão do Latim, aparecem as gramáticas históricas, a principal delas, a *Grammaire de Port – Royal*, do gramático Port – Royal, posteriormente, sucedem as históricas comparativas, seguidas pelo Estruturalismo Linguístico do mestre suíço Ferdinand de Saussure, que sistematizou a língua, dando status de ciência. Logo, a língua oficial nunca está para o povo, além de não vir do povo, mas da classe socialmente privilegiada. Esta, portanto, dita a forma, regras, ideologias do bem falar e escrever, mantendo-se distante dos falares populares, embora estes sejam ricos em variações e possibilidades de sentido.

Assim sendo, a variante de prestígio sempre esteve ligada à tradição da classe dominante. Neste contexto, a gramática aparece para unificar, bem como padronizar um modelo de língua ideal, desconsiderando outras variantes linguísticas existentes. Neste pensar gramatical, Perini (2005, p. 23 e 24) afirma:

Um sistema de regras, unidades e estruturas que o falante de uma língua tem programado em sua memória e que lhe permite usar a língua. Nesse sentido, **gramática** é parte do nosso conhecimento do mundo. [...] descrição

feita por um linguista, do sistema mencionado. Nesse sentido, pode ser um livro, mas é bem diferente das gramáticas escolares a que estamos acostumados.

Portanto, a gramática, no dizer do autor, é um conjunto de regras do bem falar e de escrever, que permite usar a língua de maneira sistematizada e/ou programada, a partir das experiências do mundo do sujeito falante. No entanto, o ensino de gramática nas salas de aulas das escolas campo da pesquisa *in loco*, nega, de certa forma, a definição do autor, pelo fato de centrar apenas na exposição de normas, nas estruturas morfosintáticas semânticas, sem que estas sejam contextualizadas, interligadas com as experiências de linguagens desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa pelos alunos sujeitos.

Salienta-se, outrossim, que tal prática pedagógica não considera o texto como “unidade básica de ensino” (KOCK, 2006), mas apenas enunciados soltos, para fins conceituais de análise semântica e sintática da frase e/ou oração da língua, sem que leve em consideração os fatores externos da língua, as condições de produções dos enunciados, bem como a interlocução dos sujeitos reais.

Dessa forma, o uso da gramática pela/na gramática tem explicações culturais, da tradição, embora os professores das escolas não tenham sido competentes para entender que este modelo de ensino está ultrapassado para o contexto atual do ensino de Língua Portuguesa. Acerca de gramática, Possenti (1997, p. 64) afirma:

Gramáticas normativas a primeira definição de gramática – conjunto de regras *que devem ser seguidas* – é a mais conhecida do professor de primeiro e segundo graus, por que é em geral a definição que se adota nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos. Com efeito, como se pode ler com bastante frequência nas apresentações feitas por autores, esses compêndios se destinam a fazer com que seus leitores aprendam a “falar e escrever corretamente”.

Nesse sentido, a gramática é quase uma lei, uma seita, existindo, em torno de si, mitos e credences em função do uso gramatical pelos professores, que não conseguem se afastar com facilidade dela, pois, muitos destes, não possuem conhecimentos científicos e técnicos suficientes para inovar o uso. Há outros professores, entretanto, que acreditam fielmente na sua utilização nas aulas de Língua Portuguesa, restando assim, uma pequena minoria de docentes que consegue operacionalizá-la de maneira efetiva na sala de aula. Com isso, listagem

de regras, anotações de resumos, sínteses de assuntos são práticas cotidianas no lócus.

Contudo, a gramática normativa tem sua relevância desde que os professores utilizem enquanto construto de sentido, a partir de situações reais de aprendizagens, bem como do uso em contextos específicos, sem que comprometa à significação, à interpretação dos alunos leitores. Noutros termos, a gramática deverá estar presente como suporte, apoio necessário para fixação de uma regra, ou mesmo para a reescritura de um gênero textual em estudo, jamais como o único recurso didático disponível.

Nesse âmbito, a concepção dos professores, consoante a pesquisa realizada pelo Programa de Pós – Graduação em Letras/PPGL/UERN, na sua grande maioria, não atendeu às expectativas do ensino de Língua Portuguesa, devido ao uso inadequado da gramática nas aulas coletadas pelos docentes, haja vista limitar à descrição de regras, que não satisfaziam as tendências discursivas e comunicativas da língua do momento, já que esta visa à qualidade, através do desenvolvimento das competências: gramatical e textual. Assim sendo, Travaglia (2001, p.17) menciona:

O ensino de Língua Materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente língua nas diversas situações de comunicação. (negrito do autor).

Em consonância com o autor, questiona-se: como formar competências nos alunos, se estes só têm aulas de nomenclaturas de regras de uma gramática universalizada? Por que esta prática escolar ainda é tão presente no município de Pau dos Ferros – RN? Logo, inquietações são muitas, respostas, poucas. No entanto, a prática pedagógica continua aquém das mudanças exigidas no ensino. Alguns professores têm conhecimentos, mas por opção, simplesmente, legitimam o modelo pedagógico tradicional por ser cômodo e menos árduo para eles.

## 2.2 GRAMÁTICA E FUNCIONALIDADE

A gramática pode ser significativa para os alunos, mas não como uma verdade absoluta, tampouco como protagonista do ensino, mas partindo de

situações comunicativas e/ou discursivas da língua, oriundas de contextos reais, cujas dúvidas podem ser superadas na mediação do professor, sem que se recorra às listagens extensas de regras, que não condizem com a realidade e necessidades dos alunos. Acerca da funcionalidade da gramática nas situações comunicativas dos falantes da língua, Cunha (2001, p. 20) afirma:

Vincula gramática e discurso, numa perspectiva de explicar a forma da língua a partir das funções que ela desempenha na comunicação. A gramática é compreendida e interpretada no discurso, nos diferentes contextos cotidianos de interação. A sintaxe é concebida como resultado de cristalização ou regularização de estratégias discursivas recorrentes.

Portanto, como entender que, mesmo diante de muitas pesquisas, ainda existem aulas restritas à mecanização e/ou reprodução de tópicos linguísticos, sem nenhuma ligação com o discurso e a comunicação dos falantes? Respostas para essa questão pode ser obtida a partir da concepção pedagógica do professor utilizada nas suas aulas, bem como a partir da formação acadêmica dele, senão também, do despreparo deste para com a realidade do ensino atual de Língua Portuguesa.

No entanto, foi o que percebemos durante a pesquisa realizada nas escolas campo, tendo em vista a existência de professores quase leigos para ensinar a língua, já que estes pretendiam uniformizar o código escrito, como se a língua fosse estática, usada só para fins didáticos em concursos públicos, vestibulares. Contudo, a finalidade da gramática em Língua Portuguesa não deve se restringir somente a isso. Diante deste quadro, é essencial a utilização de maneira concreta, partindo de situações comunicativas, de maneira que se construam sentidos diversos e significativos.

Noutros termos, a língua é social e acontece na interação de seus falantes. Então, não há por que continuar com práticas antiquadas de acesso a ela, desprezando assim, a comunicação e a sociabilização entre seus falantes. Pelo contrário, é fundamental que instigue à descoberta, à interlocução entre seus falantes. Acerca da língua, Cunha & Souza (2007, p. 7) reforçam:

A língua como uma atividade social enraizada no uso cotidiano e condicionada por pressões advindas de situações de interação variadas, e a gramática como uma estrutura dinâmica e maleável, que emerge das situações cotidianas de interação.

Consoante às autoras, a língua é pressionada por elementos externos advindos das situações sociodiscursivas dos falantes e, conseqüentemente, a gramática aparece como estrutura maleável e dinâmica, portanto, sujeita à mudança do contexto, das idiossincrasias, das subjetividades dos falantes.

Neste âmbito, reforçamos que não nos limitaremos a críticas em função do uso descritivo da gramática, mas sim a forma como essa gramática deve ser utilizada no ensino de Língua Portuguesa, para que provoque os efeitos de sentidos pretendidos, ou seja, a melhoria dos alunos no que tange à leitura, à compreensão e à interpretação através de textos falados e escritos.

Dessa forma, não dispensaremos neste escopo teórico-metodológico, a concepção de linguagem recente, que passa, obviamente, pelo texto, que considera não só os aspectos internos em sua constituição, mas, principalmente, os fatores externos da textualidade, ou seja, o texto enquanto construto linguístico, porém portador de vários sentidos. Sobre texto, Koch apud Travaglia (2001, p.67) define:

Será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão.

Nesse sentido, não tem como não partir do texto escrito, ou modernamente, falado, no ensino de Língua Portuguesa, já que “o homem não se comunica por frases soltas, mas por textos” (PCNs, 2001), isso para que os sujeitos interajam, construam sentidos e busquem a sua identidade pelo viés da língua. Noutros termos, o texto é social e histórico, já que ele é formado por discursos plurais e intersubjetivos.

Logo, o uso do texto passa, necessariamente, pela noção de contexto, da reflexão no ensino, alimentado pelas teorias sociointerativas da linguagem, consubstanciado por um pensar a/sobre língua através das condições materiais e simbólicas de produção do mesmo, em que o aluno passa a ser sujeito através de sua enunciação. Isso desencadeia, ineditamente, a concepção pedagógica do

professor, que perpassa a sala de aula, encontrando nos gêneros textuais diversificados a base de sua sustentação. Nesse pensar, Brandão (2008, p. 14):

A formação do professor de língua portuguesa, em qualquer nível, deve ser radicalmente modificada, passando a fundamentar - se no conhecimento compreensão e interpretação das diferenças hoje - e sempre - existentes na escola, a fim de haja uma mudança de atitude do professor diante das condições socioculturais e linguísticas dos alunos.

Com efeito, o professor de Língua Portuguesa deve ter atitude reflexiva diante do novo contexto social, para que possa atuar como elemento desafiador do processo ensino-aprendizagem, através da incorporação de novos procedimentos teóricos metodológicos, voltados à obtenção dos objetivos pretendidos, de maneira que instigue à reflexão, à interlocução, à mediação dos sujeitos sociais.

Neste âmbito, o ensino evoluiu muito nas últimas décadas, pois o importante não é só ensinar, mas principalmente, rever a quem? Como? Para quê? De que forma? O que ensinar? De maneira que possibilite interagir com e sobre a língua, já que esta permite “uma atitude responsiva ativa”, Bakhtin (1995). Este deve ser o mérito do professor, ou seja, ensinar os alunos usar a língua.

### **3 RESULTADOS DE UMA PRÁTICA ESCOLAR DE GRAMÁTICA: PRÁTICA VERSUS DISCURSOS.**

#### **3.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS-CAMPO E O DISCURSO DOS PROFESSORES**

Conforme a descrição do diagnóstico realizado nas escolas, já há mudanças lentas no ensino, já que é a minoria de professores que faz a diferença, embora o momento atual exija incorporação de recursos tecnológicos, de materiais didáticos diversificados, bem como acesso a textos diversificados e significativos para que os alunos leiam intensamente e interativamente.

Assim sendo, o discurso dos professores não condiz com a prática efetiva de sala de aula, primeiro, por que os professores leem pouco, consoante o questionário respondido por eles durante a pesquisa, segundo, por que não têm pretensões ousadas no tocante à carreira do magistério, pois os professores leem entre dois a quatro livros por ano, ou seja, uma quantidade pequena para professores de Língua Portuguesa.

Por outro lado, a quantidade de livros afirmados pelos professores está diretamente associada ao seu desempenho profissional nas salas de aula, pois os professores que leem mais livros conseguem fazer um trabalho consistente e diferenciado, bem como tem mais facilidade com a formação de leitores em potenciais, contrapondo aos que não têm o hábito de leitura.

Dessa forma, se o professor lê pouco, não pode oferecer uma prática de ensino que não seja a de alimentar um leitor estático, através de um ensino fragmentado e distanciado das necessidades interativas e interlocutivas da linguagem, já que durante a pesquisa, a enunciação, praticamente, não existiu, pois os alunos foram silenciados com práticas antiquadas de leitura e de escrita.

Com efeito, a prática dos professores da educação básica das escolas campo estava presa ao modelo de ensino de língua distante da realidade e aspirações dos alunos, mesmo diante do atual momento em que se fala de texto, gêneros textuais, discurso. No entanto, foi possível perceber que, na maioria das salas de aula, não passaram de mecanização através da decoreba, de transcrições de regras.

Neste âmbito, esses professores procuraram omitir a prática pedagógica de ensino com falsos discursos e justificativas afins, que não representaram a realidade do ensino atual, tampouco a que foi coletada nas escolas campo. Apesar de eles afirmarem nos questionários de pesquisa que usavam “portadores de texto” diversificados e gêneros textuais (DIONÍSIO, 2002), a saber: revistas, jornais, internet, livro didático e outros nas aulas, na prática, não foi isso que percebemos enquanto o instrumental de pesquisa - diário de campo.

De acordo com este pensar, para entender o discurso presente na sala de aula e a prática pedagógica do professor, referenciamos o questionário de pesquisa através da análise de gráficos, pois consideramos serem básicos para a compreensão da relação existente entre a prática pedagógica e o discurso do professor. Logo após, será possível entender a discrepância existente entre as aulas coletadas e o discurso produzido pelos professores na amostragem da pesquisa.

Inicialmente, os dados da pesquisa são reveladores de uma prática de ensino distorcida da realidade, pois a grande maioria ficou indiferente às questões propostas. Algumas questões não foram respondidas. Porém, aqui, não foi possível

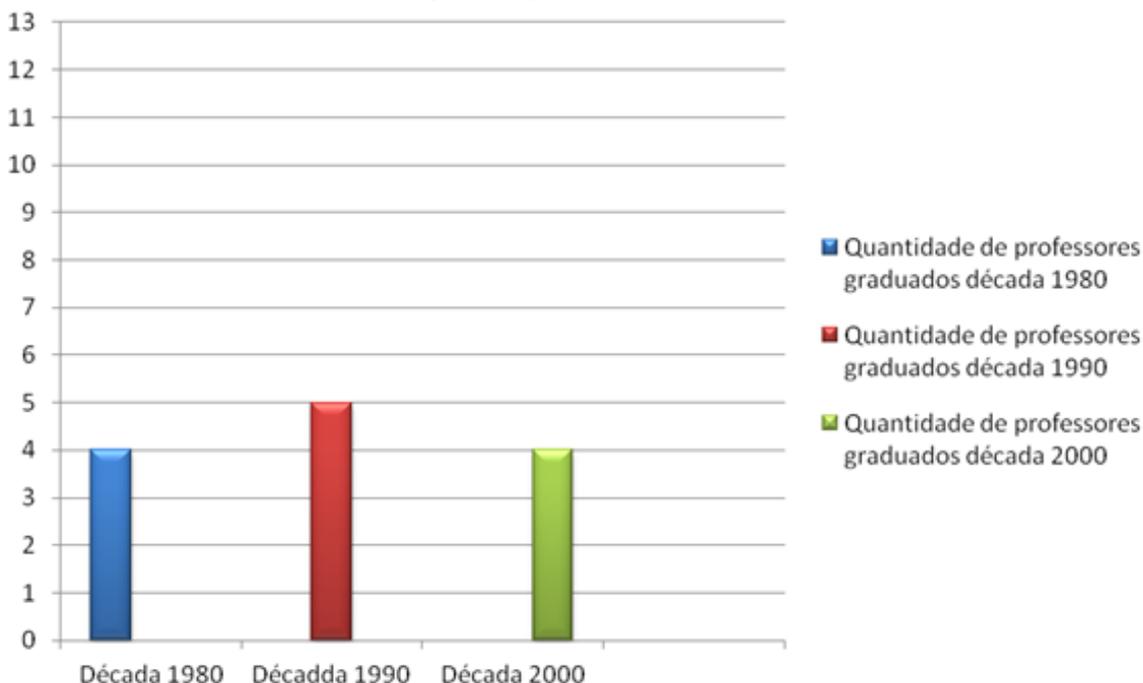
saber se foi pelo fato de não representar no *locus* a prática escolar, ou por não compreender o enunciado dos quesitos.

Portanto, muitos professores declararam nos questionários, respostas totalmente diferentes das que tinham sido diagnosticadas em salas de aula, ou seja, a prática pedagógica da maioria dos professores foi tradicional, repetitiva e sem criatividade. Logo, a afirmação do discurso nos questionários contrapõe a realidade, tendo em vista que declararam que a prática escolar de ensino de Língua Portuguesa era a sociodiscursiva e/ou interativa, algo que não foi possível perceber durante as 120 aulas.

Ainda assim, tentaram persuadir com discursos utópicos. Sem, contudo, perceber as contradições existentes em seus próprios depoimentos, pois o que afirmaram não foi possível perceber durante o diagnóstico realizado nas salas de aula, algo que limitou o uso do texto poético apenas como modismo.

Dessa forma, para ter visão geral da formação dos professores, faremos uso de gráficos. Eles ajudaram a refletir acerca da realidade de ensino e da concepção pedagógica tradicional.

**Gráfico 01:** Formação de professores entre 1980 a 2004.



Consoante o gráfico 01, foi possível perceber que no universo de 13 professores colaboradores da pesquisa: 04 deles ou 30,76% do total, tiveram formação acadêmica ainda na década de 1980. Portanto, estão no mercado de trabalho há mais de 30 anos. Logo, tais profissionais não têm muitas expectativas na sua profissão, a não ser a sua aposentadoria.

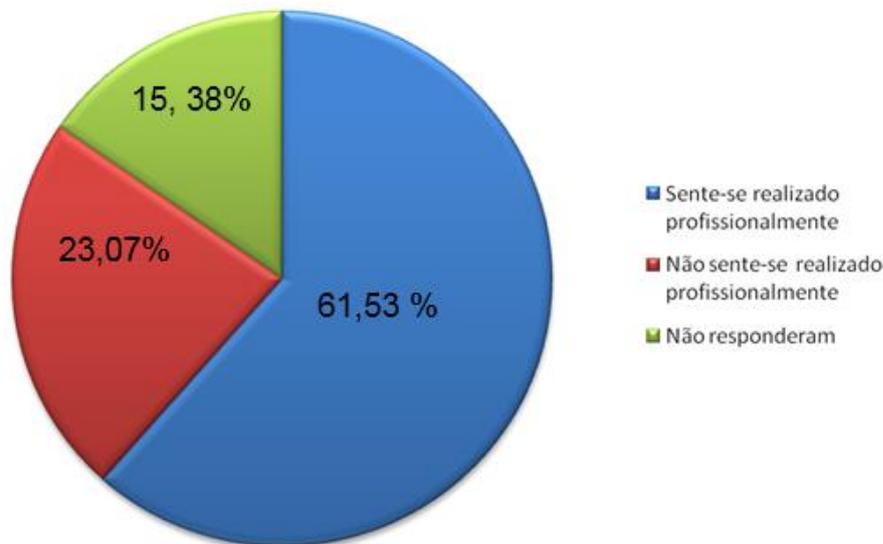
Alguns destes professores chegaram até a mencionar o uso do texto em sala de aula. Mas, quando utilizaram nas suas aulas, eles fizeram como pretexto para o ensino de tópicos linguísticos. Contudo, 05 deles ou 38,46% do total, tiveram formação acadêmica na década de 1990. Embora ainda estejam presos ao Estruturalismo Linguístico, pudemos perceber algumas diferenças pertinentes à metodologia e aos recursos didáticos utilizados por tais professores, pois, eles não se limitaram apenas à transposição didática na lousa dos conteúdos.

Finalmente, os últimos 04 professores, ou seja, 30,76% do total tiveram a formação na década de 2000, entre 2002 a 2004. Este percentual em análise tem 02 professores ou 15,38% do total, que tem um trabalho mais efetivo de leitura e de escrita com os alunos, pois suas aulas buscaram a interlocução, a interação entre os sujeitos via à escrita e à fala dos sujeitos falantes.

Porém, os outros 02 ou 15,38% não fizeram inovações no ensino de LP, pois não partiram dos gêneros textuais diversos. No entanto, no todo do *corpus*, 13 professores da pesquisa, 09 destes, ou seja, 69,23%, a grande maioria, tem um trabalho deficitário no que tange à leitura, interpretação e produção textual.

Reforçamos, outrossim, que neste *corpus* em estudo apenas 02 professores do universo, destes 09 professores pesquisados, tiveram formação acadêmica recente na década de 2000. Logo, deveria ter um trabalho produtivo, pois têm conhecimento técnico-científico e não usam nas suas aulas. Portanto, eles sabem que o texto deveria estar presente nas salas de aula de maneira significativa, possibilitando a construção de sentidos plurais, senão também de novos discursos.

O gráfico 02: Mostra a realização profissional dos colaboradores de pesquisa:

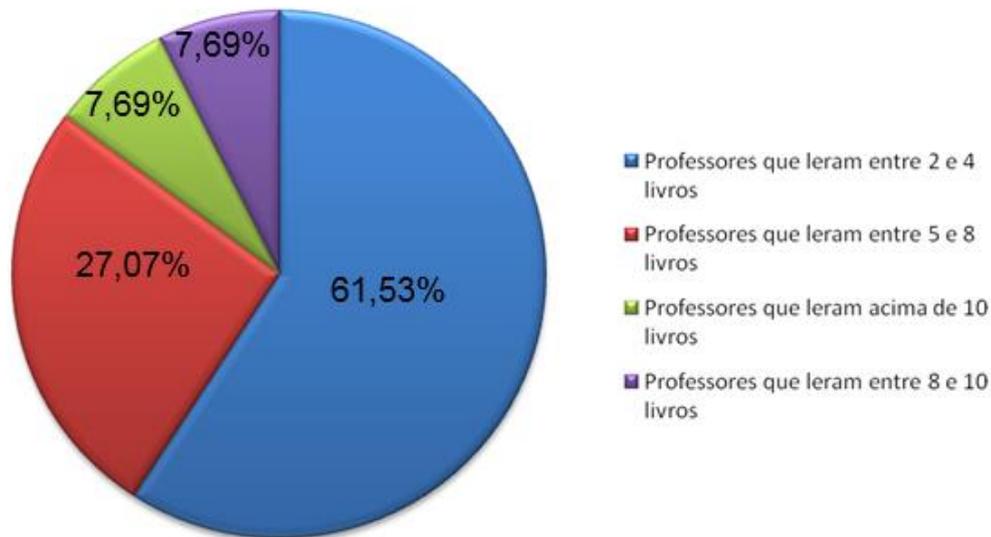


Neste gráfico, podemos perceber a incoerência da grande maioria dos professores, quando responderam que se sentiam realizados na profissão de professor, inclusive, tendo vocação e sendo profissionais. No entanto, pelo diagnóstico realizado durante as aulas, tal afirmação não tem consistência, pois os próprios informantes da pesquisa pareciam estar desmotivados.

Dessa forma, o que parece é que eles estão lá (local de trabalho) por obrigação, devido à promoção pessoal, no caso, a aposentadoria, mas, sem prazer pelo seu trabalho, desviando-se do objetivo principal que é o ensino. Postura como essa, infelizmente, só alimenta métodos ultrapassados.

Com efeito, pensar o ensino assim, não deve ser o objetivo do professor para seus alunos, tanto é que a leitura ficou relegada a segundo plano, através da exploração de uma “gramática ideal” (SILVA, 1993).

Consoante o gráfico supra, 8 professores afirmaram que eram realizados na profissão, ou seja, 61, 53% do total. No entanto, este percentual não coincide com a realidade coletada, se partíssemos da concepção pedagógica adotada nas aulas, bem como o desinteresse. Já 03 professores ou 23, 07% disseram que não se sentiam realizados. Por fim, 02 ou 15,38% preferiram não declarar sua resposta.

**Gráfico 03:** Leitura de livros por ano.

De acordo com os dados 08 professores, ou 61 53%, afirmaram que leem entre 02 a 04 livros por ano, um número baixo para um professor de Língua Portuguesa, pois quanto menos os professores leem, pior é seu o trabalho desenvolvido nas salas de aula. Assim, o texto atua como pretexto para ensinar a gramática normativa, já que os gêneros: músicas, poesias, serviram apenas para a transcrição de enunciados.

Já outro colaborador da pesquisa, 01 professor ou 7,69%, leu mais do que os professores supracitados, no entanto, não conseguiu fazer um trabalho diferenciado com o gênero poético, o que não o impede de levar um ensino produtivo aos alunos, mesmo usando a forma tradicional, pois isso depende do compromisso e da responsabilidade do professor.

Ainda sobre os dados deste gráfico, 03 professores ou 23,07% do total, leem entre 05 e 08 livros anuais. Consideramos um percentual bom, mas poderia ser melhor, pois como se trata de professores de Língua Portuguesa, é esperado deles que sejam professores – leitores. A relação entre a leitura do professor e a prática de sala de aula foi diretamente proporcional, pois os que leem mais, têm um trabalho efetivo de leitura e de produção textual significativa.

Finalmente, os últimos dados, 01 ou 7,69% do total de informantes, foi especial, pois este disse que lia acima de 10 livros anuais. Isto fez a diferença no

seu trabalho, pois este professor-leitor ganhou as *Olimpíadas de Língua Portuguesa*, edição/2010. Logo, este tem a formação acadêmica recente, já que fez Especialização. Suas aulas são direcionadas à leitura de paradidáticos

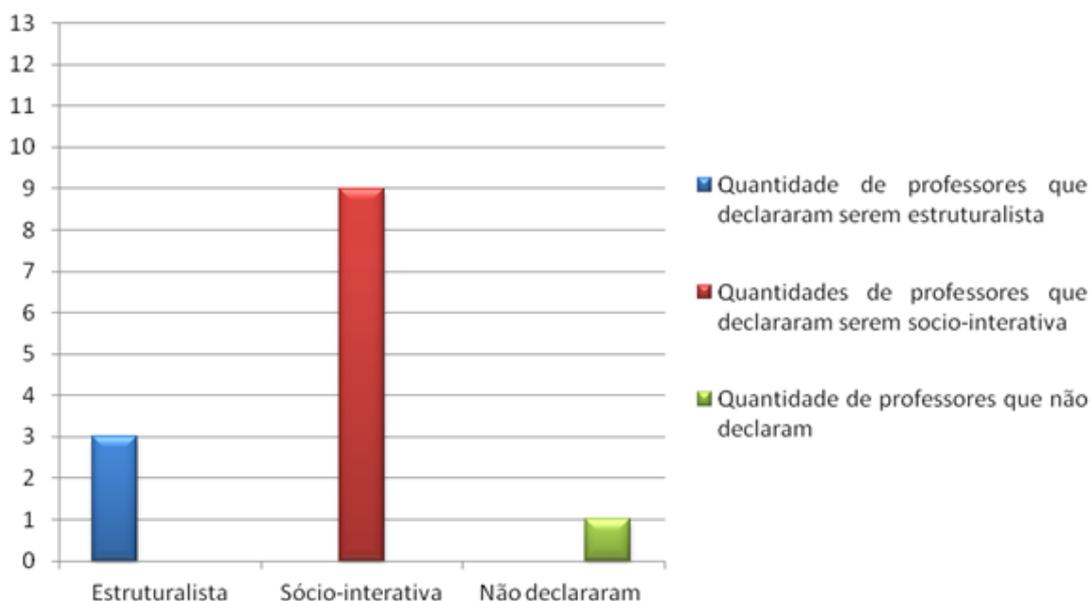
Assim sendo, o último conseguiu fazer com que os alunos interagissem, lessem, socializassem experiências de leitura. Tanto é que os alunos supostamente “deficientes” tiveram um desempenho bom, pois leram imagens para a professora.

Por fim, 01 professor ou 7,69%, que respondeu que lia entre 08 e 10 livros por ano tem uma prática de sala de aula diferenciada conforme diagnóstico realizado.

Portanto, relendo os dados: 23,07% com 7,69% correspondem a 30,76% dos sujeitos da pesquisa, ou seja, 04 professores que fizeram um trabalho coerente em sala de aula, pois os gêneros estudados foram bem explorados e visaram à formação do leitor, inclusive, a poesia quando utilizada em algumas aulas, não se limitou à reprodução mecânica de versos e estrofes.

Neste contexto, os 69,23% correspondente aos 09 professores do universo dos 13, que precisam de capacitação, pois nem todos os professores são da década de 1980, pois duas delas terminaram a Graduação no ano de 2000. Mesmo assim, têm um trabalho irrelevante, apesar de possuir o conhecimento científico, prejudicam os alunos ou mesmo por não se comprometerem com as mudanças do ensino. Isso pode ser explicitado a seguir:

**Gráfico 04:** Concepções pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa.



De acordo com os dados do gráfico, as respostas atribuídas pelos professores foram interessantes, pois a maior parte deles ou 09 do total, ou seja, 69,23% declararam que a concepção pedagógica de ensino de Língua Portuguesa era a sociointerativa, justamente o total dos professores que legitimam a pedagogia tradicional no *corpus* da pesquisa. Ou seja, 05 professores ou 38,46% do total, afirmaram utilizar essa concepção pedagógica de ensino. Na verdade, foi uma estratégia utilizada por eles para omitir, muitas vezes, a falta de compromisso.

Para nós, esta é uma situação muito grave, pois mostrou que o professor não tem identidade com a profissão que escolheu. Então, como formar alunos conscientes e críticos numa sociedade tão complexa? Se quem deveria ser modelo defende uma postura dessa maneira. Será que tais profissionais têm decisões coerentes e consistentes nas salas de aula com seus alunos? O mesmo não ocorreu com os 03 professores que declararam ser tradicionais e/ou estruturalistas, ou seja, 23,07%, pelo menos assumiram o que fazem nas suas salas de aulas. Finalmente, 01 deles ou 7,69%, não opinou, talvez por não querer.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ensino de gramática é fundamental para a ascensão social dos discentes, mas este deve ser utilizado a partir de situações reais no processo ensino aprendizagem, ou seja, no uso específico da enunciação viva dos falantes. Nesse sentido, o que não faltam são situações esporádicas de ensino, que pode tratar o uso funcional da gramática de forma assídua. Ocorre que, às vezes, o professor pode ter conhecimento limitado da norma culta e acaba não sabendo explorar essa gramática.

Dessa forma, ela não deve ser o centro do processo ensino aprendizagem, mas a ferramenta de apoio de todo o professor, para que em situações reais de aprendizagens, possa adequar o uso ao contexto linguístico dos alunos. Nesse sentido, pensá-la funcionalista é oferecer um ensino crítico, no qual os alunos atuem racionalmente sobre os usos da língua.

Portanto, a gramática deverá aparecer quando há necessidade de fixação de uma regra, ou mesmo para diferenciar de outros usos existentes. Mas o que precisa

mudar, urgentemente, são as políticas de formação de professores, bem como os mitos de que a gramática deve ser a protagonista do ensino de LP.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (Volochninov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução L. Y. F. V.. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. & VIEIRA, Sílvia Rodrigues (Orgs.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **PCN**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa, 2001.

CAUDOSO, Zélia de Almeida. **Iniciação ao latim**. São Paulo: Ática, 1989. (Série Princípios).

CUNHA, Maria Angélica. Furtado da. **Abordagem funcionalista**: a contribuição à formação do professor de português. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_ & SOUZA, M. M de. **Transitividade e seus contextos de usos**. Rio de Janeiro Lucerna, 2007. (Coleção Tópicos em Linguagem).

DIONÍSIO, Ângela. Paiva. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_.& ELIAS, Vanda. Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore. Grunfield. Vilaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ILARI, Rodolfo & GERALDI, João Wanderley. **Semântica**. 10 ed. São Paulo: Ática, 2004.

MUSSALIN, Fernandes. & BENTES, A. C. **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2007.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas: SP: Mercado de Letras, 1997.

SAUSSURE, Ferdinand. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix. 1995.