



# A INOVAÇÃO DO ENSINO DE GRAMÁTICA NA ESCOLA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

*INNOVATION IN TEACHING GRAMMAR IN SCHOOL: WHAT DO TEACHERS SAY?*

*LA INNOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE GRAMÁTICA EN LA ESCUELA: ¿QUÉ DICEN LOS PROFESORES?*

\*Graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Penápolis (1983). Mestre (1999) e Doutorado (2006) em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com estágio sanduíche em Didática de Língua Materna no Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelle (Lidilem) da Université Stendhal Grenoble 3, na França. Pós-doutorado em Educação pela Fundação Carlos Chagas. Tem experiência docente em cursos de graduação e pós-graduação em Pedagogia e Letras, nas áreas de Linguística, Alfabetização, Ensino de Língua Portuguesa, Didática da Língua Materna e Educação a Distância, como tutora e autora de material didático. Atualmente, é professora do Curso de Pedagogia e do Mestrado Profissional em Educação na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Desenvolve pesquisas sobre os seguintes temas: inovação no ensino de língua portuguesa, didática da língua materna, multiletramentos, gêneros textuais e formação de professores. Santo André, São Paulo, Brasil.  
E-mail: anaparicio@uol.com.br

\*\* Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP), Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Comunicação Semiótica pela PUC-SP. Pós-doutorado em Políticas e Práticas da Educação Básica e Formação de Professores pela Fundação Carlos Chagas. Atua em cursos de graduação e pós-graduação em Educação. Desenvolve pesquisas sobre os seguintes temas: Desenvolvimento profissional da docência, Alfabetização, Educação infantil, Educação a distância, Linguagem audiovisual e cinema de animação (textos multimodais). São Paulo, São Paulo, Brasil.  
E-mail: mfrda@uol.com.br

Ana Sílvia Moço Aparício\*

Maria de Fátima Ramos de Andrade\*\*

## Resumo

Neste artigo, analisa-se o impacto de propostas para inovação do ensino de língua portuguesa no discurso de professores em um encontro de formação continuada que objetivou discutir novas abordagens de ensino de gramática. Os dados gerados foram interpretados a partir da metodologia de análise do conteúdo. A análise apontou que os professores reconhecem as limitações do ensino tradicional de gramática e a necessidade de assumir novas posturas em sala de aula.

**Palavras-chave:** Inovação no ensino de gramática. Análise linguística. Formação de professores.

## Abstract

This article analyses the impact of proposals for innovation in teaching the Portuguese language on the discourse of teachers in a continued education meeting, which aimed to discuss new approaches to teaching grammar. The data were interpreted using the content analysis methodology. This analysis indicated that the teachers are aware of the limitations of teaching traditional grammar and the need to take new approaches in the classroom.

**Keywords:** Innovation in teaching grammar. Linguistic analysis. Teacher training.

Recebido para publicação em:  
23.12.2016

Aprovado em: 3.10.2017

## Resumen

En este artículo, se analiza el impacto de propuestas para la innovación de la enseñanza de la lengua portuguesa en el discurso de profesores en un encuentro de formación continuada que tuvo como objetivo debatir nuevos abordajes de enseñanza de gramática. Los datos generados fueron interpretados a partir de la metodología de análisis del contenido. El análisis señaló que los profesores reconocen las limitaciones de la enseñanza tradicional de gramática y la necesidad de asumir nuevas posturas en el salón de clase.

**Palabras clave:** Innovación en la enseñanza de gramática. Análisis lingüístico. Formación de profesores.

## 1. Introdução

O processo de implementação de novas propostas para o ensino de língua portuguesa, sobretudo no ensino de gramática, tem enfrentado muitas dificuldades e frustrações ao longo das últimas décadas. No que se refere ao ensino de gramática, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (doravante PCNs) é explicitada como resposta às críticas que foram feitas ao ensino tradicional de gramática nas décadas de 1980 e 1990, entre elas, a prática do uso do texto como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais.

Tendo isso em vista, os PCNs propõem o eixo da reflexão sobre a língua ou da prática de análise linguística. As orientações para o desenvolvimento dessa prática têm como elementos norteadores as noções de gêneros textuais e letramento, noções que, como ressalta Rojo (2000, p. 32), exigem uma compreensão mais acurada dos professores e implicam uma “rediscussão do ensino de gramática em geral e, em particular, do que se tem chamado de gramática funcional ou gramática no texto ou ainda das ditas atividades epilinguísticas e metalinguísticas”.

Este artigo propõe que esta rediscussão deve se pautar, antes de tudo, pela compreensão de como essas noções vêm sendo incorporadas pelo professor em sua prática pedagógica, ou melhor, de como a inovação trazida ou inspirada pelas orientações oficiais vêm sendo produzidas pelos professores na sala de aula. Compreende-se “inovação” no sentido proposto por Signorini (2007, p. 9): “um deslocamento ou reconfiguração dos modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar em questões de estudo e de ensino da língua, reconfiguração essa impulsionada por demandas institucionais”.

No presente artigo, apresenta-se especificamente a análise do impacto de propostas para a inovação do ensino de gramática no discurso desses pro-

fessores, em uma situação de formação docente. Os dados considerados para análise foram gerados em um encontro de formação continuada realizado em uma diretoria de ensino do interior paulista, com o propósito de discutir as novas abordagens de ensino de gramática, tendo como foco as orientações dos PCNs. Esses dados foram interpretados a partir da análise do conteúdo das falas dos professores.

## **2. O contexto e o processo de geração dos dados**

O primeiro encontro com os participantes da pesquisa foi organizado tendo em vista criar um espaço de interlocução com o maior número possível de professores de uma mesma diretoria de ensino, buscando compor um coletivo de professores que estavam tentando transformar sua prática pedagógica do ensino da língua, mais especificamente de ensino de gramática, e que demonstraram interesse em participar deste estudo.

Nesse primeiro contato direto com os professores, pretendia-se engajá-los no tema em questão, de tal forma que fosse possível projetar um quadro inicial sobre suas concepções e práticas, a partir de seus comentários, observações e reflexões. Tendo isso em vista, selecionaram-se alguns textos para serem lidos e discutidos nesse encontro, sem questões previamente estabelecidas, ou seja, após a leitura de cada texto, os professores seriam solicitados a tecer opiniões sobre o texto lido, levantando os questionamentos que considerassem pertinentes. Cabe ressaltar que esses textos foram selecionados considerando que as propostas trazidas por eles representam algumas das principais alternativas teórico-metodológicas para a inovação do ensino de gramática na escola.

Obedecendo a sequência das leituras, os textos selecionados foram os seguintes: 1 - Sofrendo a gramática (a matéria que ninguém aprende), de Mário A. Perini (1997, p. 47-56); 2 - Reflexão gramatical na prática pedagógica e Prática de análise linguística dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries – Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 28-29, 59-63); 3 - Ensino de gramática x reflexão sobre a língua, de João Wanderley Geraldi (1996, p. 129-136); 4 - Gramática reflexiva, de Luiz Carlos Travaglia (1996, p. 142-178); e 5 - A gramática: conhecimento e ensino, de Maria Helena de Moura Neves (2000, p. 52-73).

De fato, a leitura e a discussão desses textos provocaram uma intensa participação dos professores, sobretudo dos sete que autorizaram a análise de suas falas e se dispuseram a gravar suas aulas<sup>1</sup>, tornando-se, portanto, os participantes da pesquisa. Na verdade, estes foram os que tiveram uma participação mais ativa no grupo de professores presentes (37 participantes), não

hesitando em emitir suas opiniões e expressar suas dúvidas ou convicções. Tal comportamento demonstrou um envolvimento maior desses professores com as temáticas trazidas pelos textos lidos. Todos eles se manifestaram, de alguma forma, após a leitura de cada texto.

De modo geral, com base em dados obtidos por um questionário informativo respondido por esses sete professores empenhados em transformar sua prática pedagógica de ensino de gramática, pôde-se caracterizá-los como um grupo de profissionais que: demonstrou experiência no ensino de língua portuguesa do 6º ao 9º ano e/ou ensino médio público e/ou particular; frequentou cursos de formação continuada após a Licenciatura em Letras; teve acesso às novas orientações teórico-metodológicas para o ensino de língua materna produzidas pelas diferentes áreas da Linguística, via cursos frequentados e/ou textos lidos oficiais ou de divulgação; não disse seguir um manual didático específico na aula, mas utilizava, entre outros materiais, livros didáticos do ensino fundamental (6º a 9º ano), sobretudo os avaliados e recomendados pelo Ministério da Educação (MEC) para a preparação e o desenvolvimento de suas aulas.

Para as análises desenvolvidas nas seções seguintes, o enfoque foram as principais questões abordadas pelos textos e as manifestações que essas questões suscitaram nesse grupo de professores. Cabe ressaltar que foram selecionadas as falas desses professores consideradas representativas de seus posicionamentos nas discussões feitas.

### 3. Que gramática ensinar e para que ensinar: o reconhecimento das dificuldades e da necessidade de mudança

O primeiro texto, *Sofrendo a gramática (a matéria que ninguém aprende)*, referente a um dos ensaios de Perini (1997) publicados em seu livro *Sofrendo a Gramática – ensaios sobre a linguagem*, centra-se em uma proposta de substituição do ensino pautado pela gramática normativa por um ensino pautado pela descrição da língua, tendo em vista três falhas no ensino tradicional que, no dizer do autor, dificultam o trabalho com o conteúdo gramatical na sala de aula: (1) seus objetivos estão mal colocados; (2) a metodologia adotada é inadequada; (3) a própria matéria carece de organização lógica.

Quanto ao primeiro problema, o autor defende que o estudo da gramática não é um dos instrumentos que levarão o aluno a ler e escrever melhor, ou seja, a um domínio adequado da linguagem padrão escrita. Em sua opinião, o conhecimento da gramática caracteriza-se como componente cultural, assim, deve-se estudar gramática para saber mais sobre o mundo, não para

• • • • •  
O  
conhecimento  
da gramática  
caracteriza-  
se como  
componente  
cultural  
• • • • •

aplicá-la na solução de problemas da vida prática, tais como ler ou escrever melhor.

Já quanto ao segundo problema, Perini (1997) acusa o caráter predominantemente prescritivo desse ensino, que impossibilita uma atitude criativa dos usuários da língua. Em uma comparação com o ensino de Biologia, em que nunca se determina como deve ser a natureza, mas sim como ela é, o autor defende que o ensino de gramática deve apresentar o que a língua é, em lugar da pretensão de determinar como ela deve ser.

E quanto ao terceiro problema, o autor aponta a inconsistência teórica e falta de coerência interna da gramática normativa, ressaltando que muitas definições da gramática tradicional não dão conta de todos os usos da língua. Um exemplo clássico que ele apresenta é o da incoerência entre as definições e classificações de sujeito trazidas por manuais de gramática tradicional. Finalmente, Perini (1997) defende a necessidade do ensino de uma gramática mais de acordo com a linguagem atual, preocupada com a descrição da língua, e não com receitas de como as pessoas deveriam falar ou escrever.

Todas essas questões abordadas no texto em discussão levaram alguns professores a assumirem suas posições quanto a que gramática deve ser ensinada, como e para que ensinar gramática na escola. A professora Dani<sup>2</sup>, por exemplo, assume seguir a posição criticada por Perini (1997) no que diz respeito aos objetivos do ensino de gramática, nas palavras de Dani<sup>3</sup>: “porque a gente ensina gramática com a ideia de que com esse aprendizado os alunos vão ler e escrever melhor”.

Já a professora Jade assume não ter clareza sobre questões que envolvem o ensino de gramática na escola: “muitas vezes, a gente não tem claro quais são os reais objetivos para se ensinar gramática, que tipo de gramática e como lidar com a gramática”.

Outras professoras, para defenderem suas posições, tentam esclarecer o que entendem por “ler e escrever bem”, já que essa questão, de fato, não foi aprofundada por Perini (1997). No primeiro caso, a professora Eni separa a leitura da produção textual e esclarece a diferença entre “escrever com clareza” e “escrever corretamente”, segundo a norma padrão, defendendo que para essa última definição é necessário o domínio de algumas regras gramaticais. No ponto de vista de Eni:

Para que ele (referindo-se ao aluno) leia e compreenda o texto, não é o conhecimento da gramática que vai desenvolver a habilidade de leitura ou a leitura mais consciente. Agora, para escrever bem, não ortograficamente correto, mas para escrever um texto com clareza, que defenda um ponto de vista, ou que tenha uma narrativa, que tenha uma sequência, não é preciso o conhecimento da gramática, mas quando a

gente percebe que o aluno não escreve ortograficamente correto, com muitos erros de concordância, repetindo demais os pronomes pessoais, isso é problema de domínio de regras da gramática, e não da classificação gramatical. Penso que dominar essas regras de concordância da gramática normativa, regência, acentuação, colocação, vai ajudar o aluno não a escrever melhor, em termos de clareza, mas vai ajudar a ter um texto que se apresente melhor.

Na mesma direção, a professora Aline também explicita o que entende por “escrever bem” e assume que, para isso, não são necessárias as “regras” e “nomenclaturas”:

Na minha opinião, escrever bem é escrever com clareza e coerência aquilo que você pretende dizer. Para nós, professores de português, é terrível e doloroso quando pegamos um texto de aluno que até tem condições de argumentação, mas é um texto que não tem concordância, que não tem regência, cuja colocação pronominal está inadequada, não tem pontuação, mas você vê que é rico, que esse aluno tem o que dizer. Então, a minha opinião é que com poucas questões gramaticais a gente resolve o problema de quem tem essa capacidade de desenvolver um texto. Mas só como Perini coloca não consigo escrever bem um texto, não é por meio desse ensino que eles vão escrever, tem muitas outras coisas que são necessárias, se não estiver escrevendo, se não estiver lendo, essa capacidade não vai ser desenvolvida.

No que se refere às críticas feitas por Perini (1997) ao normativismo da gramática tradicional, que sobrevaloriza a variedade padrão em detrimento da oralidade, o professor Oto assume uma postura não muito convergente com a do autor:

Tem aquela ideia de que deveria haver uma unificação da língua nacional, porque o Brasil é um país de múltiplas línguas, cada região fala de uma maneira, se você for permitir tudo aquilo que é falado no dia a dia, mesmo tudo isso sendo a linguagem deles, o Brasil enquanto nação não tem que ter uma língua oficial?...Então, teria que ter algumas amarrações...alguns elos...entre os povos...veja bem...nesse contexto...é uma questão que eu até acho razoável para discutir...agora não pode ser opressora, não é? E a gramática, eu sei que não é pronta e acabada, ela pode ser crítica, tem coisas nela que eu sou contra e acho que tem que mudar.

Neste depoimento, o professor parece defender o privilégio dado pela tradição normativa do ensino da língua à norma padrão, já que essa é a norma oficial. Por outro lado, o professor não descarta que esta é uma questão que merece discussão, dado o caráter opressor e a incompletude dessa gramática.

Em relação às sugestões de Perini (1997) para a adoção de uma gramática pautada pela descrição dos fatos da língua, ou seja, quando se trata de questões mais voltadas para que gramática ensinar, as falas das professoras Jade e

Diva demonstram que elas têm noção tanto das limitações da prática tradicional e da dificuldade de substituí-la, no caso, pela prática sugerida no texto em questão, quanto da postura que deve ser assumida quando a referência deixa de ser a gramática tradicional:

Jade: É complicado assumir determinadas posturas e, para não cair nesses desarranjos da gramática, nós temos os nossos queridos livros didáticos [em tom irônico], que não colocam essas situações. Isso 'limpa o terreno' para o professor só apresentar frases que não trazem problemas, por exemplo: 'O menino caiu da árvore, sujeito simples; e pronto, a gente fica tranquilo, nós também damos a prova tranquilamente, não criamos problema, porque se a gente criar problema, vai dificultar e parecer que não está ensinando, então, a gente fica contente, finge que ensina e eles fingem que aprendem [a professora ri].

Diva: Eu sei que essa gramática que ele [referindo-se a Perini] propõe está muito bem resolvida, mas a gente tem que abrir mão de todos aqueles conceitos, a gente tem que partir de outros, ele mesmo coloca outra forma de encarar a gramática descritiva, se a gente quiser desenvolver um trabalho mais consciente em sala de aula, pois tem que ver que as definições tradicionais não servem mais.

• • • • •  
 Os  
 professores  
 demonstram  
 ter  
 consciência  
 de alguns  
 aspectos  
 relacionados  
 a orientações  
 curriculares  
 oficiais  
 • • • • •

Além de demonstrar que têm noção das limitações do ensino tradicional de gramática e da necessidade de uma nova postura para se ensinar gramática na escola, os professores demonstram ter consciência de alguns aspectos relacionados a orientações curriculares oficiais, como se pode verificar mais claramente nas falas explicitadas na seção a seguir.

#### 4. Como ensinar gramática: o reconhecimento do caráter vago dos documentos oficiais e da necessidade de aprofundamento das noções que veiculam

A segunda leitura desenvolvida no encontro refere-se aos dois itens dos PCNs que tratam de questões sobre o eixo da reflexão sobre a língua. No primeiro item, intitulado *Reflexão gramatical na prática pedagógica*, assim como no texto de Perini (1997), os PCNs partem de críticas ao ensino tradicional de gramática, salientando que, na perspectiva de uma didática voltada para a produção e interpretação de textos, o trabalho com o conteúdo gramatical não deve ser abandonado, porém não deve ser desenvolvido de forma desarticulada das práticas de linguagem. Nesse sentido, os PCNs propõem que os conteúdos devem ser selecionados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos, e não a partir das imposições da organização clássica de conteúdos da gramática escolar (BRASIL, p. 29). Quanto ao modo de ensinar, a proposta dos



PCNs é de que a tradicional sequência definição, classificação e exercitação deve ser substituída por uma prática que parta da reflexão produzida pelos alunos mediante uma terminologia simples e se aproxime, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical, que pode até ser diferente do conhecimento produzido pela gramática tradicional, cuja descrição geralmente não corresponde aos usos atuais da língua. Nesse caso, os PCNs apontam a necessidade de buscar outras fontes de referência.

No segundo item discutido, como o próprio título indica, *Prática de análise linguística*, os PCNs tentam explicitar ao leitor os conteúdos que devem ser tematizados por essa prática em sala de aula e como alguns conhecimentos produzidos pela Linguística podem ser didáticos em sala de aula. Para isso, o documento justifica que, quando se toma o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto de ensino, não se pode tematizar apenas aspectos referentes à dimensão gramatical, mas também aspectos relacionados às dimensões semântica e pragmática da linguagem. Sendo assim, uma das sugestões dos PCNs para o trabalho com a análise linguística é refazer os textos produzidos pelos alunos, uma atividade em que o professor pode trabalhar tanto aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que podem instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua. Outras sugestões de atividades de análise linguística apontadas pelos PCNs abrangem aspectos ligados à variação linguística, ao léxico e à ortografia.

Enfim, essas orientações dos PCNs que enfocam a reflexão sobre a língua ou a análise linguística como a alternativa para a transformação das práticas tradicionais de ensino de gramática levaram alguns professores a expressarem opiniões críticas em relação às propostas curriculares em geral e em relação aos PCNs, bem como em relação à aplicação de teorias na prática em sala de aula, como ilustram os depoimentos a seguir:

Aline: Para mim, nenhuma proposta é clara, não adianta a gente pensar que todo o nosso trabalho está ali, eu acho as propostas confusas porque trazem muitas orientações em poucas páginas e a gente tem que tirar tudo dali? Não dá! É impossível que essas propostas sejam encaradas como única orientação. Com essa orientação, a gente tem que buscar outros caminhos, por exemplo, essa parte que fala do ensino da gramática nos parâmetros aqui de 5ª a 8ª, que fala da prática da análise linguística. Tem muita coisa por trás dessas orientações que a gente precisa discutir. O que os PCNs apresentam como sugestões para a prática da análise linguística é de acordo com aquilo que a gente teria que fazer, mas com quatro folhas aqui escritas, pode ter noção do que é para fazer? A proposta é interessante, mas ela é apenas uma orientação, a gente não pode pensar que tudo está aqui, inclusive, nos PCNs, essa parte da gramática não é muito diferente da Proposta Curricular... diz que o ensino da gramática pode ser intensificado a partir da 6ª série, por exemplo, usando a nomenclatura....

Diva: Eu não tenho vergonha de dizer que quero aprender como se ensina gramática como um recurso do texto, porque já fiz vários cursos nos quais se discutiu o ensino de gramática, mas com muita teoria que eu já trazia, que eu buscava, mas que não me ajuda muito na hora H da gramática aplicada, no ensino aplicado em sala de aula.

A fala de Aline demonstra que a professora reconhece o caráter sucinto e amalgamado das propostas curriculares oficiais e a necessidade de aprofundar as discussões sobre as noções veiculadas por esses documentos. Além disso, com a pergunta “será que a partir só dessa leitura nós já conseguimos saber como vamos fazer na sala de aula?”, a professora demonstra reconhecer o caráter vago das prescrições dirigidas ao professor (AMIGUES, 2002, 2004). De fato, as análises das propostas curriculares oficiais de língua portuguesa realizadas neste estudo constataam que esses documentos são constituídos por um amálgama de abordagens teórico-metodológicas, deixam lacunas e salientam muito mais o que não deve ser feito pelo professor.

Já a fala de Diva demonstra o reconhecimento de que o estudo da teoria contemplado nos cursos que realizou não foi condição suficiente para a renovação de sua prática. Conforme diz a professora, nesse cursos, o ensino de gramática foi focalizado, mas também não contribuiu para o que ela desejava aprender: como se ensina gramática como um recurso do texto.

A leitura dos textos dos PCNs ainda levou outros professores a falarem sobre suas práticas de análise linguística em sala de aula:

Carla: Eu trabalho com uma diversidade de textos e não sistematizo muito a parte gramatical porque eu não acredito, fico imaginando o aluno se perguntando para que que serve aquilo. Então, tem coisas que a gente procura nos livros didáticos e consegue encontrar alguma alternativa, por exemplo, o ensino de pronome ainda dá para usar porque a gente pode trabalhar a não repetição nos textos, a coesão... mas tem alguns pontos gramaticais que não consigo sistematizar e não consigo fazer de forma diferente, então vou trabalhando mais ou menos mostrando o sentido que o uso de um aspecto gramatical provoca ali no texto, aliás, é a única coisa que eu tenho conseguido. Mas eu vivo angustiada por isso, porque o ensino de gramática não é como os livros didáticos trazem, eu seria muito mais feliz se tivesse que ensinar o que está ali e pronto, mas eu não acredito, não consigo.

Jade: Eu dou aula em 7ª série e o que procuro trabalhar de leitura? Diversificação. Na nossa escola, foi adotada a Oficina de textos e procuro trazer textos do ALP. Sempre trabalho com textos dentro da programação do conteúdo e procuro enfatizar a função social do texto, por quem o texto foi feito, com que intenção, e dentro da produção do texto dos alunos observar onde é que está um dos maiores problemas: a questão das normas dentro da gramática.

Estes dois depoimentos revelam uma certa sintonia com os discursos oficiais vigentes, pois os professores assumem desenvolver o trabalho com o conteúdo gramatical atrelado às práticas de leitura e produção de textos. No primeiro caso, a preocupação da professora é com o ensino não sistematizado da gramática, já que ela não considera tal ensino realmente produtivo. Por outro lado, demonstra ter dificuldades para encontrar alternativas. Tudo indica que ela está se referindo a um trabalho de reflexão que considera os efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir em um determinado texto. Já os apontamentos do segundo depoimento demonstram que a professora tenta seguir as orientações dos PCNs para o desenvolvimento da prática de análise linguística, focalizando os problemas quanto aos aspectos normativos da língua, que visam o domínio da modalidade escrita padrão. Um fato interessante a ser observado é que os livros didáticos são citados como as principais fontes de referência para o trabalho desenvolvido em sala de aula.

## 5. A análise linguística na sala de aula: o que os professores fazem e como fazem

Referências mais voltadas às atividades de análise linguística desenvolvidas em sala de aula passaram a ser recorrentes nas manifestações dos professores, provocadas pela leitura dos textos que tematizam mais especificamente como alguns conceitos podem ser didáticos em sala de aula, ou seja, textos que apresentam sugestões de atividades que propiciem a reflexão sobre a língua.

O texto de Geraldi (1996), *Ensino de gramática x reflexão sobre a língua*, por exemplo, mostra o enfoque que esse autor dá ao ensino gramatical a partir do desenvolvimento de reflexões epilinguísticas. Lembrando que sua preocupação fundamental sempre foi o estudo de operações de construção de textos, Geraldi (1996) afirma avançar tal estudo, focalizando, nesse texto, exemplos de como se podem desenvolver atividades de reflexão sobre a língua por meio de estudos de micro-operações (nível da palavra e da frase) de construção de textos. Com esses estudos, que focalizam a reflexão sobre aspectos ortográficos (emprego do x e/ou ch), morfossintáticos (dificuldade de identificação do verbo a partir da definição tradicional e escolar) e pragmáticos (emprego dos artigos “o” e “um” a partir de regras pragmáticas) da língua, Geraldi pretende demonstrar ao leitor que os alunos, a partir de dificuldades reais, podem ser postos diante de dados para com eles elaborar reflexões sobre questões específicas da língua portuguesa. Essas reflexões, segundo o autor, ensinam muito mais sobre a língua do que o produto de uma reflexão feita por outros, sem que se atine com as razões que levaram à reflexão que se estuda.

• • • • •  
**Os livros didáticos são citados como as principais fontes de referência para o trabalho desenvolvido em sala de aula**  
• • • • •

As discussões levantadas a partir da leitura do texto em discussão levaram os professores a falarem mais sobre suas práticas, revelando o que significa para eles “refletir sobre a linguagem”, ou seja, desenvolver a análise linguística. Uma breve observação da professora Eni demonstra a percepção que ela tem da proposta de Geraldi (1996): “Temos que desenvolver uma atitude que tenha um olhar mais investigativo”.

A fala de outra professora revela que ela tem consciência do que não é refletir sobre a linguagem, isto é, para essa professora, o ensino baseado na nomenclatura, identificação e classificação de categorias gramaticais, embora seja viável, não envolve reflexão: “Em sala de aula, não tem mal nenhum a gente dar os nomes, classificar, olhar os tempos e modos verbais, mas não é bom só trabalhar com essa gramática, precisamos de reflexão sobre os elementos gramaticais”.

Já a professora Aline é mais específica e sua fala sugere um modo de compreensão da prática de análise linguística:

O estudo dos verbos é também uma questão muito polêmica, porque se a gente for trabalhar só dando a estrutura da gramática tradicional, por exemplo, os verbos e as terminações de acordo com os tempos, uma forma no presente nem sempre quer dizer presente...é o aspecto...e só fui ver isso em um curso que fiz agora, duvido que todo mundo aqui sabe o que é o aspecto do verbo. Mas tem um texto do Perini que mostra bem a diferença entre tempo, aspecto e modo. Contudo, é difícil abordar isso na sala de aula.

Pelo depoimento, tudo indica que, para a professora, embora não seja fácil abordar essa questão em sala de aula, analisar os aspectos dos verbos nos textos é refletir sobre o uso da língua, e não sobre o sistema linguístico. Mais explicitamente, a fala a seguir demonstra como a professora Jade concebe a prática de análise linguística:

Jade: Por exemplo, na sétima série eu tenho que trabalhar aposto e vocativo e, para desenvolver a análise linguística, eu não pego um texto ou uma frase e peço para eles identificarem o aposto ou o vocativo, eu apresento um texto ou mesmo frases que têm o vocativo e o aposto e mostro as diferentes possibilidades, para só depois classificar, para não ficar uma aprendizagem tão mecânica.

Essa professora acredita que está desenvolvendo a análise linguística quando leva os alunos a reconhecerem, em frases ou em textos, as características da categoria gramatical em estudo por meio da observação e comparação dessas características em relação a uma outra categoria.

As práticas de sala de aula que, de acordo com os professores, envolvem reflexão sobre aspectos da língua também são tematizadas nas discussões

desenvolvidas a partir da leitura do texto que corresponde a um capítulo de Travaglia (1996). É, pois, nesse texto, que o autor apresenta mais explicitamente sua proposta para a renovação do ensino de gramática na sala de aula, bem como sugestões de atividades de análise linguística baseadas nessa proposta.

De modo geral, a proposta de Travaglia (1996) corresponde a um trabalho de reflexão não apenas sobre o que o aluno já domina inconscientemente, “mas também um trabalho sobre os recursos linguísticos que ele ainda não domina, para levá-lo à aquisição de novas habilidades linguísticas, realizando, assim, um ensino produtivo, e não apenas uma descrição” (TRAVAGLIA, 1996, p. 142). Nesse sentido, o autor afirma que é possível fazer dois tipos de gramática reflexiva: um, mais voltado para a explicitação de elementos de natureza predominantemente estrutural da língua, constitui-se por atividades que levam o aluno a explicitar fatos da estrutura e do funcionamento da língua; outro, mais voltado à semântica e à pragmática, constitui-se por atividades que focalizam especificamente os efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir na interlocução.

No que diz respeito ao primeiro tipo de reflexão sobre a língua, Travaglia (1996) salienta que se trata de um trabalho que, ao invés de pautar-se pela apresentação da teoria gramatical pronta para o aluno, privilegia a construção de atividades que o levem a redescobrir fatos já estabelecidos pelos linguistas em seus estudos, por exemplo, a existência de diferentes classes de palavras, pela observação e distinção de classes (adjetivos, substantivos, verbos, por exemplo), bem como suas características. Quanto a esse tipo de atividade, o autor lembra que os conteúdos trabalhados são os mesmos que tradicionalmente têm sido enfocados nas aulas de gramática. Para ele, a mudança ocorre apenas na metodologia de ensino, ressaltando que tais atividades visam levar o aluno a conhecer como é a língua, a instituição social que a língua é, bem como ensinar o aluno a pensar.

Já o segundo tipo de gramática reflexiva proposto por Travaglia (1996) visa desenvolver a competência comunicativa do aluno, uma vez que se preocupa mais com a forma de atuar usando a língua do que com uma classificação de elementos linguísticos. Nas atividades desse tipo de gramática reflexiva, a relação paradigmática é fundamental, pois, de acordo com esse autor, a reflexão está voltada para o teste de alternativas de recursos linguísticos a serem utilizados, para a comparação dos efeitos de sentido que esses recursos podem produzir em dada situação de interação comunicativa. Enfim, para Travaglia (1996), essas atividades devem sempre fazer o aluno pensar na razão de se usar determinado recurso em determinada situação para produzir determinado efeito de sentido, o que fará com que ele utilize com mais segurança e precisão os recursos da língua ao “produzir seus textos e tenha sua capacidade de leitura bastante ampliada e aperfeiçoada, para julgar o que

• • • • •  
Nas atividades  
desse tipo de  
gramática  
reflexiva,  
a relação  
paradigmática  
é fundamental  
• • • • •

quer dizer o produtor de um texto, ao usar certos recursos determinados da língua e não outros” (TRAVAGLIA, 1996, p. 151).

A leitura desse texto de Travaglia (1996) gerou manifestações que demonstram a existência de uma grande familiaridade dos professores com as propostas desse autor. Inclusive as falas transcritas já evidenciam essa familiaridade com os dois tipos de gramática reflexiva apontados pelo autor e os depoimentos a seguir confirmam isso:

Oto: É mais interessante fazer esse tipo de exercício do que pedir para identificar as classes gramaticais nos textos.

Eni: Eu sei que trabalhar a gramática só na função da definição, identificação e classificação não leva a objetivos melhores. Eu não trabalho com classificação nem definição, no máximo, eu já falo para o aluno, por exemplo, que ‘em’ é uma preposição. Eu não faço pegadinha com aluno do tipo ‘qual é a palavrinha’... Não... O ‘em’ é uma palavrinha que se chama preposição... Qual o sentido dessa palavrinha na frase... Eu acho mais fácil assim do que aquela atividade decorativa.

Diva: Tem, por exemplo, aquele exercício horroroso do livro didático de pedir para o aluno substituir a palavra grifada por outra do mesmo sentido. Isso é impossível, isso destrói o texto, porque se o autor escolheu aquele termo é porque ele tinha aquela intenção naquele momento e as palavras têm o sentido que têm dentro daquele contexto, com os textos dos alunos a gente os ajuda a encontrar uma palavra que tem o sentido que ele quer.

Jade: Às vezes, a gente trabalha com exercícios em sala de aula, por exemplo, transformar o adjetivo em locução adjetiva. Eu peço para eles formarem frases usando uma e outra forma e assim eles percebem melhor a diferença de sentido, assim eu estou trabalhando vocabulário, estou levando o aluno a perceber que no texto a escolha das palavras é essencial, que o sentido é único, que uma palavra não pode substituir outra automaticamente, que tudo vai depender do sentido que ela tem naquele contexto. Assim, eles vão percebendo que esse material que eles têm aí à disposição para trabalhar é muito mais rico do que eles pensam.

Percebe-se nessas falas a nítida tentativa de adesão dos professores às propostas de ensino de gramática reflexiva, sobretudo, em relação ao segundo tipo proposto por Travaglia (1996). Os professores desenvolvem em suas aulas atividades que levam em conta os efeitos de sentido que certos elementos linguísticos produzem em um dado contexto. Além disso, tudo indica que esses professores elegem como objetos de ensino dessa prática reflexiva apenas os conteúdos privilegiados pela gramática tradicional, no caso das entrevistadas, a preposição, o adjetivo e a locução adjetiva. Tal fato pode ser justificado pela maior dificuldade que os professores podem ter em eleger como objeto de ensino da prática de análise linguística elementos de análise textual ou pragmática.

## 6. A fuga do tema: quando o objeto de ensino da análise linguística não é uma categoria da gramática tradicional

A pouca familiaridade que os professores demonstram ter com propostas que elegem outros objetos de ensino que não sejam apenas as categorias ou funções estabelecidas pela tradição gramatical pode ser observada nas manifestações dos professores provocadas pela última leitura realizada no encontro, a do texto *A gramática: conhecimento e ensino*, de Neves (2000), publicado, inicialmente, em uma coletânea intitulada *Língua Portuguesa em debate*, organizada por Azeredo (2000) e, posteriormente, na obra da própria autora, *Que gramática estudar na escola?* (NEVES, 2003). Nesse texto, a autora trata de questões de ensino de gramática que envolvem processos de construção de textos, mais especificamente, a referenciação. Para isso, a autora parte de uma reflexão sobre o modo como a escola vem tratando temas como esse, com base em material encontrado em livros didáticos em uso nas escolas de ensino fundamental de 6º ao 9º ano. Nesse material, Neves focaliza a utilização que vem sendo feita de tiras e quadrinhos humorísticos como suporte para as “lições de gramática”, principalmente porque esse tipo de material estaria caracterizando modernidade de proposta e, portanto, gerando a expectativa de ter incorporado as orientações teórico-metodológicas oferecidas pela Linguística para a inovação do ensino de gramática na escola.

Verificando o tratamento dado pelos livros didáticos ao papel dos pronomes como elementos que atuam na composição da cadeia referencial do texto, Neves (2000) demonstra ao leitor que os exercícios propostos por esses livros constituem simples rotulação, identificação e subclassificação dos pronomes, sem nenhuma atenção ao real funcionamento desses elementos no texto em que ocorrem. Em muitos casos, conforme aponta a autora, perde-se a oportunidade de mostrar o papel referencial do pronome nos “bons textos que os livros de hoje – verdade seja dita – muitas vezes abrigam” (NEVES, 2000, p. 55). Nesses casos, então, a autora apresenta sugestões para o estudo da referência textual com pronomes.

Interessante observar que as discussões levantadas pelos professores a partir da leitura desse texto centraram-se ou em críticas feitas, de modo geral, aos livros didáticos que geralmente utilizam em suas aulas, ou em outros entraves que dificultam a mudança de suas práticas, desviando-se do tema central da reflexão desenvolvida por Neves (2000), isto é, a referência textual com pronomes como objeto de ensino da análise linguística escolar. Observam-se as falas que fazem referência aos livros didáticos:

Carla: A Magda Soares tem uma gramática mais reflexiva e, na minha opinião, o melhor livro didático é o dela, só que é

também um pouco cansativo, você não consegue segurar o aluno, o material é repetitivo, é pesado.

Jade: O ALP tem uma vantagem, ele abre para os professores fazerem diferente. O do Cereja também acho bom, assim como o do Luft, *A Palavra é Sua*. Um livro didático, às vezes, é ótimo nos textos, outro é ótimo em proposta de redação, em propostas de atividades e outro em gramática, com exceção da tradicional, que não conheço nenhum que faz análise linguística.

Aline: *Palavra Aberta*, para textos, é excelente, mas a parte gramatical é uma negação.

Eni: Lá na minha escola nós trabalhamos com *Palavras e Ideias*: a interpretação é bem interessante, mas a gramática é sistemática.

Embora não façam referência específica à temática trazida pelo texto de Neves (2000), estes depoimentos demonstram que os professores têm noção da deficiência dos livros didáticos quanto à abordagem gramatical, sobretudo, quando se trata de relacionar o conhecimento gramatical com o uso da língua. Além da deficiência dos livros didáticos, outros entraves são apontados pelos professores como empecilhos para mudanças do ensino de gramática:

Diva: Na programação do projeto da escola vem a relação dos tópicos gramaticais: classe de palavras, sintaxe etc. E eu tenho medo, porque o meu aluno não está tendo a gramática sistematizada e o outro está, aí eu pergunto: quem vai se sair melhor? E se vierem me cobrar? Eu passo o texto do aluno no mimeógrafo, do jeito que ele escreveu, daí eu vou à lousa e faço isso com aluno por aluno, vou embora para casa esgotada. O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saesp), por exemplo, cobra a gramática tradicional.

Jade: É verdade, o próprio Saesp é normativa. Você sabe que não está certo, sabe que quando procura parece tudo a mesma coisa, como nós temos o CD-ROM da Educação, o Sherlock que tem agora e não tem nada de diferente, ele faz a mesma coisa que o livro didático. Sai lá na Rede Globo projeto do Roberto Marinho premiando o pessoal e mostra lá uma aula diferente. O que seria uma aula diferente?

Eni: Você está querendo mudar e procura o livro do Pasquale, tão famoso, tão conhecido. Gramática normativa...você vê na televisão e está lá o Pasquale ensinando gramática normativa. E na internet tem sites maravilhosos, como Nova Escola, que tem aula de toda matéria, gramática normativa etc.

Considerando que essas falas foram provocadas pela leitura do texto de Neves (2000), pode-se inferir que, embora os professores não tematizem o assunto trazido por essa autora, eles associam o que ela diz com suas próprias dificuldades enfrentadas para promover mudanças em suas práticas na sala de aula. Vê-se que os professores parecem ter consciência de que alguns



fatores dificultam a mudança, e que, embora sejam de âmbitos diferentes, são de origem político-ideológica, na medida em que envolvem o controle institucional (da própria escola e da Secretaria Estadual de Educação) e o controle midiático, geralmente, por meio dos comandos paragramaticais, na expressão de Bagno (2000).

## 7. Considerações finais

Pode-se concluir, a partir da observação do conjunto das falas transcritas, que o grupo de professores empenhados em inovar sua prática de ensino de gramática demonstra reconhecer as limitações do ensino tradicional de gramática e a necessidade de assumir novas posturas em sala de aula, mas também demonstra ter dificuldade em relação ao que escapa à gramática tradicional. Esse reconhecimento, no entanto, não anula as preocupações e as dúvidas desses professores em relação às consequências da substituição da prática tradicional por uma prática centrada na reflexão linguística (“eu tenho medo, porque o meu aluno não está tendo a gramática sistematizada e o outro está... Aí eu pergunto... Quem vai se sair melhor?”). O mesmo se observa em relação às dificuldades para o desenvolvimento dessa nova prática (“a gente tem que abrir mão de todos aqueles conceitos... A gente tem que partir de outros... Você está querendo mudar, aí você vai a um livro do Pasquale, tão famoso, tão conhecido”).

Desse modo, os professores demonstram ter mais familiaridade com propostas para a inovação do ensino de gramática na escola, sobretudo as apresentadas nos textos de Perini (1997), Travaglia (1996) e Geraldi (1996), que defendem uma perspectiva metodológica de ensino de gramática que exige maior reflexão do aluno, ao incorporarem nas análises linguísticas propostas as dimensões semântica e/ou discursiva da língua, mantendo quase sempre os mesmos objetos de ensino da gramática tradicional. Enfim, os professores parecem não ter dificuldade em tratar a gramática tradicional de outra forma (questão metodológica), mas não parecem ter familiaridade com outras gramáticas.

Ainda assim, os professores demonstram ter consciência dos seguintes aspectos: o caráter sucinto e amalgamado das propostas curriculares oficiais e a necessidade de aprofundamento de discussões sobre as noções veiculadas por esses documentos (Aline); a ideia da impossibilidade da transposição direta de conhecimentos teóricos para a sala de aula e de que o domínio desses conhecimentos não é condição única nem suficiente para a inovação da prática em sala de aula (Aline e Diva); as deficiências dos livros didáticos em relação ao tratamento dado ao ensino de gramática (Carla, Jade, Diva, Aline, Eni); e o poder de interferência dos comandos paragramaticais, bem como dos vestibulares e exames de avaliação oficiais como o Saesp no pro-

• • • • •  
 O grupo de professores empenhados em inovar sua prática de ensino de gramática demonstra reconhecer as limitações do ensino tradicional  
 • • • • •

cesso de implementação de mudanças no ensino da língua na escola (Diva, Jade, Eni).

De qualquer modo, a explicitação de como as novas orientações vêm sendo incorporadas pelo professor pode contribuir para os estudos e discussões no campo de formação de professores de língua materna. Pois esses modos de compreender e/ou agir, muitas vezes, não são reconhecidos nem mesmo pelos próprios professores. Daí a importância de se reconhecer e compartilhar esses modos de compreensão e/ou ação nas situações em que ocorrem, para ir além da identificação apenas dos problemas que dificultam ou impedem a produção da inovação em sala de aula.

## Notas

<sup>1</sup> Em pesquisa mais ampla, este trabalho analisou também aulas em que esses professores estão tentando realizar práticas inovadoras de ensino de gramática.

<sup>2</sup> Os nomes dos professores são fictícios.

<sup>3</sup> Os comandos paragramaticais (CP) são, em sua forma “clássica”, livros destinados ao público em geral (portanto, livros não didáticos, no sentido de não serem manuais para o ensino convencional), escritos por autoproclamados “defensores da língua portuguesa”. Em sua forma mais “moderna”, os CP servem-se tanto dos meios de comunicação mais difundidos ao longo do século 20 – jornal, revista, rádio, televisão, telefone – quanto das inovações mais recentes no campo da produção e difusão de informações – o CD-ROM e a internet (BAGNO, 2000, p. 97).

## Referências

- AMIGUES, R. L'eiseignement comme travail. In: BRESSOUX, P. (Ed.). **Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction**: note de synthèse pour cognitive: Programme Ecole et Sciences Cognitives. [S.l.: s.n.], 2002. p. 243-262.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.
- BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa**: tradição gramatical, mídia & exclusão social. São Paulo: Loyola, 2000.
- AZEREDO, J. C. **Língua portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília, DF, 1998.
- GERALDI, J. W. Ensino de gramática x reflexão sobre a língua. In: GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 129-136.
- NEVES, M. H. M. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, J. C. **Língua portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 52-73.
- NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?**: norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.
- PERINI, M. A. Sofrendo a gramática: (a matéria que ninguém aprende). In: PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática**: ensaios sobre a linguagem. São Paulo: Ática, 1997. p. 47-56.
- ROJO, R. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- SIGNORINI, I. **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1o. e 2o. grau. São Paulo: Cortez, 1996.

