

**CRISTIANE BITTENCOURT DE ARRUDA  
JEIZA RAFAELA SILVA DE SOUZA**

**O TRABALHO COM A GRAMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
CADÊ O TEXTO?**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras, do Instituto Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em Letras/Português.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Silva

Maceió  
2018

Catálogo na fonte:  
(Biblioteca Benevides Monte – IFAL/Campus Maceió)A779t Arruda, Cristiane Bittencourt.  
O trabalho com a gramática no ensino fundamental : cadê o texto? /  
Cristiane Bittencourt Arruda, Jeiza Rafaela Silva de Souza. – Maceió  
: IFAL, 2018.  
39 f.  
1 CD-ROM ; (1 arquivo : 2,39 megabytes).

Inclui referências bibliográficas e anexo.  
Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Silva.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - IFAL,  
2018.

1 CD-ROM contendo 1 documento em formato PDF.  
Trabalho acadêmico em formatos impresso e digital.

1. Língua portuguesa. 2. Gramática – Ensino Fundamental. 3.  
Morfologia. I. Souza, Jeiza Rafaela Silva de. II. Título.  
CDD – 469.5

Bibliotecária responsável:  
Franciane Monick Gomes de França  
CRB-4/183

Cristiane Bittencourt de Arruda  
Jeiza Rafaela Silva de Souza

**O TRABALHO COM A GRAMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
CADÊ O TEXTO?**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras, do Instituto Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em Letras/Português.

Aprovado em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Maria Aparecida Silva  
Instituto Federal de Alagoas  
Orientadora

---

Profa. Dra. Nádia Mara da Silveira  
Instituto Federal de Alagoas  
1ª examinadora

---

Profa. Ma. Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa  
Instituto Federal de Alagoas  
2ª examinadora

## **AGRADECIMENTOS**

Aos nossos familiares, em especial, nossos pais, que sempre se esforçaram em nos acordar cedinho para ir à escola, incentivou-nos a estudar e a dar nosso máximo para vencer na vida e a progredir.

A todos os professores do curso de Licenciatura em Letras do IFAL/Maceió, que nos acolheram como família e contribuíram com seus conhecimentos, sendo nós, integrantes da primeira turma de Letras do IFAL, turma 2011.2.

Ao Instituto Federal de Alagoas (IFAL), onde cursamos todos os períodos do curso de Letras, e pelas oportunidades de bolsas.

À nossa querida orientadora, professora Maria Aparecida da Silva, que, mesmo na correria, deu seu máximo e sempre fez suas cobranças para nos ajudar com este trabalho.

Às professoras Dra. Nádia Mara da Silveira (IFAL) e Ma. Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa (IFAL), pela participação na avaliação deste trabalho. A vocês, todo nosso carinho e gratidão.

*Considerando que a unidade básica na análise da língua em funcionamento é o texto, cabe considerar a natureza dessa unidade, natureza que determinará a postura de análise e as bases de operacionalização (NEVES, 1991, p. 50).*

## RESUMO

Vários estudos, ao longo do tempo, têm-se direcionado ao ensino da gramática e à sua funcionalidade. No decorrer da história, constata-se uma frequente preocupação em trabalhar com os discentes a norma culta, a gramática normativa, esquecendo-se de considerar toda a bagagem sociocultural e as reais necessidades dos alunos. Atualmente, é possível afirmar que, mesmo com sólidas bases teóricas, a prática em sala de aula deixa a desejar. Os alunos, em sua maioria, diante de tantas regras gramaticais e de um ensino robotizado, saem das escolas com deficiência na aprendizagem da Língua Portuguesa. É possível compreender que os professores sentem-se, muitas vezes, pressionados a ensinar a gramática puramente normativa, pois assim exigem as escolas e a própria sociedade. Tendo como objeto de estudo uma turma do ensino fundamental e, considerando a importância de haver uma interação entre a norma culta e a produção textual, este trabalho objetiva identificar como a relação texto/gramática é trabalhada em sala de aula. Autores como Antunes (2007), Marcuschi (2008) e Geraldi (2001) defendem um ensino dinâmico e contextualizado, onde gramática e texto possam se completar, visto que não deve estar desvinculado do ensino da Língua Portuguesa, com a ideia de transformar a teoria gramatical em uma prática que trará resultados satisfatórios, observando a realidade do discente. Em algumas aulas observadas, percebemos, por diversas vezes, um ensino descontextualizado, em que a gramática separa-se do texto, através do uso de palavras e frases soltas, desmerecendo seu uso e função. Substantivos, adjetivos, numerais etc., muitas vezes, são utilizados separadamente dos textos, fazendo com que o ensino se torne puramente gramatical, gerando incompreensão por parte dos alunos. Constatamos, com a pesquisa, que tal prática tem-se tornado rotineira em sala de aula e conduz o discente a não compreender a gramática como um processo reflexivo, e o uso do texto em sala de aula seja apenas um pretexto para o ensino gramatical. Nessa perspectiva, o propósito deste trabalho é investigar as contribuições das ações pedagógicas ao ensino de gramática, advindo da seguinte problematização: Como o ensino de gramática por meio de texto, no Ensino Fundamental, contribui para o desenvolvimento de competências discursivas dos alunos?

**Palavras-chave:** Ensino Fundamental, Gramática, Texto.

## ABSTRACT

Several studies, over time, have focused on the grammar teaching and its functionality. Throughout history, there has been a frequent concern to work with students on the cultured norm, the normative grammar, forgetting to consider all the socio-cultural background and the real needs of the students. Nowadays, it is possible to affirm that, even with solid theoretical bases, classroom practice is lacking something. The majority of students, facing so many grammatical rules and a robotic teaching, leave schools with difficulty in learning the Portuguese language. It is possible to understand that teachers often feel pressure to teach purely normative grammar, as schools and society itself demand. As object of study we have an elementary school class, and considering the importance of having an interaction between the educated norm and the textual production, the objective of this work aims to identify how the text / grammar relation is worked inside the classroom. Authors like Antunes (2007), Marcuschi (2008) and Geraldi (2001) defend a dynamic and contextualized teaching, where grammar and text can be completed, since it should not be detached from the teaching of the Portuguese Language, with the idea of transforming theory Grammar in a practice that will yield satisfactory results by observing the student's reality. In some observed classes, we have noticed, on several occasions, a decontextualized teaching, in which the grammar separates itself from the text, through the use of loose words and sentences, detracting from its use and function. Nouns, adjectives, numerals, etc. are often used separately from the texts, making the teaching become purely grammatical, creating misunderstanding for the students. We have noticed with the research that such practice has become routine in the classroom and leads the student to not understand grammar as a reflexive process, and the use of text in the classroom is only an excuse for the grammar teaching. In this perspective, the purpose of this work is to investigate the contributions of pedagogical actions to the grammar teaching, coming from the problematization: How does the teaching of grammar through text, in Elementary School, contribute to the development of students' discursive competences?

**Keywords:** Elementary School, Grammar, Text.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	.....
<b>2 ABORDAGEM TEÓRICA</b>	.....
2.1 Concepções de linguagem	.....
2.2 Percorso histórico sobre o ensino de gramática	.....
<b>3 O TEXTO COMO OBJETO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>	.....
<b>4 UMA REFLEXÃO LINGUÍSTICA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA,     NUMA PERSPECTIVA TEXTUAL</b>	.....
4.1 Análise linguística de aulas de Língua Portuguesa em uma turma do ensino fundamental	.....
4.2 Análise linguística do livro didático de Língua Portuguesa adotado na escola	.....
<b>5 CONCLUSÃO</b>	.....
<b>ANEXO</b>	.....
<b>REFERÊNCIAS</b>	.....

## 1 INTRODUÇÃO

Um dos princípios que norteiam a prática docente diz respeito à dúvida de como tornar o aprendizado efetivo. O ensino da língua portuguesa, especificamente o de gramática, sofre com metodologias inapropriadas que tornam o aprendizado da língua materna desinteressante. Uma das causas apontadas pelos estudiosos do tema revela uma prática pedagógica que mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas (ANTUNES, 2003).

As críticas a esse ensino descontextualizado começaram a ser mais frequentemente discutidas a partir da década de 80 e, desde então, a linguagem passou a ser o ponto de partida e o ponto de chegada de todas as ações metodológicas que visem à transformação do ensino da língua portuguesa (BRASIL, 1998). Essa preocupação foi corroborada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que trouxeram para o ambiente de ensino a intenção de levar os alunos a pensar sobre a linguagem como atividade fundamental na construção de saberes necessários para o exercício da cidadania.

Considerando a ação pedagógica, o professor precisa conhecer sua concepção de linguagem, visto que é ela que irá amparar a sua ação pedagógica. A prática escolar em que as relações pessoais são mediadas pela palavra não pode ser desvinculada da realidade. Se a concepção do ensino da gramática se debruça na ideia de normatizar o seu ensino, para que, dessa maneira, o aluno alcance um bom desempenho linguístico, a intenção das Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como das pesquisas linguísticas, de “transformar o ensino de Língua Portuguesa”, é inútil.

Esta pesquisa tem o intuito de avaliar como as práticas de ensino de gramática se configuram na Educação Básica (um estudo sobre o ensino de gramática no nível fundamental). Baseando-nos nos estudos atuais que sugerem uma reorientação da prática pedagógica, a nossa preocupação é verificar como a metodologia aplicada em sala de aula pode envolver a contextualização das atividades que se relacionam com a gramática.

Averiguando as peculiaridades encontradas, especificamente no Ensino Fundamental, essa análise visa compreender como as aulas de língua portuguesa contribuem para realização de atividades discursivas, considerando a diversidade de formas, contextos históricos, contextos de interlocução e, considerando, ainda, a diversidade de sujeitos que são atendidos por essa modalidade de ensino. Além disso, acreditamos ser possível compreender se as propostas metodológicas utilizadas na prática docente proporcionam um aprendizado de gramática além da morfologia e sintaxe.

Assim, a finalidade desta pesquisa é observar a práxis docente, no que se refere ao ensino de gramática, atualmente. Para tanto, além da observação de aulas, será analisado também o livro didático adotado na escola.

O texto trazido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, revela uma preocupação acerca do ensino da gramática:

Entre as críticas mais frequentes que se faziam ao ensino tradicional destacavam-se:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente;
- uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.

(BRASIL, 1998, p. 18)

Passados 20 anos do lançamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 e dos primeiros estudos conhecidos acerca do fracasso no ensino mecânico de gramática, esta proposta se debruça em avaliar se a gramática ainda é utilizada como método de ensino do “bom uso” da linguagem, sem considerar a importância da construção de atividades discursivas. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 21),

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.

Por conta disso, é imprescindível aliar as atividades destinadas ao ensino da língua portuguesa (exercícios que envolvem oralidade, leitura, escrita e gramática) a perspectivas que considerem as dimensões alcançadas pelo discurso. Como, linguisticamente, o discurso é traduzido na forma de texto, é fundamental aliar esses textos aos conteúdos gramaticais para um ensino-aprendizagem de qualidade, de forma que a gramática não esteja presa apenas a nomenclaturas, regras e representações sintáticas; os textos são compreendidos e produzidos por meio da gramática da língua, um é dependente do outro.

Segundo Travaglia (2007, p. 11), é preciso

[...] focalizar a concepção de gramática como o próprio mecanismo de funcionamento da língua e não sua concepção como uma teoria sobre a língua (gramática descritiva) ou uma postura da sociedade sobre como usar a língua (gramática normativa), poder-se-á perceber que o ensino de gramática e o de produção/compreensão de textos são uma só coisa, uma vez que os textos só são produzidos e compreendidos graças à gramática da língua e, portanto, não há como trabalhar com textos sem trabalhar a gramática e vice-versa, já que a gramática da língua só funciona em textos.

Freire (1989) traduz, no livro *A importância do ato de ler*, a rejeição ao método arcaico do ensino de leitura e escrita, fundamentado na internalização forçada dos conceitos gramaticais adquiridos pelo aluno, que em nada contribuem com o desenvolvimento de competências discursivas:

Como professor também de português, nos meus vinte anos, vivi intensamente a importância do elo de ler e escrever, no fundo indicotomizáveis, com os alunos das primeiras séries do então chamado curso ginásial. A regência verbal, a sintaxe de concordância, o problema da crase, o sinclitismo pronominal, nada disso era reduzido por mim a tabletes de conhecimentos que devessem ser engolidos pelos estudantes. Tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos, ora de autores que estudávamos, ora deles próprios, como objetos a ser desvelados e não como algo parado, cujo perfil eu descrevesse. Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas aprender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do elo não se constitui em conhecimento do objeto (FREIRE, 1989, p. 11-12).

Percebe-se que esses métodos mecânicos utilizados em sala de aula são inadequados, pois seu funcionamento não se concentra em ensinar a língua portuguesa, mas de sistematizar o conhecimento de normas de adequação da linguagem, poucas vezes considerando o contexto de interlocução.

Para isso, as contribuições trazidas por Travaglia (2007), Freire (1989), Neves (2007) sobre o ensino de gramática na escola; por Kleiman, Cavalcanti e Bortoni-Ricardo (1993), com considerações sobre o ensino de língua materna; por Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005) e Marcuschi (2008), sobre o uso de gêneros textuais em sala de aula, servirão de fundamentação teórica para o nosso trabalho.

Dessa maneira, acreditamos ser possível fomentar as discussões acerca do reconhecimento da ineficiência do ensino tradicional de gramática e trazer perspectivas de

trabalhos com os textos, possibilitando o desenvolvimento de habilidades discursivas, em contextos variados de interação.

Considerando o caráter descritivo e exploratório desta análise, adotamos os pressupostos da pesquisa qualitativa, que se preocupa em revelar o olhar dos participantes e suas perspectivas acerca do que está sendo pesquisado. Dessa forma, a análise qualitativa considera a totalidade do material coletado durante a pesquisa, visto que todos eles podem traduzir informações relevantes para a compreensão dos fatos estudados.

Segundo Godoy (1995), a pesquisa qualitativa é facilitada por ter o ambiente natural base de dados e o pesquisador como instrumento fundamental da pesquisa. Além disso, o caráter descritivo e o método indutivo são diferenciais importantes para a escolha desse método de pesquisa.

Assim, enquanto estagiárias de uma escola estadual em uma turma do 9º ano, tomamos as aulas ministradas no período de 05/10/2013 a 06/12/2013, para investigar a prática docente no que concerne ao estudo da gramática. Para isso, mapeamos as dificuldades linguísticas observadas pelos alunos, relacionamos as dificuldades quanto à forma de trabalho com textos; observamos o uso do livro didático pela docente, bem como as propostas de ensino de gramática trazidas nesse manual didático.

## 2 ABORDAGEM TEÓRICA

### 2.1 Percurso histórico sobre o ensino de gramática

Os percursos histórico e cultural conferiram à gramática o título de ser única e suficiente, dando-lhe essa função reguladora, dividindo as classes sociais e tornando alguns falantes mais favorecidos que outros. De um lado, temos a modalidade culta; do outro, as modalidades coloquiais, consideradas, às vezes, não apropriadas. Tais procedimentos interferem no aprendizado do aluno, uma vez que o uso da gramática normativa impede, por exemplo, que uma produção textual seja avaliada de forma coerente. Segundo Franchi (2006), “o conhecimento gramatical significa não somente conhecer essas normas de bem falar e escrever, mas ainda usá-las ativamente na produção dos textos. O respeito à gramática também é condição de beleza do texto. E essa é a relação fundamental entre gramática e texto”.

Analisando o estudo gramatical ao longo dos anos, percebe-se que se tornou um dos componentes para a constituição da língua, fazendo-se necessário, além de ter fundamental importância. No entanto, não é o único, nem mesmo o mais importante, pois exercer a atividade verbal vai além do ensino da gramática, considerando que a formação da língua se dá através da interação.

Em 1500, os colonizadores lusitanos que chegaram ao Brasil falavam o português europeu e encontraram os índios, nossos primeiros habitantes. Segundo Carvalho (1998), a primeira gramática que surgiu possui características normativa e pedagógica, foi elaborada por João de Barros, no ano de 1540 e, tendo em vista que nesse período o ensino da Língua Portuguesa não estava em vigor no Brasil, o que ocorreu foi a dominação de uma língua, que acabou caminhando junto com o tupi.

Com o passar do tempo, duas gramáticas foram elaboradas pelos padres jesuítas e o português como idioma oficial, somente foi decretado em meados do século XVIII por Marques de Pombal, ao expulsar todos os defensores das línguas brásicas. Sendo assim, a importância do ensino da gramática era reforçada e dava seus primeiros passos para outras áreas do conhecimento.

Tal acontecimento pode ser considerado o momento precursor para o ensino da gramática da Língua Portuguesa, que somente se tornou obrigatório no Brasil e em Portugal através da reforma pombalina (1759) e, de início, somente fora incluída no currículo do

Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro, no ano de 1837, com as disciplinas Retórica e Poética. Um ano após, dentro do regulamento do colégio, passa-se a mencionar Gramática Nacional e a usá-la como objeto de estudo. Na década de 50, houve algumas modificações no ensino e na aprendizagem, pois as classes trabalhadoras, inconformadas, passaram a reivindicar o acesso de seus filhos à escola, aumentando, assim, o número das classes populares. No entanto, o sistema linguístico que exaltava a gramática, tendo como fins a retórica e a poesia, não mudou.

No início da década de 70, com a criação do cargo de professor de Português e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), houve mudanças no ensino primário e médio, quando a língua começa a ser considerada instrumento de comunicação, e o aluno, auxiliado pelo docente, passa a desenvolver um comportamento como emissor e receptor de mensagens. Nessa época, a disciplina Português passa a ser chamada de Comunicação e Expressão, para somente mais tarde, mais especificamente na década de 80, ser recuperada a antiga denominação Português.

Um novo olhar sobre a língua materna tem início nessa época, considerando-a como fato social (Sociolinguística). As variedades linguísticas começam a ser observadas e valorizadas e, mesmo com a inclusão da disciplina Linguística nos cursos de Letras e durante a sua formação ter participado dos mais variados debates acerca da linguagem, os recém-formados docentes, no exercício da sua função, em sua maioria, mostram-se engessados pelo tradicional ensino da gramática e optam por dar continuidade à mesma estrutura de ensino, tendo em vista que as escolas assim exigem.

Com o passar do tempo vários estudos linguísticos viabilizaram discussões envolvendo o ensino gramatical no que diz respeito ao trabalho realizado pelo professor em sala de aula, bem como às inúmeras discussões acerca do ensino da língua materna. Observa-se que, apesar dos estudos e discussões levantadas, os professores muitas vezes sentem-se perdidos frente a questionamentos sobre “como ensinar a gramática” e “deve-se ou não ensiná-la?” Segundo Possenti (2004, p. 63), “a noção de gramática é controvertida: nem todos os que se dedicam ao estudo desse aspecto das línguas a definem da mesma maneira”. Tais problemáticas podem desencadear em um ensino infrutífero, tornando a Língua Portuguesa insignificante ao aluno e sem contribuição para a sua formação de leitor e produtor de textos.

A maioria dos docentes, por vezes, ensina a gramática tradicional, a puramente normativa. É, portanto, imprescindível que conheçam como as concepções de linguagem relacionam-se ao ensino da gramática. Sendo assim, pergunta-se: “Como deve ser o ensino da gramática?”

Aos docentes, como agentes transformadores, cabe o papel de criar métodos de ensino que se adaptem às necessidades dos alunos. Construir um texto com elementos de coesão e coerência tornou-se um desafio, não somente para os estudantes, como também para os professores, pois a correção puramente gramatical tornou-se punitiva, sem levar em consideração outros elementos de suma importância na produção textual do aluno.

É necessário aliar o texto à gramática, criando condições para que o aluno, além de produzir sua escrita, também possa interagir verbalmente. Afirma Antunes (2003, p. 51) que

A fala corresponde a uma interação verbal que se define durante o tempo em que dois ou mais interlocutores alternam seus papéis de falante e ouvinte [...] A escrita corresponde a uma outra modalidade de interação verbal: a modalidade em que a recepção é adiada [...] Além disso, há um lapso de tempo, maior ou menor entre o ato de elaboração de texto [...] e o ato de sua leitura [...] Essas diferentes condições de produção da escrita dão a quem escreve a possibilidade de conceder uma parcela de tempo maior à elaboração verbal de seu texto, bem como a possibilidade de rever e recompor o seu discurso [...]

Observamos que, mesmo com o passar do tempo, e com o surgimento de vários direcionamentos para tornar o ensino da língua mais dinâmico, muitos professores de Língua Portuguesa continuam ensinando a modalidade padrão, na terminologia gramatical, pois ainda existem obstáculos como a carência de material didático que sirva como suporte, como também a falta de preparo dos docentes para trabalhar a diversidade linguística. A língua torna-se, portanto, um preconceito social, criando diferenças e buscando resultados padronizados e cristalizados, pois o que se observa é a ausência de uma concepção de linguagem dialógica que esteja direcionada para uma prática docente.

Saber gramática não depende, pois, em princípio, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras (FRANCHI, 2006, p. 25).

Com toda essa problemática, o ensino da língua tem-se tornado distante de ser o ideal. Há uma padronização da Língua Portuguesa por uma elite conservadora, com o objetivo de exaltar suas próprias normas linguísticas. Analisando o ensino da Língua Portuguesa em toda a sua história, percebe-se, nos resultados de aprendizagem, a não existência de uma ponte entre esse ensino e seu devido uso, nem mesmo em relação à produção e compreensão de textos. O professor deve, portanto, conduzir o aluno a caminhos nos quais venha deparar-se

com inúmeras situações de linguagem, em que terá condições de desenvolver os mais variados recursos de expressão, seja na escrita, na vida social, cultural e, também, em seu exercício profissional.

## 2.2 Concepções de linguagem e de gramática

É de suma importância a comunicação entre os indivíduos, e, então, utilizar a linguagem como este meio, seja ela formal ou informal; e, com a diversidade de dialetos, é de suma importância o entendimento do código entre as pessoas. A gramática e a linguagem se entrelaçam e se completam e contemplam a comunicação social entre os indivíduos. Conhecer as concepções de linguagem é fundamental para o professor gerir a sua prática quanto ao ensino da língua materna. Baseando-se em Travaglia (2002, p. 22), podemos apresentar três concepções de linguagem, difundidas entre os estudiosos das últimas décadas.

A primeira vê a língua como expressão do pensamento, produzida como a tradução do que se pensa, remetendo à ideia de que se não pensar no que falar, não haverá uma boa expressão; é preciso que haja uma construção de pensamento bem elaborada para poder expressar-se com propriedade. Esse tipo de linguagem remete à gramática normativa, com o ensino prescritivo, sem desvios para qualquer tipo de variações linguísticas, ou seja, busca somente discernir o certo do errado. É reproduzida individualmente (monólogo) e por meio da lógica do raciocínio. Dessa forma, as atividades de linguagem se realizam independentemente das circunstâncias sócio-históricas.

A linguagem como um instrumento de comunicação, ao contrário da primeira concepção, entende a língua como um conjunto de códigos de um indivíduo a outro, referindo-se a um diálogo, por meio da codificação e decodificação, motivado pela troca de informações (comunicação); entretanto, seu funcionamento também independe do contexto de realização.

Já a linguagem como interação social compreende-a como uma atividade social não somente usada para comunicar, mas também para realizar ações através da interação e cognição entre os falantes. É nessa perspectiva que se vê hoje o ensino da língua portuguesa; todavia, o desenvolvimento dessa concepção é ainda pouco priorizado na escola. Ainda não se pensa com afinco na ideia de que o indivíduo realiza ações, age e atua sobre o seu interlocutor. Portanto, é preciso que o professor considere o contexto mais amplo em que se insere o seu aluno, procurando fazer “do ensino de língua uma intensa e verdadeira interlocução”, conforme sugere Suassuna (2011, p. 60).

Segundo Travaglia (2002, p. 23), “aqui [na concepção de linguagem como interação social] estariam incluídas correntes e teorias tais como a Linguística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa e todos os estudos de alguma forma ligados à Pragmática”.

Assim, é que entendemos que a presença do texto na aula de Língua Portuguesa contribuiria para tornar o aluno não somente conhecedor da norma padrão e das variações linguísticas, mas para torná-lo em sujeito do seu dizer. Quanto a isso, Lajolo e Ilari, *apud* Suassuna (2011, p. 47) asseveram que “pouco se avançará enquanto a avaliação estiver concentrada no produto (texto) e não no processo (ato de redigir), ou enquanto visar apenas à correção ortográfica e gramatical, escamoteando os aspectos textuais (e mais fundamentais) do exercício da escrita”.

A língua é variável e heterogênea, mas, como sabemos, nem todos os professores consideram essa realidade (não por não terem consciência disso, mas por fatores diversos, como o comodismo, a dificuldade em se trabalhar com turmas superlotadas e com uma heterogeneidade grande de alunos, pela pouca remuneração, entre outros fatores), que proporcionaria o desenvolvimento da gramática contextualizada; eles, normalmente, desconsideram esse caráter diverso da linguagem e limitam-se à gramática normativa (prescritiva), ficando presos somente a regras, julgando o certo e o errado.

Podemos observar, ainda, como diz Travaglia (2003, p. 21) que “[...] de todos esses códigos ou sistemas semióticos (capazes de veicular significados/sentidos entre pessoas), o mais complexo, elaborado e difundido é a língua”.

Dessa forma, a língua é composta pelo código verbal e não verbal, ela é ampla e com muitas possibilidades de veiculação de linguagem, pois sem ela o professor e o aluno não teriam comunicação, mesmo que não seja perfeita, mas haverá uma transmissão de compreensão e a gramática será utilizada para aperfeiçoá-la.

Ainda, segundo Travaglia (2003, p. 24),

Alguém será um bom usuário da língua quando souber usar de modo adequado os recursos da língua para a construção/constituição de textos apropriados para atingir um objetivo comunicativo dentro de uma situação específica de interação comunicativa, pois o que é adequado para uso em um texto em uma situação pode não o ser em outra situação.

Podemos ensinar língua e gramática ao mesmo tempo, pois ambas se constituem, integram-se, embora existam as variações linguísticas, e certamente não podemos deixar de frisá-las, esclarecendo aos alunos que, em meio a uma língua sócio-histórica, existem

diversidades de dialetos, mas as normas gramaticais predominam em aceitabilidade a determinada situação social; por isso, existe a gramática, para que possamos organizar os enunciados e manter coesão e coerência nessas circunstâncias.

Segundo Antunes (2003, p. 16), “[...] faltou tempo – e talvez capacidade – para se descobrir as regularidades do funcionamento interativo da língua que somente acontece por meio de textos orais e escritos, em práticas discursivas as mais diversas, conforme as situações sociais em que se inserem”. Para isso, há, pelo menos, quatro campos, segundo a autora (2003), que devem ser considerados: o da oralidade, o da escrita, o da leitura e o da gramática.

Quanto à oralidade, Antunes (2003) discute que o trabalho feito pelos professores em sala de aula não leva em consideração o uso da fala e, muitas vezes, esta é colocada de forma equivocada quando se trata de regras gramaticais, pois os erros tornam-se permitidos na fala. O docente deve, portanto, ensinar ao aluno a oralidade em todas as suas formas, seja ela formal ou informal. Levando-se em consideração que cada texto é produzido por meio de um tema específico partindo de um determinado assunto, o discente deve ser capaz de entender o que os textos querem passar, observando as diferenças existentes entre os textos orais e os escritos.

Ao referir-se à escrita, a autora discute que o que se faz na escola é totalmente desestimulante aos alunos, pois as atividades e a avaliação, em sua maioria, são feitas sem planejamento. O aluno é avaliado por questões como pontuação e ortografia e, muitas vezes, a escrita se resume a frases descontextualizadas, com o fim de verificar se os alunos obedecem às normas gramaticais. Para evitar tantos erros nas atividades com a escrita, Antunes (2003) acredita que é preciso que o professor aja com planejamento, fazendo com que o texto em uso não seja apenas um exercício escolar, mas que também cumpra sua função social, pois para obter uma boa escrita é preciso, antes de tudo, ter o que dizer.

O trabalho com a leitura em sala de aula, na avaliação daquela pesquisadora, não se torna uma atividade prazerosa, e sim, obrigatória. Muitos professores acham que a prática da leitura atrapalhará suas aulas ocupando o lugar de destaque da gramática. São raros os planos de leitura para textos literários, objetivando sua função poética e, muitas vezes, as dificuldades que os alunos apresentam na escrita resultam dos raros contatos com textos escritos. Sendo assim, os professores devem, em suas aulas, apresentar as vantagens e os objetivos de toda leitura, envolvendo variados gêneros e despertando o interesse dos alunos.

Já o ensino gramatical, para Antunes (2003), é descontextualizado, inflexível e vai de encontro com a realidade do aluno, pois a forma de comunicação ensinada não é a mesma

utilizada em seu dia a dia. Afirma a autora que sem o uso de textos realmente significativos não há funcionalidade no trabalho com a gramática.

Além disso, é válido afirmar que a gramática está internalizada em todos os falantes, mesmo que alguns achem que ainda não sabem utilizá-la em seu cotidiano ou em determinada situação social. Os falantes não percebem que a usam o tempo todo, mesmo não seguindo a norma padrão; somente precisam entender que existe uma norma, considerada padrão e que devem entendê-la para outro uso da língua, a forma culta. Como sentencia Antunes (2003, p. 85),

As pessoas, quando falam, não têm a liberdade total de inventar, cada uma a seu modo, as palavras que dizem, nem têm a liberdade irrestrita de colocá-las em qualquer lugar nem de compor, de qualquer jeito, seus enunciados. Falam, isso sim, todas elas, conforme as regras particulares da gramática de sua própria língua. Isso porque toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras, independentemente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade em que é falada. Quer dizer, *não existe língua sem gramática* (grifo da autora).

Assim, é importante salientarmos que, para o ensino da língua materna, quanto aos aspectos gramaticais, o professor não somente precisa ter a sua concepção de linguagem, como também precisa conhecer as concepções de gramática, o que poderá determinar a sua metodologia para o ensino gramatical. Pelo menos três concepções de gramática são essenciais ao conhecimento do professor: a gramática normativa, a gramática descritiva e a gramática internalizada.

Respalhando-nos em Franchi (2006, p. 16, 22 e 25), apresentamos os conceitos dessas gramáticas.

*Gramática normativa* “é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores”.

*Gramática descritiva* “é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical”.

*Gramática internalizada* “corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica”. Essa gramática constitui as competências gramatical, textual e discursiva do usuário.

A discussão que fazemos está em torno de como abordar, na escola, as normas gramaticais, de modo que não se instaure a ideia de que o aluno deva dominar todas as regras da gramática normativa sem a perspectiva do seu funcionamento e desconsiderando, inclusive, o fato de que

[...] saber gramática não depende, pois, em princípio, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras (FRANCHI, 2006, p. 25).

Entendemos que o uso da gramática ajudará o aluno a desenvolver maior entendimento quanto à leitura e compreensão de textos, melhor competência linguística e ajudará a amplificar seu intelecto. Devemos frisar, inclusive, que, nessa perspectiva, o uso da gramática não tem por objetivo estabelecer o que seja certo ou errado na linguagem<sup>1</sup>, mas o que seja adequado ou inadequado a depender da situação contextual. É como se posiciona Travaglia (2002, p. 29) ao referir-se à concepção de gramática internalizada:

[...] não há o erro linguístico, mas a **inadequação** (grifo do autor) da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua, ou a inadequação do uso de um determinado recurso linguístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa que seria melhor (sic) alcançada usando-se outro(s) recurso(s).

Muitos professores, entretanto, utilizam-se da gramática normativa para explicá-la tão somente com exemplos em frases soltas, como: *seu* é um pronome possessivo (João comprou *seu* violão); todavia, esse vocábulo pode, também, ser a corruptela do pronome de tratamento *senhor* (*Seu* Humberto, o senhor poderia emprestar-me a furadeira?). Além disso, no primeiro exemplo, observa-se que o uso do pronome “seu” não deixa claro se João comprou um violão para ele ou se ele comprou o violão que pertencia ao interlocutor. Como vemos, nesse simples exemplo há questões a serem abordadas que vão além do simplesmente decorar regras.

Essa forma de ensinar impede o progresso do aluno quando este vai identificar regras gramaticais na construção de textos, pois as regras apreendidas em frases soltas, que algumas vezes precisam de um contexto para manter um sentido e para exercer maior compreensão, nem sempre os ajudarão no momento de maior precisão quando se deparar com um texto.

---

<sup>1</sup> A concepção de “certo” e “errado” na linguagem pauta-se na gramática normativa, que postula a ideia do falar/escrever correito. Assim, considera-se “certo” o que não viola as normas gramaticais, e “errado”, tudo o que transgide os preceitos gramaticais postulados na gramática normativa.

Somente um estudo contextualizado e levando-se em consideração as circunstâncias de uso da língua, é que se construirá um indivíduo com acesso às formas linguísticas diferenciadas e capazes de operar sobre elas.

Eles também se preocupam tanto com a aplicação das regras da gramática as quais, muitas vezes, somente são observadas na escrita, como as pessoas do discurso que, praticamente, deixaram de ser utilizadas na língua, como, por exemplo: o pronome *vós*, que foi substituído por *vocês*, e o pronome *tu*, por *você*; essas formas (*vós* e *tu*) somente serão estudadas e vistas em alguma frase e/ou texto, de escritores do século XIX e início do século XX. Não que não seja importante explicar a evolução histórica do pronome do caso reto, entre outros, mas ficar preso somente a isto não parece ser relevante. Além de que é preciso saber em que momento da vida de um estudante devem-se discutir questões históricas da língua. E, nesse sentido, é importante que se faça uma reflexão quanto aos conteúdos, na perspectiva de se avaliar a pertinência de determinados assuntos em determinadas séries/anos escolares. Ainda quanto aos pronomes supracitados, como um dos inúmeros exemplos que poderiam ser citados, questionamos a impertinência de se apresentar tais formas para alunos do ensino fundamental, que não têm, ainda, acesso a textos que trazem essas formas. Já no ensino médio, quando o aluno inicia os estudos literários de séculos passados, em que tais construções eram usuais, entendemos ser o momento de se discutir o emprego dessas formas. Muitas vezes perde-se tempo tentando fazer com que o aluno decore todas as regras gramaticais, para cumprir um conteúdo programático já estabelecido, quando ele utilizará as formas mais frequentes em seu dia a dia.

A gramática descritiva é de suma importância em meio à comunicação, pois ela descreve como se dá o funcionamento da língua e nos seus diversos aspectos. Se um indivíduo passa a ter uma intimidade com a gramática descritiva terá um conhecimento mais abrangente na utilização da gramática, ele terá maior facilidade na hora da escrita e em sua competência linguística. Caso ele deseje ser um autor de quaisquer gêneros textuais, toda forma aprendida na gramática descritiva será de grande valia para tal desenvolvimento.

Quanto à gramática normativa sabemos de sua relevância no ensino da língua materna, mas entendemos que a melhor forma de ensiná-la e estudá-la seria por meio de textos, pois o ensino da gramática por meio de textos ajuda na construção do entendimento da língua; porém, devemos lembrar que nem sempre há como utilizar o texto em todos os exemplos gramaticais. É preciso que tenhamos consciência de que a língua funciona em torno do texto, mas, às vezes, não é possível abranger determinado conteúdo com foco apenas no texto. Ao se estudar concordâncias verbal e nominal, por exemplo, podemos discutir o assunto em

produções realizadas pelos próprios alunos ou por meio de textos de outrem, mas, com certeza, somente alguns casos de concordância aparecerão nos textos estudados. É preciso, então, considerando que o discente se deparará em outras circunstâncias com os casos que não surgiram naquele material de estudo, que o professor traga à tona toda a teoria que envolve os outros casos de concordâncias verbal e nominal, mesmo que seja em forma de frases descontextualizadas. Não podemos, inclusive, desconsiderar que o aluno é capaz de fazer a associação da teoria com situações reais de comunicação. O que o professor pode fazer, ao trabalhar determinados conteúdos, quando necessário, de forma apenas teórica, é conduzir o aluno ao entendimento de aplicabilidade daquela teoria às suas necessidades de comunicação.

Assim como já frisamos, língua e gramática devem andar juntas, pois ensinar gramática pura e/ou utilizar exemplos em frases soltas, sem atentar para o funcionamento da linguagem, não ajudará no conhecimento do aluno, ele apenas entenderá naquele exato momento e se acostumará a identificar tal regra em frases similares, não associando a importância do que foi apreendido com o uso da língua em suas reais situações de comunicação.

### **3 O TEXTO COMO OBJETO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Quando nos perguntam sobre texto logo vêm à mente o conceito básico, aquele ensinado nas escolas, através dos livros didáticos: é o conjunto de frases encadeadas que transmitem uma mensagem e permitem ao leitor uma interpretação. O *dicionário Aurélio* (FERREIRA, 2010) define *texto* como o “excerto de língua escrita ou falada, de qualquer extensão, que constitui um todo unificado. Toda e qualquer expressão, ou conjunto de expressões, que a escrita fixou.” Logo, em um texto devem existir elementos que proporcionem um bom entendimento daquilo que se quer expressar, tendo em vista um objetivo, pois, ao escrever, direcionamo-nos de certa forma a alguém.

Em sua formação escolar, os alunos aprendem não a língua, mas o passo a passo de uma escrita correta, observando as regras gramaticais. Terminam por escrever não por prazer, e sim por obrigação. Na verdade, escrevem para o professor, com a intenção de receberem uma boa nota e passarem de ano, pois é o que definirá o grau de capacidade do aluno. Como diz Geraldi (2001, p. 65),

[...] é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois artificial.

Afinal qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?

Na prática, possuímos uma competência textual-discursiva já desenvolvida, sem que haja necessidade de lidar com regras, pois obtemos, na infância, contato direto com a família, a escola e o meio em que vivemos. Assim, ao avaliar uma produção textual, o professor deve não apenas considerar os aspectos gramaticais, mas o quão compreensível é o texto construído. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o trabalho realizado pelos professores com textos deve ter como ponto de partida uma sequência didática que venha contemplar vários gêneros textuais. Segundo eles (2004, p. 116),

O domínio da sintaxe mais elaborada passa pela compreensão e pela apropriação das regras gerais que dizem respeito à organização da frase e necessita de conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua nesse nível. Trata-se, portanto, de desenvolver nos alunos capacidades de análise que lhes permita melhorar esses conhecimentos. Para tanto, é essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua.

O uso de textos tem sido o meio utilizado nas salas de aula para o ensino da língua portuguesa. Mas, para um bom entendimento e leitura de um texto é suficiente o conhecimento gramatical? Percebe-se que não. A ineficácia do aprendizado consiste exatamente nas formas inadequadas em que eles são apresentados aos alunos, pois, no geral, os textos escolares caminham de forma descompassada ao não acompanharem a realidade da produção oral dos discentes.

É óbvio que se a escola tem como missão primária levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, capacitando-o a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados, isto não deve servir de motivo para ignorar os processos da comunicação oral (MARCUSCHI, 2008, p. 53).

O trabalho feito pelos professores em sala de aula pouco tem levado em consideração o uso da fala e, muitas vezes, ao se tratar dessa questão, não se evidencia que a fala, por ser um discurso momentâneo, apresenta, às vezes, violações às normas prescritas pela gramática normativa, algumas delas, inclusive, já tão usuais por qualquer falante, seja ele considerado um falante “culto” ou não, que, até em textos escritos, fazem-se presentes, como é o caso do pronome oblíquo em posição proclítica em início de frase, a violação à regência de alguns

verbos, o emprego do verbo *ter* no lugar do verbo *haver*, na indicação de tempo, entre outras situações. Considerando que a língua está em constante mudança, o docente deve, portanto, ensinar ao aluno a oralidade em todas as suas formas, seja ela formal ou informal.

A escrita é única e não reflete o grupo social do falante. Há conflitos entre a fala e a escrita, exigindo conhecimentos diferentes, pois não se fala como se escreve. Levando-se em consideração que cada texto é produzido por meio de um tema específico partindo de um determinado assunto, o discente deve ser capaz de entender o que os textos querem passar, observando as diferenças existentes entre os orais e os escritos.

Os textos não devem ser compreendidos apenas como simples amontoados de palavras, tampouco como unidades formais. Eles necessitam fazer sentido não somente na escrita, mas também na oralidade e, para que a produção textual alcance seu objetivo, são necessárias características que levem à coesão e à coerência, desencadeando uma conexão harmoniosa e lógica entre suas partes.

O trabalho textual desenvolvido na escola é frequentemente desestimulante aos alunos, pois atividades e avaliações, em sua maioria, são feitas sem planejamento. O aluno é avaliado por questões como pontuação e ortografia e, muitas vezes, o trabalho com a escrita se resume a frases descontextualizadas, com o fim de verificar se os alunos obedecem ou não às normas gramaticais. É preciso que o professor aja com planejamento, fazendo com que o texto em uso não seja apenas um exercício escolar, mas que também cumpra sua função social, pois, para se obter uma boa escrita é necessário um pré-conhecimento, para, assim, ter o que dizer.

A coerência de um texto será construída não somente através das relações semântica e linguística, como também das relações e conhecimentos social e cultural, contribuindo para sua estruturação. Por sua vez, a coesão liga os elementos constituintes no texto, criando um sistema de referências e, produzindo, assim, sentido e coerência.

O estudo de tais mecanismos linguísticos deve realizar-se adequadamente e dentro do contexto da sala de aula, pois, muitas vezes, percebe-se o emprego desses termos sendo utilizados para, de certa forma, justificar todo e qualquer deslize que torne incompreensível a produção textual do aluno. Não é raro ouvir de professores que a redação de “Fulano” ou “Beltrano” foi avaliada negativamente por não apresentar coerência e/ou coesão.

Desenvolver as competências necessárias é importante ao aluno, a fim de que venha interagir no meio em que está inserido e, para isso, a prática do ensino deve mobilizar-se nesse sentido, utilizando a língua como um importante instrumento de interação.

O estudo da língua portuguesa deve ir muito além de regras ou normas, mas deve-se levar em consideração as contextualizações do cotidiano e suas variadas produções.

Os professores, no uso de suas funções, precisam desempenhá-las de forma consciente e proveitosa, de maneira que a identidade e a participação dos indivíduos constituintes da sala de aula obtenham resultados eficazes, promovendo uma participação ativa e proveitosa nos grupos sociais nos quais estão inseridos.

Para isso, o estudo dos gêneros possibilita novas formas de explorar as esferas sociais em que são utilizados e o professor deve estar preparado para trabalhar com essa diversidade que nem sempre está ligada à escrita e será importante ao aluno não somente em sua vida profissional, mas também em seu cotidiano. Segundo Marcuschi (2008, p. 151),

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (Miller, 1984) corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como *entidades dinâmicas*, cujos limites e demarcação se tornam fluidos (grifo do autor).

Sendo duas modalidades discursivas, relevantes e fundamentais, oralidade e escrita devem estar interligadas. Quem lê muito, fala e escreve bem e, a fim de impulsionar essa realidade, é interessante que o aluno mantenha um constante contato com diferentes gêneros textuais.

O trabalho com a leitura em sala de aula não se tem tornado uma atividade prazerosa, e sim obrigatória. Muitos professores acham que tal prática atrapalhará suas aulas ocupando o lugar de destaque da gramática.

São raros os planos de leitura para textos literários, objetivando sua função poética e, muitas vezes, as dificuldades que os alunos apresentam na escrita resultam de raros e mínimos contatos com textos escritos. Sendo assim, os professores devem, em suas aulas, ressaltar as vantagens e os objetivos de toda leitura, envolvendo variados gêneros e despertando o interesse dos alunos.

O conhecimento das questões textuais, as implicações gramaticais e discursivas envolvendo tipos e gêneros de texto, bem como o saber das atividades e funções da leitura e da escrita, são atribuições dos docentes, visando ao constante desenvolvimento de seus alunos no mundo letrado, pois a leitura, pela sua importância, torna-se uma porta de entrada para a descoberta de novos mundos.

A escrita deve estar vinculada à condição social do texto e à sua finalidade, capacitando os alunos como leitores e produtores textuais, retirando a carga que frequentemente vêm carregando ao serem avaliados pelo professor com um texto mal

redigido, tornando a prática textual um peso não somente para eles, como também, para o docente.

Pode-se afirmar que ainda se faz necessária uma reorganização de questões que se relacionem com a prática entre a leitura, a escrita e a análise linguística, sem o uso constante de estratégias de ensino baseadas unicamente na memorização gramatical, preocupando-se apenas com notas a serem atribuídas a cada aluno.

Nas palavras de Geraldi (2014, p. 215), “implantar práticas de linguagem na sala de aula é substituir um objeto dado para estudo [...] pelo convívio reflexivo com os recursos linguísticos mobilizados na produção ou na leitura de textos”.

À margem de toda a discussão até o momento apresentada sobre o estudo do texto em sala de aula, não podemos deixar de mencionar que, atualmente, já há pesquisadores apontando para a importância do texto em sala de aula, independentemente do seu uso como pretexto para se estudar questões gramaticais ou apenas utilizado para atividades de compreensão e interpretação. A ideia é a de que o que importa é que o aluno esteja em contato com o texto nos seus mais variados gêneros.

## **4 UMA REFLEXÃO LINGÜÍSTICA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, NUMA PERSPECTIVA TEXTUAL**

### 4.1 Análise linguística de aulas de Língua Portuguesa em uma turma do ensino fundamental

Durante o período de 05/10 a 06/12 do ano de 2013, enquanto estagiárias da disciplina Estágio Curricular Supervisionado 1, do Curso de Licenciatura em Letras do IFAL, em uma turma de 9º ano de uma escola estadual, com a anuência da professora de Língua Portuguesa (Carta de consentimento, Anexo), fizemos o registro de 36 aulas, com o propósito de observar o desenvolvimento do estudo de textos em sala de aula e a sua relação com o ensino de gramática.

As observações dessas aulas de Língua Portuguesa permitiram-nos perceber que a professora utiliza mais que o Livro Didático, para envolver o uso de textos em suas aulas. Este seria um método diversificado para uma abordagem atrativa na aplicação dos conteúdos da disciplina; porém, percebemos que há certa dificuldade quanto ao ensino contextualizado, pois a utilização dos textos é feita separadamente dos conteúdos gramaticais. A professora utiliza o fragmento de texto como interpretação textual e sem especificar a função do uso de determinado conteúdo da gramática dentro do que foi lido. Ao se utilizar de tais fragmentos no livro para os exercícios, termina por fazer uso e estudo da gramática de forma desvinculada, pedindo, por exemplo, para os alunos retirarem, de alguns recortes de trechos, palavras que sejam substantivos, não explicando a função deles e como atuam dentro do texto. E continua trabalhando a gramática pura, em frases soltas.

Na verdade, percebemos que os textos são utilizados em sala de aula para ajudá-los a melhorar a leitura e a interpretação, como também para a elaboração de exercícios. O assunto é explicado por meio de frases soltas, e, em seguida, o aluno deve identificar tal conteúdo em um texto ou fragmento de texto, o que pode gerar uma complicação para ele quanto à relação teoria x prática, pois, quanto ao substantivo, os alunos não conseguiam associar uma explicação e a localização de um no texto. É possível que tal ocorrência se dê com qualquer assunto gramatical. Sendo assim, não contribuem para que o aluno obtenha uma compreensão total do assunto dentro do que foi apresentado, além de não entender como funciona a língua. Percebemos que nas aulas não existe um grande interesse pela língua materna. Há um desencontro entre a metodologia apresentada e o que o livro didático sugere, tornando o aprendizado cansativo e, para muitos, chato, pois o que muito se ensina é a gramática pela

gramática. Isso talvez se dê pela constante cobrança que os professores sofrem que, em sua trajetória de ensino (e aprendizado), devem, a todo custo, concluir o ano letivo e cumprir com a sua função de “ensinar” todas as regras gramaticais exigidas naquele período.

Nesse sentido, o docente deve ter como objetivo planejar o seu trabalho com outros mecanismos, ir muito além do que o livro pede e avaliar cotidianamente a participação da gramática dentro de diversos gêneros textuais, verificar os sucessos e insucessos de cada conteúdo nos textos e perceber os que se aplicam ou não à gramática contextualizada, uma vez que a diversidade do alunado faz com que o professor tenha que buscar formas diferenciadas de ensino que ajudem os alunos a lidar com os diversos entraves enfrentados no conjunto da língua portuguesa. Para isso, as regras da gramática devem estar em conjunto com a linguagem, pois uma necessita da outra. É preciso o ensino gramatical contextualizado para preparar os alunos com relação à competência linguística.

A gramática dentro do texto deve ser um dos principais pontos trabalhados pelo professor de Língua Portuguesa, nos mais diversos assuntos possíveis, visto que a competência linguística dos alunos deve ser desenvolvida e o plano precise atender às necessidades do conflito para que a aprendizagem aconteça.

Dessa forma, é preciso observar assuntos, construir planos de aula a partir das observações dos assuntos que serão aplicados aos textos, para que o espaço se torne favorável e possa facilitar o processo de assimilação das atividades e, através das avaliações feitas, deve-se rever o planejamento cotidianamente no propósito de obtenção de clareza das informações passadas e na busca por melhores resultados.

A prática da professora de Língua Portuguesa observada demonstrou que a profissional elabora pequenos planos para suas aulas, mas não estuda os conteúdos gramaticais aplicáveis aos textos para executá-los em sala de aula. Nessa perspectiva, acaba por não realizar, de forma mais bem elaborada, seus planejamentos, dependendo, por diversas vezes, da programação proposta pelo livro didático e resultando na falta de aprendizado da gramática contextualizada. Masetto (2003, p. 77) afirma que “O planejamento como instrumento voltado para o processo de aprendizagem serve de roteiro para as ações do professor e dos alunos em aula e, como tal, acompanha a execução diária do que foi combinado”. Dessa forma, verifica-se o planejamento como uma forma de sequência organizada das ações executadas em sala.

O uso do livro didático nas aulas ministradas pela professora foi constante e os conceitos gramaticais trabalhados eram extraídos apenas do material didático. Os conteúdos trabalhados pelo livro tratam dos assuntos em análise de palavras e frases soltas favorecendo a

um trabalho a partir de “uma gramática descontextualizada, amorfa, da língua como potencialidade; gramática que é muito mais “sobre a língua”, desvinculada, portanto, dos usos reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia a dia” (ANTUNES, 2003, p. 31).

O processo de avaliação em sala de aula desenvolvido pela docente consistiu em diversas atividades, entre elas, provas mensais, trabalhos em sala de aula e para casa, diários, projetos, olimpíadas, maratonas, jogos internos, feira de cultura e maratona musical. A docente elaborou a produção de um diário sobre os acontecimentos mais importantes ocorridos na vida dos discentes na semana, em que os alunos produziam diários semanais relatando coisas de seus cotidianos, que, posteriormente, eram avaliados e feitas as orientações quanto aos erros gráficos.

As observações feitas pela professora acerca das produções textuais dos alunos estavam mais focadas na avaliação da escrita padrão, pois eram observados, a rigor, apenas os erros gráficos e de pontuação e classificados como erro e não inadequações à utilização de variações da língua presentes em outros meios sociais. Nesse contexto, Antunes (2003, p. 108-109) afirma que

[...] a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no dia a dia da vida das pessoas. Essa língua é a “língua-em-função” (cf. Schmidt, 1978), a língua que somente acontece entre duas ou mais pessoas, com alguma finalidade, num contexto específico e sob a forma de um texto – mais ou menos longo, mais ou menos formal, desse ou daquele gênero.

Assim, espera-se que o professor trabalhe o texto a partir das variações de uso social da língua observando a maneira como a língua é utilizada no cotidiano dos alunos esclarecendo para eles as funções sociais da língua e suas adequadas utilizações.

O acompanhamento de como se desenvolve as aulas de Língua Portuguesa no contexto atual da educação permitiu a reflexão sobre fatores essenciais para uma melhor abordagem e aproveitamento dos conteúdos explanados em sala de aula contribuindo expressivamente para a formação de professores cada vez mais preocupados com a formação de cidadãos que dominem e sejam capazes de refletir sobre o uso de sua língua.

## 4.2 Análise linguística do livro didático de Língua Portuguesa adotado na escola

O livro didático tornou-se um suporte essencial na efetivação do processo ensino-aprendizagem, onde se acredita que seu conteúdo trará ao aluno a compreensão necessária de sua língua em seus variados contextos. Podemos afirmar que a utilização do livro didático no ensino não é uma prática nova. Quando Johannes Gutenberg, no século XV, inventou a imprensa, a educação começou a contar com obras impressas para fins didáticos. Na época, os livros eram raros, o primeiro a ser impresso nessa técnica, em latim, foi a Bíblia e, experimentando um grande impulso com a invenção da imprensa, o livro começou a ser produzido em série. Sendo assim, com tal acessibilidade, tornou-se popular, começando a se destacar como um importante meio de informação na sociedade.

No Brasil, o livro didático somente foi definido através do decreto Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938-Art. 2º. Segundo Batista & Rojo (2005, p. 15), tal obra foi produzida com o fim de “auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos, quanto individuais.”

Com o passar do tempo e o aparecimento de diversos avanços tecnológicos, o livro didático, atualmente, continua a exercer um papel significativo na fixação da leitura e no aprendizado escolar. Está presente no cotidiano escolar; no entanto, é necessário que haja uma constante evolução em sua construção, ressaltando fatores como a interdisciplinaridade, a dependência visual e a relação dos conteúdos apresentados com o cotidiano dos alunos.

O livro didático analisado, *JORNADAS.port*, 2012, de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho, o quarto volume da coleção que abrange os quatro anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), traz a proposta de várias atividades de produção escrita, tais como: artigo de opinião, poema, conto, folheto, charge, cartum etc. Segundo Antunes (2003, p. 54), a escrita “compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação/textualização e revisão), as quais, por sua vez, implicam, da parte de quem escreve, uma série de decisões”.

O livro didático, objeto de nossa análise, traz consigo uma proposta de ensino que, com o passar do tempo, tem sofrido modificações, desde a criação do PNLB, quando se entende a necessidade de rever as questões relacionadas à norma padrão e a variações linguísticas.

De acordo com o Guia de Livros Didáticos PNLD 2014, o trabalho com a produção textual e suas propostas devem visar à formação do produtor de textos e, portanto, ao desenvolvimento da proficiência em escrita. Nesse sentido, alguns pontos devem ser observados:

1. Considerar a escrita como uma prática socialmente situada, propondo ao aluno condições plausíveis de produção do texto;
2. Abordar a escrita como processo com o objetivo de ensinar explicitamente os procedimentos envolvidos no planejamento, na produção, na revisão e na reescrita dos textos;
3. Explorar a produção de gêneros ao mesmo tempo diversos e pertinentes para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo nível de ensino visado;
4. Desenvolver as estratégias de produção relacionadas tanto ao gênero proposto quanto ao grau de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir. (PNLD, 2014, p. 18)

As autoras (2012, p. 3), na apresentação do livro em estudo, enfatizam que os textos e as atividades relacionadas por elas objetivam levar o aluno a se apaixonar pela leitura, “percebendo-a como uma fonte inesgotável de prazer e de conhecimento que permite transformar a visão de mundo, reavaliar os sentimentos, suscitar emoções, conhecer novos mundos sem sair do lugar, viajar no tempo, compreender outras culturas e civilizações e ter contato com inúmeros livros”.

Nessa perspectiva, o livro traz, em cada unidade, duas seções de leitura, que apresentam diversos gêneros, como poema, conto, lenda, crônica, além de artigo de opinião, notícia, propaganda, biografia, resenha, relatório e outros.

Na Unidade I, Leitura 1 (p. 14), há um conto intitulado “Piquenique”, de Moacyr Scliar, cuja atividade propõe ao aluno primeiramente refletir sobre o tema, para, depois, na leitura do conto, fazer com que o aluno observe os recursos utilizados pelo autor para prender a atenção do leitor. Na unidade 8, Leitura 2 (p. 302), o livro apresenta a charge e o cartum, importantes gêneros no desenvolvimento da capacidade crítica do discente e da sua compreensão do mundo à sua volta. Tais atividades, dentro do contexto do livro, visam proporcionar ao aluno o desenvolvimento das habilidades necessárias para torná-lo um leitor competente.

Em se tratando da gramática, evidencia-se na seção “Reflexão sobre a língua” uma valorização do uso da norma culta e do conhecimento das regras gramaticais. Em cada unidade o livro traz conceitos e atividades com o objetivo de levar o aluno a aprender e a usar

a gramática, bem como atividades para conduzi-las ao conhecimento de sua língua materna, a fim de aplicá-las adequadamente.

### Exemplo 1, página 145:


A oração subordinada adverbial que exprime consequência em relação ao que se declara na oração principal é chamada de **oração subordinada adverbial consecutiva**.

O fragmento abaixo, tirado de um site especializado em cinema, fala sobre a definição do ator que viveria certa personagem em um filme de ação.

A indefinição do nome do ator que dará vida ao lendário Capitão América no cinema continua e a lista não é pequena.

**Embora muita gente acredite que John Krasinski é quem tem maior potencial de ser escolhido, eis que surge um nome mais conhecido para interpretar o personagem: Chris Evans.** [...]

Disponível em: <www.adorocinema.com>. Acesso em: 5 dez. 2011.



Cena do filme *Capitão América*.

a) De acordo com o trecho destacado, muita gente imagina que John Krasinski seria o mais adequado para interpretar o Capitão América em um filme. Esse ator de fato vai conseguir o papel? Por quê?

b) O fato de muita gente apostar em John Krasinski impedirá que Chris Evans seja escolhido para o papel?

A oração subordinada que expressa um fato contrário ao exposto na oração principal, mas incapaz de impedi-lo, é chamada de **oração subordinada adverbial concessiva**. Pode exprimir oposição, exceção, ressalva.

### Exemplo 2, página 170:

As palavras que relacionam duas orações e, ao mesmo tempo, substituem na segunda oração um termo da oração anterior são chamadas de **pronomes relativos**.

São pronomes relativos: **que, quem, onde, o qual (a qual, os quais, as quais), quanto (quanta, quantos, quantas), cujo (cuja, cujos, cujas)**.

O termo anterior a que o pronome relativo se refere é chamado de **antecedente**.

Observamos no exemplo 1, p. 145, que o livro trata do ensino da oração subordinada, no caso, a oração subordinada adverbial concessiva e, partindo de um fragmento, busca conceituar e explicar sua colocação dentro da frase. O conhecimento teórico e prático do aluno em tais conceitos gramaticais ajudá-lo-á em uma construção textual clara e concisa.

No exemplo 2, p. 170, o livro conceitua e exemplifica pronomes relativos. É importante salientar aos alunos que o uso dos pronomes relativos na linguagem coloquial não afeta o desempenho linguístico; no entanto, em uma redação, devem ser usados corretamente, seguindo a norma culta.

Sendo assim, entendemos que é indispensável o ensino da gramática, pois os alunos precisam estar aptos e munidos de conhecimento suficiente para inseri-lo de modo eficaz na sociedade, fazendo com que cada indivíduo saiba utilizá-la. O seu aprendizado faz parte da nossa trajetória escolar e seu uso é indispensável em diversas situações. Para Travaglia (2001), “Estudar a gramática e dominá-la é colocar em prática o bom uso da língua que

s sucessivamente levará aquele que estuda a gramática a falar e escrever bem”. Portanto, aprender a gramática é essencial e faz parte do conhecimento da língua materna.

O ensino da gramática, no entanto, não deve trazer medo ao aluno, mas as atividades propostas pelos professores devem fazê-lo crescer linguisticamente, amenizando os preconceitos linguísticos, sem que haja uma constante correção pelos seus considerados “erros” gramaticais.

O livro apresenta oito unidades e, na abertura de cada uma delas, há uma seção intitulada “Provocando o olhar”, que servirá como preparo ao aluno para os assuntos que serão abordados. É interessante observar que cada unidade contém atividades de leitura abrangendo diversos gêneros textuais. As autoras lançam a proposta de desenvolver no aluno habilidades de linguagem, visando torná-lo um leitor competente, bem como levá-lo ao conhecimento da estrutura e da função social do gênero constante no texto lido.

Dentro de cada Unidade há uma atividade que propõe uma produção escrita, onde as autoras enfatizam o gênero a ser trabalhado. Para auxiliar na escrita, o livro apresenta tópicos (“Antes de Começar” e “Planejando o Texto”), nos quais as atividades propostas objetivam conduzir o aluno a chegar à sua produção final passando por perguntas, respostas e pesquisas dentro do texto apresentado.

No capítulo V, o tópico “Avaliação e Reescrita” (p. 183) levanta algumas questões a serem respondidas e propõe uma troca dos textos produzidos entre os alunos, para que possam avaliar o outro, com comentários e sugestões. Por fim, deverão entregar seus textos refeitos e com as devidas correções e, assim, segundo propõe o livro, serem publicados no jornal da Escola.

Nesse capítulo, nessas questões do último tópico “Avaliação e escrita”, percebe-se que há uma limitação do aluno em responder aos quesitos propostos, já que estes exigem respostas previsíveis, o que pode atrapalhar o desenvolvimento textual, bem como uma autoavaliação, tendo em vista que é o próprio colega de classe quem vai corrigir o seu texto. O que observamos é que, na correção final, mais uma vez, o professor vai desenvolver o seu papel tradicional, ressaltando, assim, a problemática do engessamento gramatical, conforme se pode observar abaixo:

## Avaliação e reescrita

1. Leia novamente seu artigo, observando os critérios relacionados abaixo. Depois, troque de texto com um colega e peça-lhe que faça o mesmo, anotando comentários e sugestões.
  - O título é adequado para um artigo de opinião?
  - A questão polêmica está claramente indicada?
  - Os argumentos são convincentes? Apresentam dados, exemplos, provas? Citam autoridades?
  - Os articuladores textuais foram bem utilizados?
2. Refaça seu texto de acordo com as observações e, depois, entregue a última versão a seu professor. Após a correção, guarde a produção para ser publicada em nosso jornal.

### NÃO DEIXE DE ACESSAR

• <http://www.fcc.org.br/bdmulheres/index.php?area=home>

Um banco de dados sobre o trabalho das mulheres no Brasil: imagens, tabelas, gráficos.

183

Podemos observar, também, que, apesar de propor o desenvolvimento da competência linguística do aluno, o livro, por fim, valoriza, assim como a maioria dos livros didáticos, o emprego da norma culta. No capítulo VIII, na seção “Produção escrita” (p. 294), ao auxiliar na organização de um Editorial, aspectos e linguagens gramaticais padrões são enfatizados, fazendo-se entender a importância da escrita correta para o bom entendimento do leitor.

## PRODUÇÃO ESCRITA

### Editorial

Você agora será o editorialista do jornal que estamos organizando desde o início do ano. Para isso, precisa ter em mente o que vimos a respeito desse gênero textual e escolher um assunto que seja relevante e interesse aos colegas.

#### Antes de começar

Você já viu a importância dos conectivos, isto é, palavras e locuções usadas para estabelecer relação entre os termos da oração, entre orações e parágrafos. Vamos recordar mais algumas dessas palavras e locuções, que podem ajudá-lo a estabelecer relações adequadas entre as opiniões e os argumentos que apresentará a seu interlocutor.

<b>mas, porém, contudo, entretanto</b>	marcam oposição entre duas afirmações ou entre um argumento e um contra-argumento
<b>ainda</b>	pode, por exemplo, introduzir mais um argumento a favor de determinada conclusão; ou incluir um elemento a mais, além do que se afirmou
<b>pois</b>	introduz uma explicação para o que se afirmou antes
<b>de modo que, de forma que, de maneira que</b>	apresentam uma consequência de um fato exposto no texto
<b>assim, desse modo</b>	muito utilizadas para deixar mais clara uma afirmação, confirmar, completar o que se disse anteriormente
<b>além de tudo, além disso</b>	introduzem um novo argumento, apresentado como acréscimo
<b>logo, portanto</b>	introduz uma conclusão do que se afirmou antes
<b>embora, mesmo que, ainda que</b>	servem para apresentar uma afirmação contrária ao que se afirmou antes
<b>esse, aquele</b>	fazem referência a termos anteriormente expressos
<b>este</b>	pode remeter a algo que será dito a seguir

O docente deve compreender que a produção textual do aluno é um processo de integração e interação, de modo que suas ideias sejam estruturadas, ativando, assim, sua competência comunicativa para participação e produção dentro e fora do ambiente escolar. É necessário que a escrita do aluno seja explorada dentro de seu contexto, não estando limitada

à reprodução de modelos textuais, deixando de considerar vários aspectos para a sua produção.

Ao verificarmos as propostas apresentadas nesse livro, JORNADAS.port, 2012, observamos que elas se direcionam ao bom desenvolvimento do aluno para uma produção oral e textual. É importante salientar que há a necessidade de promover, no ensino brasileiro, a prática da escrita, conduzindo o discente a, ao produzir seu próprio texto, mostrar seu lado crítico.

A utilização de livro didático nas aulas de Língua Portuguesa é uma realidade e tem sido uma prática comum. No entanto, as atividades não devem limitar-se ao seu uso, pois este deve servir como suporte, de modo a explorar o conteúdo gramatical do aluno, conduzindo-o a variadas experiências linguísticas, tendo como prioridades a narrativa, a leitura, a escrita, bem como outras formas de expressão.

Assim, como afirma Bagno (2001, p. 12), o que devemos considerar é

[...] uma noção de língua “que aumente o movimento”, que faça circular as ideias, que permita ao maior número possível de falantes se expressar, se comunicar, interagir e criar a sociedade. Uma noção de língua, enfim, “que sacuda e arrebe o cordão do isolamento”, o fosso que sempre separou a pequena elite dos que “sabem a língua”, da imensa maioria condenada à nudez e ao silêncio, sob o pretexto de “falar tudo errado”.

Sendo o domínio da língua materna de fundamental importância para o ensino brasileiro, quando o aluno pode conquistar e exercer sua cidadania, o livro didático torna-se, nas escolas, uma peça importante na composição curricular adotada pelos docentes.

Cabe à escola, como espaço multicultural, e aos educadores, repensarem o ensino de língua portuguesa, pois o livro didático, tradicionalmente, valoriza a linguagem padrão e estigmatiza tudo o que se desvia de tais regras. Assim, a escola assume o desafio de conduzir o aluno ao domínio da leitura, da escrita e aos conhecimentos linguísticos que, em diferentes contextos sociais, far-se-ão necessários em sua prática comunicativa, pois o discente necessita adquirir conhecimento de forma eficiente, prazerosa e satisfatória, de tal maneira a ampliar o potencial pedagógico do livro didático.

## 5 CONCLUSÃO

O ensino da gramática tem sido um dos maiores desafios para o professor de Língua Portuguesa, pois traz divergências não somente dentro como fora da sala de aula. Os alunos, em sua maioria, também sofrem com a difícil tarefa em entender e aplicar o uso gramatical, pois, em toda a sua trajetória escolar, deparam-se com diversas normas para falar e escrever bem, cumprindo as regras da gramática normativa, que, em determinados momentos, pouco funcionarão na prática.

Com o passar dos anos e o avanço de novas metodologias do ensino da Língua Portuguesa, desenvolveu-se uma análise crítica na tentativa de remodelar os conteúdos ensinados, conduzindo professor e aluno, de forma a atuarem ativamente e refletirem sobre a funcionalidade da língua materna.

Considerando os problemas e as dificuldades no ensino e aprendizado da Língua Portuguesa, um novo olhar nos tem mostrado a necessidade de haver uma articulação entre a competência discursiva do discente e os diversos gêneros baseados em textos. A prática e a leitura textual, se exploradas de forma concreta, serão norteadoras para um aprendizado eficiente. “Na verdade, só no convívio com a análise de textos é possível a descoberta do quanto a gramática é importante” (ANTUNES, 2007 p. 138).

Uma boa alternativa é aliar o texto à gramática, fazendo com que o aluno leia, releia, escreva, reescreva, estando em contato direto com a língua e, dessa forma, entenda o processo de comunicação e interação, afastando-se de todo aquele conjunto de regras que se torna um obstáculo ao aprendizado, para, então, começar a compreender que a língua é utilizada de diversas maneiras e em todos os momentos da vida.

No entanto, apesar de diferentes pontos de vista, o ensino da língua, tendo como base a gramática, continua sendo praticado por muitos docentes, considerando que a própria sociedade sustenta tal prática. O baixo nível de desempenho dos alunos na produção textual vem comprometendo também a sua competência discursiva, o que decorre de um ensino gramatical superficial, centrado basicamente em regras e frases soltas e descontextualizadas.

Observa-se que o desafio maior não é fazer com que o aluno consiga identificar gramaticalmente na frase um sujeito ou substantivo, e sim, levar tais conceitos para o cotidiano e a produção textual, pois, por estar em constante evolução, a língua, por vezes, pode distanciar-se do que ditam as normas. Daí a importância de uma reformulação no ensino gramatical, sem desconsiderar seu uso. A escola deve sim, ensiná-la, sem, no entanto, deixar

de oferecer a competência necessária de usá-la dentro do contexto na qual está inserida, pois a teoria gramatical deve aliar-se à formação e ao desenvolvimento intelectual do aluno.

Dentro dessa perspectiva de ensino, entende-se a necessidade de haver profissionais capacitados, em constante reciclagem, capazes de levar para dentro da sala de aula toda uma prática baseada em teorias significativas que resultem no real aprendizado dos alunos. O discente será motivado a mudar sua visão sobre a Língua Portuguesa, passando de espectador a coprodutor do conhecimento. Antunes (2003, p. 108) afirma que “o professor precisa ser visto como alguém que pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende”.

É ampliando a sua visão e abrindo caminhos para novos métodos que o docente desenvolverá seu papel de educador, enriquecendo sua cultura de ensino e seu conhecimento, conduzindo o aluno à prática da leitura e da escrita, ligando a gramática ao texto. É preciso, portanto, estarmos atentos a tais princípios. Caso contrário, continuaremos nesse mesmo caminho, sem paixão pela língua e cheio de dificuldades na leitura e produção de textos.

## ANEXO

### CARTA/TERMO DE CONSENTIMENTO

Nós, Jeiza Rafaela Silva de Souza e Cristiane Bittencourt de Arruda, estudantes do curso de Letras/ Português, do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), estamos desenvolvendo o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A pesquisa teve como objeto a turma por você lecionada. O trabalho traz informações relativas à didática em sala de aula, do ensino da Língua Portuguesa, especificando o uso do livro didático, leitura, gramática e produção textual.

A coleta de informação é puramente acadêmica e será utilizada única e exclusivamente para esse fim, sendo totalmente preservada sua identidade e a dos alunos envolvidos.

Eu, Subranide Mirlone dos Santos, acredito ter sido suficientemente informada a respeito das informações acima especificadas, sobre o Trabalho de Conclusão de Curso. Sendo assim, voluntariamente autorizo e concordo em participar de tal estudo.

MS Maceió 06/12/13

Assinatura do sujeito Local Data

Declaramos que obtivemos o consentimento livre deste sujeito para a participação neste estudo.

Cristiane Bittencourt de Arruda  
Jeiza Rafaela Silva de Souza Santos

Nome dos alunos responsáveis pelo estudo

Local

06/12/13

Data

## REFERÊNCIAS

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

\_\_\_\_\_. *Muito além da gramática, por um ensino sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo, Parábola: 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSSON, Rildo. Entre o cânone e o mercado: a indicação de textos na escola. In: PAULINO, Graça e COSSON, Rildo (Org.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. 2004.

\_\_\_\_\_. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto. 2006.

\_\_\_\_\_. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário eletrônico Aurélio versão 7.0*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo gramática?* 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GERALDI, João Wanderlei. Unidades básicas do ensino do português. In: GERALDI, João Wanderlei (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

KLEIMAN, A. B., CAVALCANTI, M., BORTONI-RICARDO, S. M. *Considerações sobre o ensino crítico de língua materna*, In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALFAL, 11, 1993, Anais.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Cortez, 2008.

MEURER, J. L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

\_\_\_\_\_. *A referência e sua expressão*. CASTILHO, Ataliba T. de et al. (Org). Descrição, história e aquisição do português brasileiro. São Paulo: FAPESP, Campinas: Pontes, 2007.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. 13. ed. Campinas, SP: 2011.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Gramática: ensino plural*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.