

**ENSINO DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA TURMA DE  
SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Joscemar Teixeira de Morais Júnior

Professor da Universidade Estadual de Goiás – UEG, Itapuranga, Goiás, Brasil.

[century21junior@hotmail.com](mailto:century21junior@hotmail.com)

111

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é descrever e discutir a forma como se dá o ensino de gramática da Língua Portuguesa (LP) em algumas aulas observadas numa turma de 6º ano do ensino fundamental (EF) de uma escola estadual de Itapuranga-GO. É um trabalho de cunho qualitativo, tendo como base de discussão estudos sociolinguísticos e sociointeracionistas, a partir de Bagno (2004; 2007), Antunes (2003), Travaglia (2002; 2007), e outros, os quais questionam, juntamente com os PCN (1998), o tradicionalismo, até então, tomado como base para se ensinar gramática. Fez-se uma pesquisa de campo construída a partir dos métodos de observação de aulas de LP, questionário e entrevista aplicados à professora, a fim de analisar como a professora ensina a gramática da LP nessa turma e o porquê de fazer assim. Os resultados mostraram que esse ensino nas aulas observadas é bastante tradicional, pautado em atividades que não permitem a reflexão. No discurso da professora participante, há ainda a defesa de uma abordagem tradicional no ensino de gramática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Língua Portuguesa; Ensino de Gramática; Metodologias de ensino; Ensino Fundamental.

**ABSTRACT:** The objective of this study is to describe and discuss how the grammar teaching of the Portuguese language (PL) is taught in some classes observed in a class of sixth grade of the elementary school (EF) of a public school in Itapuranga-GO. It is a qualitative work, based on discussion of sociolinguistic and socio-interactionist studies from Bagno (2004, 2007), Antunes (2003), Travaglia (2002, 2007), and others, which ones question, along with the PCN (1998), the traditionalism, until now, taken as a basis for teaching grammar. It has been done a field research constructed from the methods of Portuguese language class observation, questionnaire and interview applied to the teacher in order to analyze how the teacher teaches the Portuguese language grammar in that class and why she does it in that way. The results showed that this teaching in the lessons observed is quite traditional, it is based on activities which do not allow reflection. In the teacher's speech, there is a defense of a traditional approach to the grammar teaching.

**KEYWORDS:** Portuguese language teaching; Grammar teaching; Methodology of teaching; Elementary school.

## **Introdução**

Esse estudo iniciou-se a partir do desejo de verificar como o ensino de gramática se dá na sala de aula, tendo em vista os avanços nos estudos sobre o ensino de LP numa perspectiva sociointeracionista. Diante disso, o objetivo principal foi verificar e analisar, por meio de estudo de campo, o modo como esse ensino é conduzido nas aulas de uma turma de 6º ano do EF de uma escola estadual de Itapuranga-Go, procurando também entender a atuação da professora participante a partir de suas concepções sobre língua, ensino de gramática e metodologias de ensino de língua.

A importância do tema deste trabalho se faz pela relevância de estudos que abarquem análises direcionadas para o ensino-aprendizagem da gramática da LP, que tem sido objeto de grandes discussões em função do modo tradicionalista em que ainda vem sendo construído tal ensino. E entre essas discussões sobre o ensino de gramática, uma das mais importantes é a postulada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de LP (PCN, 1998) para as séries finais do EF. Esses documentos, contudo, manifestam-se insatisfatoriamente quanto à maneira como esse ensino é feito nas aulas de LP.

Segundo os Parâmetros, o objetivo principal das aulas de LP tem sido ensinar aos alunos apenas as regras gramaticais da língua, quando, na verdade, há a necessidade de agregar a esse ensino outras perspectivas de ver o uso da língua/linguagem utilizada pelos falantes e alunos. Portanto, é nessa lacuna que cabe a inserção do texto como unidade de ensino nas aulas de LP.

Por assim ser, implica-se neste trabalho uma discussão sobre o que é previsto pelos PCN (1998) quanto ao ensino de gramática e da LP, bem como sobre o que defendem autores como Antunes (2003), Bagno (2004; 2007), Araujo e Fraga (2010) e Mühlen Poll (2011), sobre tal ensino.

## **Referencial Teórico**

A partir de estudos dos PCN (1998), pode-se dizer, conforme menciona Araújo (2001), que esse documento propõe a construção de uma escola voltada para a formação de cidadãos. Com esse intuito, tem-se feito discussões que orientem o trabalho realizado por

professores e especialistas em educação no país desde sua publicação. Para isso, dentro do processo de ensino em geral e, especificamente, dentro do EF, são previstos pelos PCN (1998) vários objetivos. Por exemplo, espera-se que o ensino desperte no aluno a capacidade para que ele se desenvolva em sociedade, valorizando e respeitando as diferenças, posicionando-se criticamente nas relações sociais e tomando conhecimento da realidade que o cerca, tornando-se, assim, ativo e participativo no seu meio de convívio, sendo capaz de tomar decisões.

A partir disso, infere-se como fundamental o ato de considerar o papel da linguagem dentro do sistema de ensino, uma vez que se atribui a ela o papel de mediadora das relações humanas e sociais, explicitando que só é possível se desenvolver socialmente através de suas práticas, isto é, a linguagem é o processo que medeia e torna possível as relações sociais e a produção cultural dos indivíduos.

Portanto, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo dos usos da língua nas diversas situações comunicativas, principalmente nas instâncias públicas de uso da linguagem, possibilitando sua inserção efetiva no mundo da escrita e a ampliação de suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.

Assim, para o ensino da língua materna, estipula-se que o sistema de ensino dê ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem. Para tanto, os PCN (1998) propõem que a escola organize o ensino de modo que o aluno desenvolva seus conhecimentos discursivos e linguísticos, desenvolvendo suas habilidades de escuta, fala, leitura e escrita. Desse modo, o aluno estaria sendo preparado para se expressar apropriadamente em diferentes situações.

Segundo esses documentos, a escola é o lugar que detém a função de promover, juntamente com o professor, a ampliação dos conhecimentos linguísticos do aluno, preparando-o para interpretar diferentes textos que circulam socialmente, para assumir a palavra e, como cidadão, produzir textos eficazes nas mais variadas situações. Nessa linha de raciocínio, a operação conjunta entre escola e professor torna possível a criação de situações no ensino de língua materna em que os alunos podem operar sobre a própria linguagem, construindo suas próprias percepções sobre a fala da comunidade à qual pertencem,

compreendendo melhor os sistemas operantes na língua em uso, o que implica, conseqüentemente, um conhecimento estrutural e organizacional da língua.

No entanto, conforme os PCN, “a atividade metalingüística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem” (1998, p. 28); sendo que essa discussão deve se dar em práticas de produção e interpretação de textos, ou seja, articulada às práticas de linguagem. Esses aspectos a serem discutidos são aqueles que decorrem “das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta” (1998, p. 29), e não os da gramática normativa, expostos em uma organização clássica.

Assim, o conhecimento da gramática é tido como fator contribuinte e auxiliar para que o aluno adquira um conhecimento estrutural numa perspectiva funcional da língua.

No entanto, no contexto de ensino de LP, a gramática tornou-se o objetivo quase que exclusivo de ensino, o que faz com que haja, desde o EF, a persistência em aderir às práticas pedagógicas que ainda mantêm uma perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas, práticas essas que caracterizam o ensino gramatical como tradicional.

Araujo e Fraga (2010), concordando com Antunes (2003), afirmam que o ensino de gramática tem sido sim sinônimo das aulas de LP, posição também perceptível no discurso dos PCN (1998). Este documento afirma que o ensino gramatical já há bastante tempo tem sido alvo de críticas dentro do processo de ensino de LP por basear-se em metodologias tradicionais, usadas como base para ensinar gramática, tomando como referência o estudo da palavra e da frase descontextualizadas.

Diante dos fatos que indiciam o ensino de gramática como tradicional e baseado em análises limitadas sobre a frase e palavras, Bagno (2004) considera a gramática como instrumento de divulgação da norma-padrão, o que a situa no centro de grandes discussões. Devido a essa valorização da língua dentro de uma perspectiva padrão, conseqüentemente não há, no ensino da LP, a devida valorização da linguagem realmente utilizada pelos falantes em contextos fora da escola. Conhecedor dessa realidade, Bagno (2007) indaga se é ou não é para ensinar gramática. No entendimento de Antunes (2003), essa discussão envolve um

questionamento maior. Para a estudiosa, a questão que se coloca para o professor de português não é a de ensinar ou não ensinar regras de gramática, mas as questões que indagam sobre quais regras ensinar e em que perspectiva ensinar. Nessa mesma linha, Mühlen Poll (2011) indaga o seguinte: o quê ensinar, para quê ensinar e como ensinar gramática.

A partir das discussões sobre o ensino tradicional de gramática, acima mencionadas, têm-se discutido novas formas para ensiná-la, na tentativa de reformular o seu ensino, aproximando-se de uma perspectiva funcional da língua, que prioriza a criação de contextos efetivos de uso da linguagem como condição necessária para a ampliação da competência discursiva dos alunos (BRASIL, 1998). Essa seria uma maneira de trabalhar a linguagem oriunda do aluno, aquela linguagem usada e presente no seu dia a dia para a instauração da comunicação e interação social, e também a linguagem padrão em uso, necessária em diversas relações sociais.

Para se efetivar o ensino dos elementos gramaticais numa perspectiva funcional, em que estivessem contextualizados em um gênero textual, de acordo com os PCN, deve-se tomar como objeto para o ensino de gramática o texto. O texto se torna o alvo de análise, pois o processo de comunicação se faz através de textos e não por meio de frases.

É por ter em vista essas questões que este estudo procurou verificar e discutir o modo como tem ocorrido o ensino de gramática, com base nas observações realizadas nas aulas de LP de uma turma do 6º ano do EF.

### **Metodologia**

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo realizada no ano de 2013, em duas fases. Uma bibliográfica, em que se pesquisaram os PCN (1998) e autores como Antunes (2003), Bagno (2004; 2007), Araujo e Fraga (2010) e Mühlen Poll (2011), os quais debatem o ensino-aprendizagem da LP e também de gramática. E uma pesquisa de campo, na qual se utilizou de 3 métodos básicos descritos por Marconi e Lakatos (2010). Essa pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública estadual do município de Itapuranga-GO, que oferece EF e Educação Para Jovens e Adultos (EJA).

Foram realizadas observações das aulas de LP ministradas pela professora participante entre os meses de março e junho de 2013, totalizando 17 aulas. Para este artigo, algumas aulas terão seu conteúdo discutido. As observações foram conduzidas em uma turma do 6º ano do EF do turno matutino, que contava com 18 alunos residentes na cidade de Itapuranga-GO e também na zona rural. Em função dos horários das aulas de LP da turma em questão serem no mesmo horário das aulas dos estágios das disciplinas de LP e de língua inglesa, não foi possível a observação de uma quantidade maior de aulas nesse período. Estavam ainda previstas observações para agosto e setembro, mas a professora regente foi substituída por outra docente, o que impossibilitou a continuidade da pesquisa.

Utilizou-se ainda de um questionário aberto (Quest.) aplicado à professora no mês de junho do mesmo ano com 10 questões subjetivas sobre sua concepção sobre língua, ensino de gramática e metodologias para esse ensino, e outras 7 sobre sua formação e profissão. Utilizou-se também de uma entrevista (Ent.) a fim de esclarecer alguns posicionamentos e afirmações obtidos no questionário, realizada no mês de agosto do mesmo ano. Para complementar a análise das atividades dadas em sala, foram recolhidas cópia do material didático utilizado pela professora, e, quando isso não foi possível, cópia de alguns cadernos de aluno com a finalidade de analisar as características das atividades propostas.

A professora participante se graduou em Letras entre os anos de 1990 e 1993. Atualmente, leciona apenas na escola campo da pesquisa, do 6º ao 9º ano do EF. Trabalha como docente há 14 anos, tendo lecionado aulas para turmas do ensino infantil, fundamental e médio.

## **Análise E Discussão Dos Dados**

- **Descrição E Análise Das Aulas Observadas**

Para este texto, foram selecionados conteúdos dados em algumas das aulas observadas, como: *verbo; imperativo; adjetivo; sinais de pontuação; uso dos porquês.*

Com o verbo em foco, a professora fez uma tradicional e breve explicação de que os verbos são palavras que indicam *estado* (a menina *está* doente), *ação* (o homem *corre*

todos os dias) ou *fenômeno da natureza* (choveu ontem). Através de texto<sup>1</sup>, propôs a identificação dos verbos nele presentes e a transcrição desses mesmos verbos para o caderno. Em seguida, a professora focou também na conceituação dos imperativos, dizendo ser um uso verbal feito para exprimir ordem, desejo ou pedido. Posteriormente, pediu aos alunos que fizessem a escolha de cinco verbos a partir da lista feita nos seus cadernos e os usassem na construção de cinco frases imperativas, conforme os exemplos a seguir produzidos por um aluno no caderno de atividades: *use: use a caneta; faça: faça o melhor possível; seja: seja o melhor de todos; comece: comece a fazer a sua tarefa; publique: publique essa matéria para mim.*

Em relação aos adjetivos, houve um tratamento semelhante. A professora propôs aos alunos uma breve análise dos adjetivos, que já estavam sublinhados no texto, dando a definição de que são palavras usadas para caracterizar os substantivos. Depois explorou a leitura do texto em voz alta e a escrita individual do mesmo texto no caderno sem os adjetivos. O texto trabalhado foi *Chapeuzinho das matas* de Bárbara Vasconcelos de Carvalho. Fragmento do texto trabalhado:

O Saci é um moleque travesso, que mora no fundo das matas do Sul, corre as estradas desertas, para assustar os viajantes solitários, provocar os animais distraídos ou enganar as crianças perdidas.

Ele é o “Chapeuzinho Vermelho” selvagem. É o nosso “Chapeuzinho” das florestas brasileiras. Não tem medo de lobos, pois corre mais do que eles...

Cia. Ed. Nacional.

A proposta de atividade expressa numa folha avulsa, juntamente com o texto, sugeria para os alunos a leitura silenciosa do texto e, posteriormente, um levantamento dos adjetivos e locuções adjetivas contidos no mesmo, os quais já estavam sublinhados. O objetivo final da proposta dizia: “experimentem ler o primeiro parágrafo do texto sem os adjetivos. Notem que a história perde um pouco do colorido, da vida, do movimento”. No entanto, apesar da proposta, a atividade com esse texto se limitou à primeira leitura e à reescrita sem os adjetivos que já estavam indicados. Daí, o sentido maior dessa atividade se

---

<sup>1</sup> Infelizmente as informações sobre o texto (título, autor) não foram recolhidas em função de problemas ocorridos no dia da observação.

deu em função da apresentação aos alunos do conceito dos adjetivos, abordado, antes mesmo, da primeira leitura.

Embora o trabalho com o texto seja considerado ponto de partida no ensino de LP para a prática de análise linguística, nas aulas da professora, isso não aconteceu de fato. A docente não assumiu com os textos utilizados uma perspectiva reflexiva de uso em relação à língua. Os textos funcionaram apenas como objetos dos quais eram retirados ou destacados os elementos gramaticais desejados (verbos e adjetivos, por exemplo), sendo esses aspectos da língua identificados e classificados.

Compreende-se que a professora desconsidera o trabalho com o texto pautado na visão sociointeracionista, entendida como mais eficaz por estudiosos do ensino de língua materna, como Antunes (2003), juntamente com os PCN (1998), que endossam e defendem a mesma posição para o ensino de LP. Esses Parâmetros afirmam que o texto, como “unidade de trabalho, coloca o aluno sempre frente a tarefas globais e complexas, para garantir a apropriação efetiva dos múltiplos aspectos envolvidos” em práticas de leitura, produção e escuta (BRASIL, 1998, p. 66). Nesse caso, mais que identificar no texto um item, classificá-lo e/ou elaborar frases com elementos da língua, deve-se discutir e problematizar a função desses elementos no texto e o efeito de sentido que provocam, considerando o contexto de uso de cada um deles. E, nessa reflexão, características de cada elemento (como verbos e adjetivos) são exploradas, discutidas, tendo seu conhecimento sistematizado e praticado a partir do uso textual, e não decoradas.

Quanto à pontuação, o foco se direcionou para a especificação de cada um dos sinais de pontuação (exclamação, interrogação, ponto-final, dois pontos, parágrafo, aspas, reticências, ponto-e-vírgula, travessão) e seus respectivos usos. E ao explorá-los no texto *O retrato*, de gênero literário, o método utilizado foi o de escolha dos pontos adequados para serem inseridos no texto a partir do conhecimento prévio detido pelos alunos sobre o uso específico de cada sinal de pontuação. Esse conhecimento prévio foi dado pela professora por meio de exemplificação, quando esta citava um determinado sinal de pontuação e o empregava em determinada frase escrita na lousa para que os alunos assimilassem a forma de usá-los; e esclarecia também aspectos entonacionais que regem alguns desses sinais de

pontuação como os de interrogação e exclamação. No entanto, não discutiu ou apresentou questões gramaticais que definem certos usos, como o da vírgula, por exemplo. Tem-se, adiante, o texto utilizado para essa atividade, cujo autor não constava na proposta:

O Retrato

O mineirinho resolveu visitar um primo  
Quando ele chegou na casa do primo ele logo observou que na parede da sala havia um retrato de um burro Gozador como ele só olhando para a imagem do burro ele falou com o primo que estava num outro quarto da casa  
— Primo Esse retrato aqui é de algum parente seu  
— Não Isso não é retrato  
— Não  
— Não É espelho sua anta

119

Importante atentar-se para o fato de que o texto utilizado é literário, tanto quanto o *Chapeuzinho das matas*, uma realidade textual diferente da realidade da escrita do aluno.

Uma outra abordagem gramatical consistiu no trabalho com os tipos de *porquês*. O foco principal foi a distinção de uso desses diferentes *porquês*, demonstrando por meio de aula expositiva exemplos referentes a cada um deles e suas respectivas funções, da maneira como demonstram os exemplos seguintes, colocados pela professora na lousa durante a explicação e com o auxílio do LD<sup>2</sup>: *Por que?* – *Por que* você está triste?; *Por quê?* – você está triste. *Por quê?*; *Porque* – eu estou triste *porque* meu time perdeu; *Porquê* – não entendo o *porquê* de sua atitude.

A explicação a partir dos exemplos deu-se da seguinte forma: a professora dizia aos alunos que o *porquê* separado e sem acento é usado para perguntas diretas, vindo no início da frase e, dessa forma, explicava também o uso dos outros tipos. Interessante foi que, além da explicação tradicional dada nos materiais didáticos sobre o uso desses elementos, a distinção dos *porquês* feita pela professora se baseou na explicação da diferença com base nas posições em que esses elementos são dispostos na frase. Essa explicação dá abertura para equívocos no momento de usar os *porquês* na escrita do aluno, podendo haver realizações do tipo *o rapaz não entendia por que a menina dizia aquilo*, em que o item *por que* ocorre no

---

<sup>2</sup> CAMPO, Elizabete; CARDOSO, Paula Marques; ANDRADE, Silvia Letícia. *Viva português: Língua portuguesa*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2009.

meio da frase e equivale a *por qual razão*, portanto deve ser registrado sem acento e separado; mas, seguindo a explicação da professora que se baseou na posição desses elementos na frase para identificar qual deles usar, o item *por que* só poderia ser usado no início de frases.

Com o LD da turma a professora conduziu a parte teórica e com um livro de apoio (apostila com exercícios gramaticais) em mãos, conduziu atividades de fixação do conteúdo por meio de preenchimento das lacunas, conforme mostra uma das atividades trabalhadas por ela durante a aula:

1. complete as frases com: por que / por quê / porque / porquê:
  - a. \_\_\_\_\_ João estava feliz?
  - b. Eles caíram \_\_\_\_\_ perderam o equilíbrio.
  - c. Queremos descobrir o \_\_\_\_\_ do acontecido.
  - d. \_\_\_\_\_ tenho de concordar com você?
  - e. Você saiu ontem? \_\_\_\_\_?
  - f. Quero saber o \_\_\_\_\_ da saída repentina.

As metodologias utilizadas durante as aulas observadas foram: aulas expositivas com exemplificação no quadro de frases, leitura de textos avulsos e propostos pelo LD (*Chapeuzinho das matas*) mais atividades do LD e livro de apoio. Nas atividades gramaticais eram propostos aos alunos a identificação das opções consideradas por eles corretas, preenchimento de lacunas em branco e elaboração de frases.

De forma geral, a docente ensinou o conteúdo numa abordagem metodológica e teórica bastante limitada, peculiares da GT, já que entende a LP como um sistema de normas que devem ser obedecidas e ensina essas normas em atividades que não levam à reflexão e ao questionamento dos usos diários realizados pelos alunos e pelas comunidades de fala em geral. Afirma-se isso devido ao fato de que foram trabalhados por meio de metodologias típicas de um ensino gramatical tradicional, com recursos convencionais embasados em um sistema de ensino também tradicional, e o modo como foram utilizados nas aulas ressalta esse aspecto. Utilizou-se nas aulas observadas de textos literários, os quais se distanciam do uso linguístico comum dos discentes e das comunidades de fala, apontando para a representação de uma gramática baseada na norma-padrão e intermediada, no contexto da sala de aula, pelo LD.

- **Análise Do Questionário E Da Entrevista**

O intuito principal desta segunda parte é analisar o dizer da professora em relação ao ensino de gramática, procurando compreender o seu modo de ensinar esse conteúdo a partir do seu posicionamento ideológico e teórico, por entender, assim como Almeida Filho (2007 apud SILVA & OLIVEIRA, 2013, p. 80), que “o entendimento docente sobre o que seja língua, linguagem e ensino de línguas pode trazer sérias e diretas implicações ao processo prático de ensinar”.

São discutidos aqui alguns posicionamentos mais relevantes que se apresentaram no questionário e na entrevista. Por isso, não se faz menção às perguntas feitas à professora, mas sim a sua posição e opinião em relação a questões que envolvem o ensino de gramática.

A participante atribui grande importância ao ensino gramatical, dizendo que “gramática é a normatização que padroniza a escrita da língua portuguesa. Regras para o bom uso da língua” (Quest.). E, por meio da entrevista, afirma que considera o ensino de gramática como um fator fundamental para a prática da boa escrita:

na composição de uma frase eu tenho que saber o uso adequado de cada classe gramatical, de cada verbo, de cada substantivo, de cada pronome e, assim, por diante. Não tem como eu escrever uma frase corretamente se eu não saber usar cada componente dela de forma correta, e pra falar também. (Ent.)

Defende que esse aprendizado também é fundamental para a construção das habilidades de leitura, interpretação e fala corretamente. A “gramática deve ser priorizada no ensino da LP, partindo do pressuposto que é a base. Não se lê ou escreve uma frase corretamente, se desconhece as regras gramaticais...” (Quest.). Na entrevista, diz que “escrever e falar corretamente é usar adequadamente cada palavra de acordo com as regras gramaticais” (Ent.), sendo que o objetivo de se ensinar gramática se faz em função da necessidade de promover o domínio eficiente ou *correto* de habilidades como a leitura e a escrita, que são, segundo ela, concebidas no ensino de gramática.

Compreende-se então que, no processo de aprendizagem, o que é relevante para ela é conhecer essas regras gramaticais para se fazer o uso da língua conforme estabelece a norma-padrão. Nesse caso, desconsiderando elementos fundamentais do contexto

comunicativo, como *quem fala, para quem fala, o que fala, como fala, por que fala*, como também as especificidades das habilidades citadas por ela (falar, escrever, ler, interpretar), entendendo que basta conhecer as regras gramaticais para que essas habilidades se aprimorem, numa adesão evidente à segunda concepção de linguagem (TRAVAGLIA, 2002).

Assim toma a gramática como base crucial para se resolver os problemas de/com leitura, produção, interpretação e fala. Segundo pensa, “é importante que o aluno aprenda as regras gramaticais para que possa utilizá-las adequadamente. A partir desse aprendizado ele terá condições de escrever, interpretar e falar corretamente” (Quest.). Nesse ponto de vista, o enfoque é tomar a gramática e o domínio de suas regras para se realizar, de modo eficaz, os usos da língua na prática comunicativa.

Sobre o ensino de gramática realizado hoje, a docente pontua que “hoje a gramática é contextualizada e não decorativa, como há tempos atrás...” (Quest.). Na sua resposta, subentende-se que reconhece ou sabe sobre o fato de que, atualmente, há a defesa, pelo menos no discurso da maioria, de um ensino gramatical contextualizado em vez do ensino tradicional. Por outro lado, para ela, esse ensino contextualizado é um ensino de gramática pelo qual “você ensina, você trabalha um texto, nele está inserido o substantivo, o verbo” (Quest.), sugerindo na sua fala que esses elementos são identificados no texto e classificados. Na descrição desse ensino, também parece haver a sugestão de que a contextualização consiste em tomar o texto e destacar os elementos gramaticais nele inseridos para conceituá-los:

eu vou fazer uma análise, uma interpretação de texto, por exemplo [...] focando cada gramática que aparece no texto [...] análise, uma interpretação de texto, pode ser feita trabalhando, também, a gramática dentro dele e depois uma produção de texto também, na correção de um texto, posso tá verificando, focando e explicando, é [...] conceituando dentro desse texto essa gramática. (Ent.)

A professora também descreve o que entende por ensino tradicional:

eu subentendo que se refere ao ensino tradicional esse ensino mais decorativo [...] por exemplo, vou ensinar as dez classes gramaticais, então ia lá no conceito, por exemplo, de substantivo [...] na classificação deles, nos exemplos, pro aluno realmente fixar esse conceito [...] e a classificação de todos. (Ent.)

E na defesa desse ensino, diz que “a gramática deve ser ensinada com muita exemplificação, conversação, ditados, [...] exercícios de fixação, forçando o aluno a gravar, literalmente, as regras para saber usá-las corretamente” (Quest.). E, quando indagada sobre quais métodos utiliza nas suas aulas, uma de suas afirmações foi de que foca nos “exercícios de fixação”, entendendo tais exercícios como atividades de completar, elaborar frases. E esse foi o método usado em suas aulas, apesar de ser considerado tradicional e pouco eficiente por se estruturar em bases mecânicas e decorativas, não levando o aluno à reflexão do uso linguístico, o que é tido por especialistas como princípio mais relevante no processo ensino-aprendizagem de LP.

Entende-se que a professora ainda se esbarra no tradicionalismo do ensino gramatical, pois, na verdade, parece considerar o texto como um pretexto para se retirar verbos e adjetivos, como pôde ser visto nas aulas. Dessa maneira, não estaria ocorrendo o ensino contextualizado, tendo o texto como uma unidade de ensino, nem o ensino reflexivo acerca do uso de um elemento da gramática na estrutura textual, apesar de a professora entender que o ensino praticado por ela seja contextualizado. No entanto, ao descrever o que ela entende por ensino contextualizado, o que se subentende é que a professora não tem um conhecimento efetivo sobre tal, mas sim parece descrever uma prática comum nas aulas de LP, inclusive nas suas aulas na turma observada, quando usou o texto como pretexto para identificar, retirar e classificar elementos gramaticais, que é, compreende-se, outra roupagem dada ao tradicionalismo a partir de leituras ingênuas dos PCN (1998).

A professora demonstra sua preocupação com o ensino de gramática, dizendo que considera esse ensino contextualizado como ineficiente, apelando para a seguinte justificativa:

eu considero que pro aluno é muito mais difícil ele aprender efetivamente a gramática, porque [...] ela é fragmentada e ele não consegue fazer essa ligação com cada item [...], efetivamente, entendeu? Na verdade, não que eu seja tradicionalista, eu acho que no modelo antigo, tradicional, eles aprendiam mais. Eu aprendi gramática no modelo antigo e eu acho que se fosse nesse modelo, de contextualização, eu não teria aprendido, verdadeiramente, como aconteceu. (Ent.)

No seu entendimento, “quando os alunos precisavam decorar regras gramaticais e tabuada, certamente, aprendiam mais” (Quest.), fazendo defesa do ensino tradicional por

considerá-lo verdadeiramente eficaz para a aprendizagem de gramática pelos alunos. Para ela, se esse ensino fosse praticado desde a fase inicial de aprendizagem, o aluno não apresentaria tantas dificuldades em relação às habilidades básicas de ler e escrever nem quanto às classes gramaticais, como ela própria menciona na entrevista. Nesse ponto, a professora, no mínimo, desconsidera fatores de ordem textual, discursiva e pragmática que se fazem presente no processo de aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, discutidos nos estudos sobre letramento e linguística textual.

Ao defender o conhecimento gramatical como condição para o aprimoramento das habilidades citadas e as atividades de fixação tradicionais, a professora exclui do processo de ensino-aprendizagem os eixos uso e prática discutidos nos PCN (1998), demonstrando não entender de fato o que significa dizer que o texto é uma unidade de ensino.

No seu depoimento, faz referência ao modo como aprendeu gramática. Isso aponta para a base teórica e metodológica em que sua formação se deu, e está, hoje, acredita-se, associada à maneira como ela ensina. Guedes (2006 apud OLIVEIRA, 2010) explica que muitos profissionais docentes entram no mercado de trabalho seguindo os padrões já estabelecidos e conhecidos por eles durante o período de graduação e, conseqüentemente, aplicam esse mesmo modelo quando vão ensinar, o que também acontece, entende-se, com a docente pesquisada, apesar de o texto aparecer em suas aulas.

No período de sua formação docente (1990 a 1993) não havia ainda se propagado a noção ou os fundamentos linguísticos do sociointeracionismo expressados nos PCN (1998). Melhor dizendo, no contexto da formação específica dessa profissional, muito provavelmente, ela não teve acesso a tais fundamentos.

E, ao discutir as dificuldades no aprendizado de gramática por parte dos alunos, a professora afirma ser um ensino ineficiente e isso se dá: pelo ensino contextualizado, e não tradicional, como já discutido; pela falta de interesse e compromisso por parte dos alunos, não fazendo referência ao trabalho do professor; pelas várias regras existentes na LP, dizendo que é difícil ensinar porque é difícil aprender; e, por fim, pela matriz curricular que não contempla satisfatoriamente a gramática em suas diretrizes, dizendo que a gramática é “menosprezada” nesses documentos em favor do trabalho com os gêneros textuais.

No entanto, ao analisar o *Currículo Referência da Rede Estadual* (2013), disponibilizado à escola, vê-se que este define para 6º ano conteúdos destinados à *Prática de Análise da Língua*, contemplando, por exemplo, as classes gramaticais (verbo, advérbio, numeral, adjetivos). Esse *Currículo* estabelece o conteúdo gramatical a ser abordado em sala de aula pelo docente em todos os bimestres, conforme demonstra um trecho do documento para o primeiro bimestre de 2013 (p. 37-38):

- Refletir sobre o uso de verbos, adjetivos e advérbios em diferentes posições nas Histórias em quadrinhos e nos resumos.
- Refletir sobre as diferentes possibilidades da estruturação de frases e períodos nos resumos em estudo.
- Refletir sobre o uso da pontuação nos gêneros em estudo.
- Refletir sobre o emprego das flexões verbais nos gêneros em estudo.
- Refletir sobre o emprego dos verbos no imperativo nas receitas culinárias.

Sua posição em relação ao currículo, parece estar tomada por um discurso do senso comum de que trabalhar com textos, a partir de diferentes gêneros, é esquecer a gramática nas escolas de LP, podendo até dizer que interpreta de modo equivocado as orientações advindas do órgão gestor da educação. Entende-se que isso se dá por diferentes fatores, que passam pela sua formação, pela falta de formação continuada, pela falta de estudos e discussões na escola dos documentos oficiais como os PCN (1998) e de textos que esclareçam o que é trabalhar a gramática numa abordagem contextual, e pela falta de atualização com leituras individuais sobre o ensino da LP.

Diante do que foi apresentado, ficaram claras sobre quais perspectivas a professora pesquisada ensina gramática. Elas são, por sua vez, peculiares de um tradicionalismo usado como base para o ensino de língua materna.

### **Considerações Finais**

Foi possível perceber que as formas convencionais de se ensinar gramática por intermédio de métodos decorebas, de preenchimento de lacunas, escolha de alternativas corretas e exemplificação com frases descontextualizadas, por vezes criticadas em detrimento de métodos mais precisos e eficazes como o da reescrita de textos dos alunos, são referências para se ensinar gramática no contexto analisado. Embora isso seja apenas um indicativo,

supõe-se que esse resultado aponte para uma generalização que caracterize o ensino gramatical como é, hoje, realizado em muitas escolas.

Compete a quem ensina a responsabilidade sobre o que é ensinado, cabendo ao profissional docente apropriar-se de mecanismos que levem o aluno ao domínio competente da variedade linguística de prestígio, o que requer um trabalho exemplar direto com a língua já dominada pelo discente, demonstrando-lhe mecanismos gramaticais de diferentes variedades linguísticas, em diferentes gêneros textuais, numa prática constante de escuta, oralidade, leitura e escrita, de análise linguística e textual dos usos linguísticos em textos diversos e nas produções dos alunos e de reescrita dessas produções. Por outro lado, compete a quem faz a gestão do ensino, oferecer condições para que os professores possam conhecer teorias e metodologias que deem suporte para um trabalho eficiente com a linguagem nas aulas de LP, tanto na graduação, como na formação continuada.

Mas, até que novas perspectivas sejam de fato assumidas para modificar a realidade do ensino de LP tão criticado, a discussão, apresentada nesta pesquisa, pretende reforçar, principalmente, a necessidade do profissional docente de LP refletir sobre sua própria prática ao se ensinar gramática, como também sobre suas metodologias e mecanismos utilizados para isso a partir dos documentos oficiais e dos estudos acadêmicos da área.

### Referências

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

ARAÚJO, Denise Lino. *PCN de língua portuguesa: há mudanças de paradigma no ensino de língua?* Rev. de Letras - N0. 23 - Vol. 1/2 - jan/dez. 2001. Disponível em: <<http://www.revistadeletras.ufc.br/r123Art14.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

ARAÚJO, Maria Avelino de; FRAGA, Letícia. *Crenças linguísticas sobre gramática no livro didático*. Universidade Estadual de Maringá – UEM Maringá-PR, 9, 10 e 11 de junho de 2010 – ANAIS - ISSN 2177-6350. Disponível em: <<http://www.cielli.com.br/downloads/552.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

BAGNO, Marcos. Não põe corda no meu bloco: da gramática tradicional da antiguidade à ciência linguística moderna. In: \_\_\_\_\_. *Português ou brasileiro? um convite à pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 15-67.

\_\_\_\_\_. Por uma reeducação sociolinguística. In: \_\_\_\_\_. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 59-98.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:  
<<http://www.google.com.br/search?sourceid=chrome&ie=UTF-8&q=Parâmetros+curriculares+nacionais:+terceiro+e+quarto+ciclos+do+ensino+fundamental:+introdução+aos+parâmetros+curriculares+nacionais+pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

127

CAMPOS, Elizabeth; CARDOSO, Paula Marques; ANDRADE, Silvia Letícia. *Viva português: Língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MÜHLEN POLL, Margarete Von. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Gramática Normativa*. Anais do VII Congresso Internacional da Abralín, Curitiba 2011. Disponível em: <[http://www.abralin.org/abralin11\\_cdrom/artigos/Margarete\\_Poll.PDF](http://www.abralin.org/abralin11_cdrom/artigos/Margarete_Poll.PDF)>. Acesso em: 20 jun. 2012.

OLIVEIRA, Marionise Vedoy. *Práticas de ensino em língua portuguesa no contexto pós PCN*. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Disponível em:  
<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31933/000785211.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

SILVA, Léa Francisca; OLIVEIRA, Hélvio Frank. Reflexões sobre gramática no ensino de português. In: OLIVEIRA, Hélvio Frank; BICALHO, Poliene Soares dos Santos; MIRANDA, Sabrina de Couto de (Orgs.). *Educação e diversidade: múltiplos olhares*. Anápolis: UEG, 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS. *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás: Versão Experimental*. 2013. Disponível em:  
<<http://seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia%20da%20Rede%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Goi%C3%A1s!.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.