

A DICOTOMIA NO ENSINO DE GRAMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA ATUAÇÃO

*THE DICHOTOMY IN THE TEACHING OF GRAMMAR IN TEACHER
EDUCATION AND HIS ACTING*

Monalisa Alves Domingues

Universidade Estadual de Goiás
mlisaa2796@gmail.com

Maria Piedade Feliciano Cardoso

Universidade Estadual de Goiás
piedadecardoso15@gmail.com

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre como o professor é orientado em relação ao ensino de gramática durante a sua formação acadêmica e como se efetiva o ensino ministrado por esses professores, uma vez que se observou, a partir das aulas no período de Estágio de Língua Portuguesa, divergências no ensino de gramática na formação de professores e em sua atuação. Para tal, baseou-se nos estudos de Neves (1990, 2002), Possenti (1996), Simka (2000), Bagno (2007a, 2007b), entre outros. A metodologia deste trabalho deu-se por meio de pesquisa realizada com acadêmicos do 8º período, da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Câmpus Iporá, a fim de compreender como os professores de Língua Portuguesa são formados, como (e se) entendem a gramática normativa, se concebem como necessário seu ensino e, principalmente, se esses professores se sentem preparados para ensinar gramática a seus alunos. Para tanto, foram aplicados questionários para esses sujeitos, durante o período de formação e após a graduação, a fim de verificar se os conceitos e metodologia de ensino de gramática vistos na universidade são aplicados em suas práticas e se são viáveis. Almeja-se que a pesquisa contribua para uma discussão quanto ao modo como a gramática é explorada na formação dos acadêmicos em Língua Portuguesa e, conseqüentemente, que essa contribuição reflita em suas práticas em sala de aula.

Palavras-chave: Formação de professores; gramática; graduação.

ABSTRACT:

This article aims to reflect on how the pre-service teacher is guided about the teaching of grammar during his academic formation and how the teaching ministered by these teachers is effective since were found differences in the teaching of grammar in teacher education and his acting. For this, it was based on the studies of Neves (1990, 2002), Possenti (1996), Simka (2000), Bagno (2007a, 2007b), among others. The methodology of this work was through the research performed to academics from the 8th period of the State University of Goiás (UEG) - Câmpus Iporá, in order to understand how Portuguese language teachers

are trained, how (and if) they understand normative grammar, if they are conceived as necessary and, especially, if these teachers feel prepared to teach grammar to their students. To this end, questionnaires were applied to these subjects, during the period of formation and after graduation, in order to verify if the concepts and methodology of grammar teaching seen in the university are applied in their practices and if they are viable. It is intended that the research contributes to a discussion on how grammar is explored in the education of the Portuguese language academics and, consequently, that this contribution reflects on their classroom practices.

Key words: Grammar; graduation; teacher education.

INTRODUÇÃO

Observou-se, a partir das aulas no período de Estágio de Língua Portuguesa, divergências no ensino de gramática na formação de professores e em sua atuação. Os acadêmicos do curso de Letras são orientados, em relação ao ensino de gramática, a não promoverem esse ensino nas salas de aulas com base somente na gramática normativa. Porém, na prática, a tendência continua sendo tradicionalista (descontextualizada). Sendo assim, este artigo tem como objetivo refletir sobre como o professor é orientado em relação ao ensino de gramática durante a sua formação acadêmica e como se efetiva o ensino ministrado por esses professores.

Almeja-se que a pesquisa contribua para uma discussão quanto ao modo como a gramática é explorada na formação dos acadêmicos em Língua Portuguesa e, conseqüentemente, que essa contribuição reflita em suas práticas em sala de aula.

A metodologia deste trabalho deu-se por meio da aplicação de questionários para acadêmicos, a fim de compreender como os professores de Língua Portuguesa são formados, como (e se) entendem a gramática normativa, se concebem como necessário seu ensino e, principalmente, se esses professores se sentem preparados para ensinar gramática a seus alunos.

Em seguida, foram aplicados questionários aos acadêmicos desse grupo os quais já atuam em sala de aula, ministrando a disciplina de Língua Portuguesa, a fim de verificar se os conceitos e metodologia de ensino de gramática vistos na universidade são aplicados em suas práticas e se são viáveis, uma vez que os acadêmicos tendem a reproduzir as ações dos professores.

Os acadêmicos pesquisados são do curso de licenciatura em Letras – Português/Inglês e suas respectivas literaturas, do 8º período, da Universidade

Estadual de Goiás (UEG) – Câmpus Iporá e, posteriormente, os mesmos sujeitos da pesquisa que atuam em sala de aula. Assim, espera-se, com esta pesquisa, possibilitar uma reflexão sobre as práticas de sala de aula, enquanto professores de gramática, tendo como aporte teórico os estudos de Neves (1990, 2002), Possenti (1996), Simka (2000), Bagno (2007a, 2007b), entre outros.

REVISÃO DE LITERATURA

Para melhor compreensão do tema é essencial conhecer e entender que existem diferentes tipos de gramática, mas neste estudo ressaltaram-se os conceitos das gramáticas normativa, descritiva e internalizada. Assim, ancorou-se nos estudos de Possenti (1996), que apresenta seu ponto de vista acerca dessas gramáticas e seus conceitos.

CONCEITOS DE GRAMÁTICA

A gramática é vista sob três definições ou três conjuntos de regras, noção apresentada por Possenti (1996): a gramática (I) como um conjunto de regras que devem ser seguidas, (II) como conjunto de regras que são seguidas e, por fim, (III) como conjunto de regras que o falante da língua domina.

O referido autor aponta a primeira como conjunto de regras em relação à definição utilizada no ensino de gramática nas escolas e nos livros didáticos. Tal definição é apresentada como uma variedade padrão para escrita e oralidade. Assim sendo, gramáticas desse tipo são conhecidas como “normativas” ou “prescritivas”. Ainda, levando em conta o significado do substantivo “prescrição”, de acordo com o Dicionário Escolar elaborado por Scottini (2009), temos: ordem, determinação, receita. Sob essa perspectiva, prescreve-se a noção de “certo” ou “errado”.

O segundo conjunto apresentado trata-se das regras que “são” seguidas, diferentemente das que “devem” ser seguidas. A diferença entre esses conjuntos de regras surge das consequências das mudanças da língua. Portanto, esse conjunto caracteriza as gramáticas descritivas que não têm como objetivo apontar as concepções de certo ou errado, mas descrever as línguas como são faladas e verificar o porquê de serem utilizadas dessa forma, por exemplo, em relação às situações ou

grupos de pessoas.

Possenti (1996) abre o terceiro conjunto de regras explicando que este se refere aos conhecimentos internalizados do falante. Isto é, o falante possui capacidade de falar mesmo que não se adeque aos padrões exigidos, por exemplo, pela gramática normativa, uma vez que esses conhecimentos não foram necessariamente constituídos em uma sala de aula, mas aprendidos naturalmente.

Para finalizar, o autor evidencia uma questão fundamental sobre as regras das gramáticas:

É importante que fique claro que seguir uma ou outra regra de uma gramática produz avaliações sociais do tipo “é culto”, “é inculto”. Mas, certamente, seguir uma ou outra regra não indica menor ou maior inteligência, maior ou menor sofisticação mental ou capacidade comunicativa. (POSSENTI, 1996, p.74)

O referido autor deixa explícito que, aprendendo ou não as regras das gramáticas, o falante de uma língua não deveria ser determinado pela variação linguística que ele usa, mas sim pela capacidade de comunicar e compreender mesmo sem o uso da norma padrão. Diante disso, nota-se que a capacidade de fala não é associada ao conjunto de regras usado pelo sujeito.

PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM GRAMATICAL

A fim de verificar uma perspectiva de aprendizagem fundamentada na parceria entre leitura e gramática para construir um estudo gramatical contextualizado, procurou refletir acerca de professores leitores. Diante disso, embasou-se em Lajolo (1984) e Kleiman (2008).

Os estudos de Kleiman (2008) contribuem para a perspectiva de leitura e gramática, discutindo a importância da inserção da leitura à realidade dos alunos e, principalmente, da formação de professores leitores. Assim como a leitura, a gramática necessita ter um significado (diferente de motivo/pretexto, [esclarecido posteriormente]) para o ensino do aluno, referente à sua realidade. Ou seja, um ensino que não transforme os alunos, então, vítimas da gramática normativa, do “certo” e “errado”, da correção sem significado, da leitura com pretexto, leitura de orientação para avaliação, leitura irreflexiva e uma leitura sem finalidade.

Desta forma, ancoramo-nos nos estudos, também de Lajolo (1984) para reforçar que, “o texto não deve ser pretexto” para nada. Não é possível acreditar que há um ensino de gramática contextualizado quando o que ocorre, na verdade, é a subtração da frase de seu contexto e sua análise isolada no quadro-giz ou caderno. Lajolo (1984) critica a associação entre leitura e gramática de forma desarticulada, tornando, pois, a leitura um pretexto para a manutenção de uma prática de ensino tradicional, destituída de significado e cujos resultados são questionáveis. Sob essa perspectiva, o incentivo à leitura nas escolas pode não trazer os resultados desejados, uma vez que esta é considerada uma “obrigação” (pretexto) para os alunos, sendo utilizada apenas para fins avaliativos, seja atividade ou prova, e mesmo quando há orientação de leitura se propõe que todos os alunos cheguem a um único ponto de vista sem considerar os elementos gramaticais que validam ou não mais de uma análise.

Englobando a leitura e a função social do texto, embasou-se na perspectiva de Bagno (2007a, 2007b), importante questionador do ensino gramatical tradicional, para afirmar que a gramática normativa favorece as distinções sociais e desvaloriza a diversidade linguística. Alguns tópicos da obra “Preconceito Linguístico” têm como título, por exemplo, que o domínio da norma padrão oferece uma posição social de prestígio; as pessoas sem grau de alfabetização falam completamente errado; é preciso saber gramática para falar e escrever bem, entre outros. Em sua obra, o autor, inclusive, questiona: “o que é ensinar português?”. Portanto, na esteira de um pensamento que englobe a leitura e a função social do texto, deve ser questionado se os futuros docentes estão preparados para ensinar a gramática. Dessa forma, o autor não trata acerca da gramática normativa, mas da gramática da língua, segundo a qual o aluno não é visto como errado o tempo todo pelo professor e cujas regras o professor não tenha medo de desconhecer, mas que saiba formar estudantes que consigam, ao menos, alcançar a produção ou compreensão de textos a partir do ensino da gramática.

Bagno (2007a) ainda explica que, na concepção dos linguistas, a língua é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução, isto é, a língua tem suas variações e está sempre modificando a partir da interação de seus usuários. Porém, pela concepção da norma-padrão, a língua é um produto pronto e acabado e não há modificações, apenas

prescrições determinadas e fixas, e que só existe uma única “variação” baseada nas gramáticas normativas, a norma-padrão. Portanto, considera-se que o ensino de gramática tem sido dado como produto pronto e acabado, sem possibilidades de mudança ou de aceitação das variedades linguísticas que compõem a nossa língua visão que tende a limitar a construção e ampliação do conhecimento.

GRAMÁTICA NO TEXTO

Na perspectiva de Simka (2000), os educadores devem começar conscientizando os alunos sobre o papel da variedade padrão na sociedade. Para o autor, aprender a variedade padrão é uma forma de “prestígio” uma vez que promove acesso a determinados espaços, como cultural, político e social. Essa conscientização não visa a promover o estudo da gramática e ter como produto pronto e acabado, mas questionar esse poder. Nesse viés, o autor sugere os seguintes questionamentos, por exemplo: “há real necessidade de se aprender a variedade padrão?” ou “é somente na escola que podemos aprender a variedade padrão?”. Assim, reconhecer o prestígio da variedade normativa não se faz necessário para provar-lhe a importância, mas para discutir a razão pela qual é tão valorizada em detrimento das demais diversidades linguísticas.

Depois da reflexão sobre a variedade padrão, o que Simka (2000) chama de estar imerso nessa variedade, o aluno estará apto para compreender que o meio social requer esse uso, mas que existem outras variedades as quais podem e devem ser apreciadas. O autor utiliza como exemplo, Guimarães Rosa, em *Grande Sertão Veredas*. O referido autor era um falante gramaticalmente competente, mas, ainda assim, transgredia regras em suas obras, “escrevia bem o errado, porque sabia melhor o certo” (HOUAISS, 1983, p.56-57). Guimarães Rosa possuía o conhecimento da gramática normativa, mas ainda assim, de acordo com o próprio autor, em sua entrevista a Günter Lorenz (1991. pp.62-97), em 1965, João Guimarães Rosa afirma, ao discorrer sobre sua capacidade de fabulação e seu manejo particular do código linguístico:

Escrevo e creio que este é o meu aparelho de controle: o idioma português, tal como o usamos no Brasil, entretanto, no fundo, enquanto vou escrevendo, eu traduzo, extraio de muitos outros idiomas. Disso resultam meus livros,

escritos em um idioma próprio, meu, e pode-se deduzir daí que não me submeto à tirania da gramática e dos dicionários dos outros. A gramática e a chamada filologia ciência linguística, formas inventadas pelos inimigos da poesia. (ROSA, 1991, p. 70-71)

Percebe-se, então, que a linguagem usada por Guimarães Rosa não se restringe ao uso popular e regional, mas inclui suas experiências e, além do mais, explora palavras de criações próprias, sem preocupação com o uso das regras da gramática normativa, as quais tendem a padronizar a língua, tolhendo a espontaneidade e cerceando a criatividade.

Simka (2000) apresenta a seguinte perspectiva: os educadores devem ensinar a norma padrão, mas quando os alunos estiverem aptos ao uso, também devem ser apresentados à realidade das variedades linguísticas. Isso revela que não é necessário excluir a gramática normativa das salas de aula para ensinar, tampouco ignorar as demais possibilidades linguísticas. Ao contrário, é preciso debruçar-se sobre as situações de uso da língua, avaliando o contexto comunicativo e os interlocutores envolvidos a fim de identificar a variedade mais adequada ao momento, afinal, não é necessário saber todas as regras para utilizar a língua ou transmitir uma mensagem.

Segundo Simka (2000), em relação às práticas em sala de aula, o ensino nas escolas tem sido de caráter repetitivo, mecânico, verbalista, angustiante, que não prioriza a produção de conhecimento, mas a reprodução. Entende-se que a melhoria do ensino não se dá por suficiente devido ao modo como é proposto pelos professores nas escolas. Segundo Antunes (2007), o conhecimento da gramática não é suficiente para se conseguir ler e escrever com sucesso todos os gêneros de texto. A gramática não é suficiente porque escrever um determinado tipo de texto, por exemplo, não é somente utilizar a vírgula no lugar correto, mas saber qual é a estrutura básica do texto que o aluno escreve, se os parágrafos se completam, se há uma união de conteúdo ou se possui divergências e, ainda, se o texto está coeso ou coerente. Essas e outras informações são também necessárias para ler ou escrever bem.

Por outro lado, os pais cobram também a definição simplista das classes gramaticais ou das análises sintáticas de frases descontextualizadas, sem perceber que isso é só gramática, regras que estão em qualquer gramática normativa ou prescritiva. O que de fato a escola deve propiciar ao aluno é um ensino de gramática que o torne apto para ler, escrever e compreender uma dissertação, uma narrativa, e

outros diversos textos, além de ele se tornar apto para reconhecer porque aquele texto faz parte de um determinado gênero textual a partir de suas características.

Conciliando as ideias de Simka (2000) e Antunes (2007), compreende-se que ler e escrever representam bem mais do que as concepções de “certo” ou “errado”, já que uma escrita padrão oferece subsídio para um melhor texto no mesmo nível que a leitura de bons textos ou o acesso à literatura oferece ao aluno uma oportunidade de ler, escrever e compreender bem.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Não existe um manual ou uma fórmula para ensinar ao acadêmico ser um professor inspirador, comunicativo, dinâmico ou criativo, mas existem meios que levam esse acadêmico a se tornar um “professor”. De acordo com António Nóvoa (1992):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 25)

Nóvoa (1992) salienta que o professor não é formado por apenas conhecimentos acadêmicos, mas constituído também por conhecimentos disciplinares, de mundo, de experiências. O professor tem identidade pessoal e, na maioria das vezes, omite isso por estar imerso na demanda escolar. Dessa forma, deixa de assumir sua autonomia, expressar sua identidade e passa a ser apenas um “palestrante” que demonstra/transfere conhecimento. Portanto, a formação não se dá apenas por teoria, mas teoria associada à prática e às experiências (disciplinares ou pessoais) obtidas durante todo período acadêmico.

Em vista disso, Mário Cortella (2009), escritor e educador brasileiro, compartilha duas dicas de como ser um bom professor, fazendo refletir aqueles que buscam a docência para saber de tudo, quando na verdade, a docência é fruto de constante mudança. Acerca da primeira dica, o escritor explica que, ser um bom ensinante não é só ensinar, é saber aprender também. E a segunda dica mantém relação com a primeira, que é a necessidade de ter humildade pedagógica, ou seja,

os docentes não detêm todo o conhecimento o tempo todo e de todos os modos, logo não é necessário ter vergonha de assumir que algo é desconhecido para eles, o que acaba gerando muitos equívocos pelo medo de não responder a uma questão desconhecida. Dessa maneira, não existe docência por docência.

METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia do trabalho deu-se por meio da aplicação de questionários para acadêmicos que cursavam o 8º período do curso de licenciatura em Letras – português/inglês e suas respectivas literaturas, da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Câmpus Iporá, no ano de 2018 e, posteriormente, no ano de 2019, para os mesmos acadêmicos, hoje graduados, que já estão atuando em sala de aula. Essa metodologia foi selecionada pela possibilidade de verificar a perspectiva desses sujeitos em relação ao ensino por eles ministrado e foi especificamente direcionada com base nos estudos teóricos de autores como Neves (1990, 2002), Kleiman (2008), Lajolo (1984), Bagno (2007a, 2007b) e outros.

Em um primeiro momento, aplicou-se o questionário para os acadêmicos o qual teve como base os seguintes pontos: como os professores de Língua Portuguesa são formados, como (e se) entendem a gramática normativa, se concebem como necessário seu ensino e, principalmente, se esses professores se sentem preparados para ensinar gramática a seus alunos ao final do curso de licenciatura em Letras.

O questionário do acadêmico, enquanto na graduação, foi desenvolvido na plataforma *Google Forms*, uma plataforma prática, com a possibilidade de resposta *online* em qualquer lugar do mundo. Ela permite verificar todas as respostas e, além disso, apresenta várias opções de perguntas e respostas, sejam discursivas ou de múltipla escolha. Esse questionário conteve as seguintes perguntas: *Por que se ensina gramática nas escolas?; Você acha importante o ensino da gramática?; Como é uma aula instigante para você?; Como você ensinaria gramática?; Você tem alguma experiência negativa quanto ao ensino de gramática?; Como a Universidade pode contribuir para que os acadêmicos tenham melhores resultados durante seu trabalho como professores de gramática?.*

Em um segundo momento, foram aplicados questionários aos acadêmicos desse grupo que já estão atuando na sala de aula, ministrando a disciplina de Língua

Portuguesa, a fim de verificar se os conceitos e metodologia de ensino de gramática vistos na universidade são aplicados em suas práticas e se são viáveis, uma vez que os acadêmicos tendem a reproduzir as ações dos professores, pois, se há dificuldade no ensino de gramática durante a formação dos professores, esta permanecerá quando eles lecionarem.

O questionário do graduado, atuante em sala de aula como professor de Língua Portuguesa, também foi aplicado na plataforma do *Google Forms* e contempla as seguintes perguntas: *Por que se ensina gramática nas escolas?*; *Você acha importante o ensino da gramática?*; *Como você avalia o seu método de ensino?*; *Como você ensina gramática?*.

O intuito dessa pesquisa não foi coletar respostas certas ou favoráveis, mas analisar a problemática apresentada e encontrar um meio de solucioná-la. Portanto, a análise se deu pelo método qualitativo.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apesar de as novas pedagogias sugerirem aulas didaticamente instigantes, alguns professores insistem no ensino tradicional. Neves (1990) elaborou uma pesquisa qualitativa que se expande em duas vertentes, *para que se ensina e o que se ensina em gramática*. Percebe-se que a crítica da autora é clara quanto ao ensino da gramática e a formação de professores, principalmente quanto ao trabalho escolar tradicional em relação à gramática. Com base nos dados analisados de Neves (1990), percebe-se o quão distante se está de uma aula de gramática que não ensine apenas as regras e não se limite a uma classificação simplista entre “certo” ou “errado”.

Os resultados da presente pesquisa não foram opostos ao que se observou nos dados do levantamento de Neves (1990), embora a metodologia adotada nesta pesquisa tenha sido diferente, uma vez que buscou analisar a perspectiva do acadêmico.

No primeiro momento analisou-se o questionário dos acadêmicos, por meio das respostas apresentadas e observou-se o quão é árduo o ensino da gramática, principalmente quando se trata de sair do tradicionalismo e do comum.

Quando os acadêmicos foram questionados sobre a importância da gramática, todos concordaram que esse ensino é essencial, mas, ao serem

indagados quanto ao motivo para ensiná-la, os posicionamentos divergiram. As discussões dos resultados iniciaram com a afirmação de que, mesmo com novas pedagogias, novos métodos de ensino, novas práticas, os acadêmicos do curso de Letras tendem à postura tradicionalista. Então, percebe-se que o ciclo da tendência tradicionalista parte da manutenção de um ensino tradicional na universidade. Os acadêmicos que consideraram um ensino tradicional favorável, julgam ser fundamental que a gramática seja ensinada para saber a escrita e regras da norma padrão de sua língua materna. Mas, por algum motivo, sentem também que uma aula instigante é aquela que foge do ensino tradicional ou que se adequa à realidade do aluno. Além disso, estimam a necessidade de um ensino mais satisfatório na universidade ou a realização de projetos, realização de disciplina específica e/ou oficinas que visem a melhorias nessa área. Percebe-se uma contradição das falas, afinal se ensinam a gramática tradicionalmente, espera-se que suas aulas sejam dadas a partir de métodos tradicionais, ou seja, se o professor dá uma aula com base na gramática normativa não é apropriado considerar a realidade do aluno, até porque a gramática normativa não prescreve levando em consideração a realidade de todos os falantes, apenas a concepção de uma língua única e padrão.

Quando os acadêmicos se expressaram acerca da forma como ensinariam a gramática, ocorreu novamente uma contradição de falas, pois coincidentemente alguns responderam que ensinariam por meio do método tradicional e/ou através das regras e textos, informações soltas. Aos que não dividiram esse método, compartilharam que contextualizariam as informações, usadas em aula, criando um sentido da informação como um todo. E, quando em seguida foram questionados acerca de como seria uma aula instigante, com exceção de apenas um acadêmico, todos concordaram com o pensamento de que se deve atentar aos interesses e à realidade do aluno, não somente considerar o manual de uso da gramática, o “certo” e o “errado” e a memorização das regras. Em suma, a contradição se dá pelo fato de que os acadêmicos entrevistados esperam uma prática diferente da que exercem. Sendo assim, pode-se concluir que é necessária uma autoavaliação crítica a fim de que essa estrutura circular seja rompida. Se, enquanto acadêmico, ele tem consciência de que o ensino de gramática precisa ser repensado de forma criativa, é imprescindível que procure caminhos para dar início a esse processo de reformulação.

Portanto, a partir dos resultados coletados do primeiro questionário, associando leitura e gramática, observou-se que os acadêmicos tendem a apresentar a gramática como o que Neves (1990, 2002), Lajolo (1984), Bagno (2007a, 2007b), rejeitam: aquela que torna o aluno um robô que aprende, decora e sai falando bem. Inclusive, um dos fatores o qual Kleiman (2008) citou que afeta o processo da leitura, além da proletarização (declínio) do professor é que (p. 67), “as causas podem ser atribuídas a variados fatores macrossociais”. Ou seja, as questões econômicas, culturais, políticas ou estruturais são causas apontadas pela autora em relação à “crise da leitura”, o que traz à reflexão de que professores mal remunerados, comunidade escolar desassociada, politicagem em torno da educação ou desconhecimento cultural são alguns fatores que podem ser considerados quanto a falta de incentivo à leitura. Então, professores e alunos, na realidade escolar, não deixam de tomar conhecimento (seja na leitura ou gramaticalmente) apenas por não desejar, mas porque não há apoio para desenvolver um incentivo significativo de ensino da leitura, e também da gramática. Tornando os alunos, então, vítimas da gramática normativa, do “certo” e “errado”, da correção sem significado, da leitura com pretexto, leitura de orientação para avaliação, leitura irreflexiva e uma leitura sem finalidade.

O segundo questionário foi aplicado um ano após a aplicação do primeiro, para os mesmos sujeitos, os quais hoje atuam no ensino de Língua Portuguesa em sala de aula. Ao analisar as respostas desse questionário, percebe-se que o processo de reformulação, o qual se mencionou anteriormente, teve um início nas práticas de alguns professores.

O posicionamento em relação ao porquê se ensina gramática, divergiram-se em dois pontos: o primeiro mantém relação com ensino da gramática como forma de conduzir os alunos à compreensão do ensino de normas da língua; e o segundo, no sentido de que a gramática é importante para o auxílio do entendimento e desenvolvimento do aluno na sociedade. Observa-se que há professores que ainda consideram a gramática como ensino de normas e regras da língua e, também, professores que contemplam a gramática além do ensino de regras. Reconhecer o fato de que a gramática não trabalha somente regras, já é um passo extremamente essencial para o seu ensino. Afinal, sabe-se que o ensino de gramática nas escolas, de acordo com Travaglia (2002), tem sido sobretudo prescritivo, enfocando apenas

regras classificadas como “corretas” e “boas” em que os alunos repetem incansavelmente sem conseguir ao menos alcançar a produção ou compreensão de textos. Porém, a partir dos dados analisados, nota-se uma breve mudança em relação a esse posicionamento.

Quando os professores foram questionados sobre a importância da gramática, todos novamente concordaram que esse ensino é essencial, mas foi justificado por um dos sujeitos que o ensino da gramática é importante para falar, escrever e ler bem. Então, retomando as ideias de Simka (2000) e Antunes (2007), não é somente a gramática normativa que oferece subsídio para uma “boa” escrita, leitura e oralidade. A leitura de bons textos ou o acesso à literatura oferece, do mesmo modo, ao aluno, essas oportunidades.

Os professores avaliam seu método de ensino de forma positiva depois de todo conhecimento adquirido, mas buscando melhorias sempre. Foi relatado que, apesar da avaliação positiva, devido ao pouco tempo destinado às aulas de Língua Portuguesa, não é possível aprofundar e dar ênfase a assuntos que abarcam o ensino da gramática.

Desta forma, o modo como se ensina gramática é diferente do que se observou a partir das aulas no período de Estágio de Língua Portuguesa, uma vez que os resultados obtidos comprovam que os pesquisados ensinam por meio de textos ou que utilizam a gramática de forma contextualizada. Afinal, acreditam que um ensino eficaz gramático não se dá pelo decorar de regras e sim, sabendo de seus usos e aplicações. Com as palavras de um dos pesquisados em relação ao modo de ensino, obteve-se uma visão pertinente, “a gramática não é só aquilo escrito nos livros didáticos”. E, ainda, de acordo com o referido professor, “a gramática está em todo lugar, desde a língua escrita, quanto a falada”. Esse sujeito faz questão de mostrar aos alunos que o ensino da gramática não se efetiva apenas pelas regras gramaticais, mas que a gramática constrói variadas formas de pensar sobre a sua própria língua.

É essencial lembrar que Perini (2007) explica, em sua gramática descritiva, que o primeiro desafio para elaboração dela foi decidir que língua iria ser descrita e reforça que existem diferentes variedades linguísticas dificultando a definição, o que não deixa esquecer que existem situações diferentes e depende da situação para um falante decidir como será a comunicação. Em vista disso, não existe uma forma

“certa”, cada situação demanda certo tipo de variedade linguística. Assim sendo, percebe-se que não há ocorrência de que todos os alunos falarão/escreverão de acordo com as normas exigidas em todas situações. Porém, isso não os desclassifica como usuários/falantes da língua. Inclusive, Neves (2002) apresenta:

O mínimo que se espera da escola é que ela se esforce para prover à criança toda a apropriação de vivências e de conhecimentos que lhe assegure um domínio lingüístico capaz de garantir a produção de textos adequados às situações [...]. (NEVES, 2002, p. 231)

Como é apresentado pela autora, a escola é responsável por proporcionar o ensino aos alunos de modo que saibam qual “variação” é aceita em determinadas situações. Por exemplo, sabe-se que a dissertação tem como critério a elaboração de um texto em norma padrão (norma encontrada na gramática normativa), enquanto uma situação cotidiana, como conversas/textos em redes sociais e até mesmo, propagandas, não demandam as regras aprendidas em sala de aula. Portanto, falantes/usuários da língua não são apenas quem utiliza as regras prescritas pela gramática normativa, mas todo aquele que é capaz de se comunicar e compreender o outro.

CONCLUSÃO

O presente trabalho possibilitou a reflexão de como o professor é orientado em relação ao ensino de gramática durante a sua formação acadêmica, constatando o quão árduo é atingir um bom aprendizado no processo da formação quanto um bom ensino no processo da docência. Em relação à teoria, pode-se afirmar que os acadêmicos estão sendo orientados a ministrarem aulas não-tradicionais, porém, na prática, o resultado demorou alguns anos para fazer jus à teoria aprendida. Constatou-se, ao longo do estudo, que alguns acadêmicos ainda estão presos ao tradicionalismo por falta de “soluções” ou práticas consistentes para a transformação do ensino de gramática ou, ainda, sentem-se recuados pelo tempo de aula que não é suficiente para o ensino. Diante dessas ocorrências, para o professor adaptar seus métodos às situações em sala de aula, a universidade deve oportunizar essa experiência durante a formação de professores de forma mais prática do que teórica.

Portanto, não existe, docência por docência. Existe docência por

aprendizado, comunicação e mudança, conceitos bastante difundidos na formação acadêmica, mas que, como observado, não desenvolvidos de forma significativa. O que leva a reconhecer a falta de incentivo à formação prolongada dos graduandos do curso de Letras em relação ao ensino de gramática durante a formação acadêmica e que deve ser corrigida, durante o processo de formação, para que não ocorram preocupantes dificuldades durante a docência.

Por fim, não se limitou a expor a problemática, mas, a partir da presente pesquisa, buscou-se atentar para uma possível prática que ampararia o futuro docente quanto ao ensino de gramática.

No decorrer do trabalho apresentou-se a importância de aproximar as normas à realidade no ensino de gramática. Desta forma, propõe-se um ensino contextualizado, análises ou escritas de textos que façam parte do cotidiano ou da realidade dos alunos. Trabalhar temas ou assuntos diversos amplia o repertório de informações dos educandos, deixando-os aptos para compreender textos variados e (re)produzir informações em suas próprias escritas. A proposta parte também para um “*feedback*” para os alunos, por exemplo, a explicação do porquê tal frase elaborada no texto não fez alusão ao tema discutido ou porquê os parágrafos estão desassociados, além de incentivar a melhoria do texto. Contudo que, avaliando a dedicação do aluno ao escrever, ao invés de atribuir uma nota em que se possa fazer considerações simplistas, de que o texto está “certo” ou “errado”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007a.

_____. **Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: edições Loyola, 2007b.

CAVALCANTE, Marisa. **Ser um bom professor**. 2009. Disponível em: <<https://youtu.be/dz4IMxhVTEI>>. Acesso em: 03 nov. 2019.

COUTINHO, Eduardo F. (Org.). Guimarães Rosa e o Processo de Revitalização da Linguagem. 1973. In: COUTINHO, Eduardo. **Guimarães Rosa – Coleção Fortuna Crítica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991

KLEIMAN, Ângela B. Concepções da escrita na escola e formação do professor. In: VALENTE, André (Org.). **Aulas de português: perspectivas inovadoras**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 67-82.

LAJOLO, Marisa. "O texto não é pretexto". 3. ed. In: ZILVERMAN, Regina (org). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. p. 52-62.

NEVES, Maria Helena M. **A gramática: história teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. **Gramática na escola; renovação do ensino da gramática; formalismo x funcionalismo; análise da gramática escolar**. São Paulo: Contexto. Col. Repensando a Língua Portuguesa, 1990.

NÓVOA, António. **A Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992. p. 13-33.

PERINI, Mário A. **Gramática Descritiva do Português**. São Paulo: Ática, 2007.

POSSENTI, Sírio. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Coleção Leituras no Brasil, 1996.

SCOTTINI, Alfredo. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Blumenau, SC: Todolivre Editora, 2009.

SIMKA, Sérgio. **Ensino de língua portuguesa e dominação: por que não se aprende português?**. São Paulo: Musa Editora, 2000.

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

SOBRE AS AUTORAS:

Monalisa Alves Domingues.

Graduada em Letras – Português/Inglês da Universidade Estadual de Goiás – UEG/Unidade Universitária de Iporá.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8013875273996271>.

Maria Piedade Feliciano Cardoso.

Graduada em Letras: Português/Inglês e Literaturas correspondentes, Especialista em Planejamento Educacional, Supervisão Educacional e Língua Portuguesa. Coordenadora Pedagógica da 2ª Fase do Ensino Fundamental e Médio do Colégio Exato de Iporá; Professora de Redação no Colégio Exato; Professora de Língua Portuguesa no Colégio Estadual Ariston Gomes da Silva, Professora de Linguística I, II e III, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado do Curso de Letras da UEG, Unidade Universitária de Iporá, Tutora do Curso de Pedagogia EAD ministrado pela UNOPAR Universidade Norte do Paraná, em convênio com o Colégio Exato.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3324571255811447>.

**Recebido em novembro de 2020.
Aceito para publicação em abril de 2021**