

REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO DA GRAMÁTICA TEÓRICA: DEPOIMENTO DE UM PROFESSOR DA REDE PÚBLICA.

Elisabeth Ramos da SILVA
Universidade de Taubaté
Sônia Natália de LIMA
Secretaria de Estado da Educação, Prefeitura Municipal de Taubaté

Resumo

Este texto apresenta uma breve investigação das representações docentes acerca do ensino da gramática teórica nas séries finais do ensino básico. Diante da discussão sobre a utilidade da aprendizagem dos conteúdos gramaticais, e cientes de que o ensino da língua materna apresenta sérios problemas, pareceu-nos interessante investigar como o professor interpreta tal discussão e quais são suas representações sobre o papel da gramática no ensino da língua materna. Para tal, colhemos depoimentos de professores da escola pública e os analisamos de acordo com o arcabouço teórico da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF). Neste texto, expomos um dos relatos docentes que ilustra como os professores têm entendido as discussões sobre o ensino da gramática teórica. Com tal objetivo, primeiramente expomos algumas considerações sobre a crise no ensino de língua portuguesa, de acordo com Leite (1999), Bechara (2003), Fonseca (2000), entre outros. Em seguida, abordamos o conceito de representações, de acordo com Magalhães (2004). Por fim, expomos a análise da narrativa do professor entrevistado, a qual revela que tal docente valoriza o ensino da gramática teórica, desde que a metodologia se mostre adequada.

Palavras-chave: ensino de gramática, ensino/aprendizagem da língua materna, formação de professores.

Abstract

This text presents a brief investigation of the teacher's representations about the teaching of theoretical grammar in the basic teaching. In front of the discussion about the usefulness of

learning of grammar contents, and conscious that the native language presents problems, it got interesting to investigate how the teacher understands this discussion and what are their representations about grammar in the native language. So, we obtained depositions of teachers from public school and we analyzed according to Functional Systemic Grammar (FSG). In this text, we exposed one of the teaching report which shows how the teacher has understood the teaching of theoretical grammar. With this objective, at first we presented some considerations about the crisis in the teaching of Portuguese language, according to Leite (1999), Bechara (2003), Fonseca (2000), and others. Later, we approached the concept of representations, according to Magalhães (2004), and others. Concluding, we exposed the analysis of the narrative of the interviewed teacher that reveals that this teacher gives value to the teaching of theoretical grammar, if the methodology is adequate.

Key Words: teaching of grammar, teaching/learning of native language; formation of teachers.

Resumen

Este artículo presenta una breve investigación de las representaciones de los profesores sobre la enseñanza teórica de la gramática en los años finales de la escuela primaria. Teniendo en cuenta la discusión sobre la utilidad de los contenidos de la gramática de aprendizaje, y conscientes de que la enseñanza de la lengua materna tiene serios problemas, nos pareció interesante investigar cómo el maestro interpreta esta discusión y cuáles son sus representaciones del papel de la gramática en la enseñanza del idioma materna. Con este fin, se recogieron los testimonios de maestros de escuelas públicas y se los analizaron de acuerdo con el marco teórico de la Gramática Sistémico Funcional (GSF). En este trabajo, se muestra el modo como los profesores han entendido el debate sobre la enseñanza teórica de la gramática. Para ello, primero debemos establecer algunas consideraciones sobre la crisis en la enseñanza de la lengua portuguesa, según Leite (1999), Bechara (2003), Fonseca (2000), entre otros. Luego, discutimos el concepto de representación, de acuerdo con Magalhães (2004). Por último, se exponen los análisis de la narrativa de la entrevista maestro, lo que demuestra una valorización de la enseñanza de la gramática teórica, ya que la metodología se considere oportuna.

Palabras clave: enseñanza de la gramática; enseñanza de la lengua materna; formación de los profesores.

Introdução

O termo “gramática” comporta vários significados, por isso neste texto utilizaremos o conceito de “gramática teórica”, empregado por Travaglia (2003), que consiste no uso da metalinguagem para a reflexão sobre a língua. Como se sabe, o ensino sistemático da gramática teórica tem sido frequentemente criticado nas últimas décadas. Tais críticas chegaram aos professores como um imperativo para o total abandono da gramática. Aqueles que porventura insistissem em manter um ensino que abrigasse explicações ou exercícios gramaticais corriam o risco de serem tachados de “gramatiquinhos”, “conteudistas”, “reacionários”, entre outros sinônimos.

Essa nova ordem trouxe um certo desconforto aos professores, pois até então o ensino da gramática era um dos objetivos prioritários das aulas de língua materna. Uma vez “impedidos” de ensinar os conteúdos gramaticais, muitos docentes sentiram-se confusos e desorientados. O que, então, deveriam fazer em suas aulas? Como ensinar a norma-padrão sem falar em concordâncias, regências, flexões, entre outras regras? É certo que, em meio ao discurso hegemônico contra a gramática, sempre houve os que a defenderam, tentando oferecer justificativas convincentes. Mas tais vozes, por serem poucas, tornavam-se tênues, pois a ordem do momento era “pichar” a chamada Gramática Tradicional, sobretudo em seu aspecto normativo, acusando-a principalmente pela falta de consistência científica e por prestar-se apenas ao ensino de uma determinada variante (a norma-padrão), desconsiderando as demais variantes.

Tais discussões, por certo, seriam proveitosas se não houvesse a tendência de radicalizar posições. Ou seja, em vez de repensar o ensino da gramática e de refletir de forma imparcial sobre os aspectos positivos e negativos, a fim de posicionar-se e estabelecer novos objetivos, o professor entendeu que era preciso alijar tais ensinamentos sob pena de ser visto como “ultrapassado”. Então muitos passaram a trabalhar com textos, mas sem saber ao certo como

levar o aluno a dominar o padrão culto da língua, já que o meio social assim o exige e que esse é um objetivo educacional ineludível, defendido inclusive por linguistas (NEVES, 2003).

Além disso, o modo como às vezes o professor se apropria das discussões teóricas, tentando conferir um tratamento didático e prático a elas, tem causado alguns enganos (FONSECA, 2000). Isso ocorreu quando a Linguística iluminou certos aspectos que até então tinham sido ignorados pela chamada Gramática tradicional (SILVA e GURPILHARES, 2006). Cremos que refletir sobre os fatores que desencadearam essa “crise” no ensino da língua materna é fundamental para que o professor possa optar, de forma consciente e bem fundamentada, se deve, ou não, ensinar a gramática teórica a seus alunos. Por isso, abordaremos alguns fatores que possivelmente desencadearam tal “crise” no ensino da língua materna, bem como exporemos o posicionamento de um dos docentes que vivenciaram esse momento de transição. Acreditamos que é preciso entender o que tal crise significa para poder alcançar o que Travaglia (2003) denominou de “ensino plural”, que significa a convivência das múltiplas gramáticas (intuitiva, descritiva, normativa) na sala de aula, cujo ensino envolve aspectos sociais, políticos, ideológicos, filosóficos, entre outros.

A crise no ensino da língua portuguesa

De acordo com Leite (1999), na década de 70, chegaram ao Brasil ideias sociológicas relacionadas à Linguística. Nessa década, foram também divulgadas as idéias de Pierre Bourdieu referentes à hipótese do “capital linguístico escolarmente rentável”. Segundo essas idéias, a língua é um bem simbólico; tem, portanto, uma modalidade de prestígio (considerada legítima/ dominada pela classe de maior poder econômico-social) e outras modalidades desprestigiadas (ilegítimas, dominadas pelas classes de pouco poder econômico-social). Por esse prisma, o papel da escola seria possibilitar o domínio da norma-padrão às classes desfavorecidas. A partir de 1971, com a democratização de ensino, houve expansão de oferta de vagas. Implantou-se, então, um ensino de massa, porém de baixa qualidade.

Na década de 80, surgem os trabalhos de Sociolinguística que abordam a teoria da variação (William Labov), tendo como seguidor, no Brasil, o paulista Fernando Tarallo. Essa

teoria trouxe como benefício o combate ao preconceito quanto à variação linguística, mas trouxe também instabilidade quanto às bases do fenômeno de correção. O fundamental passou a ser o conteúdo, e a forma passou a ser desprezada.

Na tentativa de atender às novas teorias, as aulas de língua portuguesa das escolas brasileiras, entre a década de 70 a meados de 80, passaram a oferecer estudos do texto, com interpretações literais, que não contribuíam para o raciocínio. O problema da variação linguística não foi convenientemente abordado. Outro agravante foi a substituição das regras e da terminologia da sintaxe tradicional pelas teorias estruturalistas e gerativistas, o que confundiu muito mais o aluno (LEITE, 1999).

Ainda segundo a autora, a sensação de “crise” ocorreu porque o processo de massificação obrigou a escola a acolher outras normas linguísticas, havendo o esgotamento da força da norma prescritiva. O ensino da língua não poderia continuar centrado num objeto monolítico (o padrão-culto), mas deveria abrir-se às outras variantes, sem perder de vista a responsabilidade de levar o aluno a dominar a norma-padrão. Diante de tais mudanças, cabia à escola equacionar o problema, mas esta não contou com condições para isso, o que gerou a sensação de “crise”. Pode-se dizer que a essa sensação de crise surgiu do embate entre a norma descrita, explícita, presente nos compêndios da gramática normativa, e a norma objetiva, implícita, presente nos usos cotidianos.

Essa idéia de “crise” também foi abordada por Bechara (2003). Para explicar o que ocorreu no ensino da língua materna, o autor aponta três ordens de crise independentes. A primeira diz respeito à crise na ordem institucional, pois houve o privilégio do coloquial, do espontâneo e expressivo e o desprestígio da tradição escrita culta. Nesse sentido, a Linguística norte-americana contribuiu para isso ao eleger o código oral como objeto de pesquisa, considerando o código escrito como apenas “um equivalente escrito do código oral” (BECHARA, 2003, p.10). De acordo com o autor, a segunda ordem de crise diz respeito à crise na universidade, uma vez que as teorias linguísticas ainda não chegaram a consolidar um corpo de doutrina capaz de permitir uma descrição funcional-integral do saber elocucional, do saber idiomático e do saber “expressivo”. A terceira diz respeito à crise na escola, já que não são feitas as distinções necessárias entre gramática geral (estudo dos conceitos gramaticais, das funções e

dos procedimentos gramaticais), gramática descritiva e gramática normativa. Segundo o autor, professor despreza esta última quando ela deveria ser o objeto central de sua preocupação, visto que cabe à escola ensinar o padrão culto.

Fonseca (2000, p.15), ao referir-se ao contexto do ensino da língua portuguesa em Portugal, também nos ajuda a entender o que ocorreu no Brasil. Segundo a autora, quando a Didática da língua materna passou a receber a influência da Linguística, o ensino-aprendizagem da gramática sofreu a demanda de mudanças, havendo então a substituição de terminologias por esquemas de análise frástica (as chamadas “árvores”). Segundo a autora, foi uma influência pouco significativa, com resultados quase nulos, ou mesmo negativos, se considerarmos que muitos professores de língua portuguesa sentiram-se confusos quando a Linguística questionou a validade de um modelo tradicional, oferecendo alternativas que, se por um lado poderiam trazer avanços teóricos, por outro retiravam a consistência do modelo até então utilizado, sem oferecer uma real alternativa. Segundo a autora:

Um efeito desastroso, do ponto de vista pedagógico, quando se trata de níveis de ensino em que os alunos têm que assimilar e consolidar um modelo de funcionamento da língua não apenas num sentido metalinguístico mas também normativo. Ao contribuir para levar os professores a pôr em causa esta característica constitutiva do ensino da língua materna, a Linguística pode ser apontada como um dos factores determinantes da crise que afetou o ensino da língua materna a partir dos anos setenta □ não a Linguística em si mesma, é claro, mas uma certa forma apressada e superficial de adopção, por parte da Didáctica, de termos, conceitos ou perspectivas de análise oriundos da linguística. (FONSECA, 2000, p.15-16)

Nesse sentido, também Neves atribui à interpretação de certas idéias oriundas da Linguística o fato de a escola estar confundindo seus objetivos e negligenciando o ensino da norma-padrão:

Não vou entrar aqui nessa questão da norma, a não ser para repetir que a escola tem a obrigação, sim, de manter o cuidado com a adequação social do produto linguístico de seus alunos, isto é, ela tem que de garantir que eles tenham condições de mover-se nos diferentes padrões de tensão e de frouxidão, em conformidade com as situações de produção. Isso é obrigação da escola, que a

escola antiga valorizou tanto — no que respeita à norma-padrão □, a ponto de por isso ser estigmatizada, e que, em nome da própria Linguística, a escola hoje negligencia. (NEVES, 2003, p.128)

Como podemos notar, vários foram os fatores que contribuíram para que essa sensação de crise se instalasse na escola. O grande problema, porém, como bem afirma Fonseca (2000), não está em haver crise, uma vez que esta poderia ser benéfica e provocar mudanças qualitativas, mas sim em manter-se indefinidamente o ensino da língua materna nesse estado, o que desorienta o professor e desorganiza os objetivos de sua prática. É justamente nesse sentido que nos interessou investigar quais as representações docentes sobre o ensino da gramática. Tais representações são os vetores que direcionam a atividade desses professores em sala de aula. Conhecê-las certamente pode fomentar a reflexão necessária para que a crise possa ser vencida e venha a suscitar um ensino de melhor qualidade.

As representações docentes

Entendemos por “representações” o que Magalhães (2004, p. 66) define como:

Uma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas, intenções, valores e crenças, ‘verdades’, referentes a teorias do mundo físico; a normas, valores e símbolos do mundo social e a expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular (isto é, significações sobre o próprio saber, saber fazer e poder para agir que, a todo o momento, são colocadas para avaliação, desconstruídas e revistas).

Como se pode notar, o conceito de “representação” abrange as formas de significação que se situam em um contexto sócio-histórico e cultural, e que se relacionam a ideologias, valores e a “autocompreensões que determinam quem detêm o poder de falar em nome de quem, quais são os discursos valorizados e a que interesse servem” (MAGALHÃES, 2004, p. 66). Em relação aos professores, existem representações quanto ao que é ensinar e o que é aprender, quanto à

identidade do professor e à do aluno, bem como quanto aos discursos valorizados e aos discursos desacreditados no âmbito da escola.

Quanto ao ensino de gramática, acreditamos que a “sensação de crise” e as mudanças ocorridas no ensino da língua portuguesa incidiram na forma como os docentes concebiam a utilidade da gramática. É preciso considerar que o ensino tradicional centrava-se nos conteúdos gramaticais e que muitos docentes ainda são oriundos dessa escola. Tais professores, ao presenciarem o descrédito do ensino da gramática teórica, sentiram-se confusos. Por um lado, entendiam que a escola deveria acompanhar as novas demandas e abrigar as novas proposições da Linguística; por outro, não sabiam exatamente como oferecer novas possibilidades de compreensão sobre a língua. Tal despreparo ainda é notório, e talvez por isso muitos ainda insistam na simples apresentação de regras gramaticais, sem promover a devida reflexão sobre elas. Tal suposição é confirmada por Bagno e Rangel (2005, p. 67):

O professor sabe – ou pelo menos ouviu dizer – que não deve mais se limitar à transmissão da gramática normativa, executada por meio de exercícios mecânicos de classificação/reconhecimento de palavras/funções de palavras, mas não se sente seguro para substituir essa prática por ‘outra coisa.

É preciso ainda considerar que existem os discursos que são aceitos e que estão contemporaneamente em voga no cenário pedagógico, e os discursos que se mostram marginalizados. O discurso em defesa do ensino da gramática imprime um caráter reacionário, elitista e conservador a quem o profere. Assim, o professor prefere aderir ao discurso contrário, ainda que não tenha muita convicção sobre isso. Em sua fala, parece estar seguro e convicto de suas opiniões. Refere-se à “gramática contextualizada” e profere críticas à taxonomia da Gramática tradicional, embora muitas vezes não saiba exatamente no que consiste essa “gramática contextualizada”, tampouco conheça profundamente os aspectos taxonômicos da gramática que aprendeu a criticar por considerar necessário inserir-se no discurso contemporâneo. (LIMA, 2006).

Isso não significa que o professor deva ser responsabilizado pelos problemas que a escola tem enfrentado. Ele faz parte de uma conjuntura educacional complexa e problemática, e

sua formação também é produto desse “status quo”, cabendo-lhe contemporaneamente a tarefa de ensinar a língua sob novos parâmetros que nem sempre lhe são claros.

Um exemplo

Exporemos a seguir a análise de um depoimento que ilustra como o docente se insere diante do atual debate acerca da utilidade da gramática teórica. Como instrumento de análise, optamos pela Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), segundo a qual a linguagem é entendida como um processo de escolhas que se constitui em um sistema linguístico. As escolhas linguísticas feitas pelo falante são decorrentes de fatores contextuais de produção do discurso. Por meio de tais escolhas, torna-se possível perceber a identidade do sujeito. Essas escolhas estão diretamente relacionadas às Metafunções Ideacional, Interpessoal e Textual.

Neste texto, temos como objetivo evidenciar, à guisa de ilustração, as representações docentes acerca do ensino da gramática teórica no ensino básico. Exporemos apenas um exemplo porque tal análise exige descrições detalhadas que extrapolariam o número de páginas adequadas a um artigo. Assim, exporemos a análise de um depoimento docente mediante a Metafunção Ideacional. Cremos que, por meio das escolhas linguísticas realizadas pelo entrevistado, as quais são evidenciadas na materialidade do discurso, será possível compreender suas representações a respeito da utilidade, ou não, do ensino da gramática teórica na escola.

A Metafunção Ideacional apresenta aspectos que favorecem a representação de padrões de experiência. Segundo Halliday (1994, p. 106), tal metafunção se revela como uma intensa expressão da experiência humana, tendo como produto uma rede de representações constituídas por meio de escolhas linguísticas de determinados tipos de Processos (ações ou estados propriamente ditos - grupos verbais). No sistema de transitividade, os elementos que constituem cada proposição são três: os processos, os participantes (os que realizam a ação ou são por esta afetados) e as circunstâncias (cujas funções são acrescentar informações às ações representadas pelos processos).

Ainda segundo o autor, os Processos dividem-se em seis tipos, sendo três principais (material, mental e relacional) e três intermediários (comportamental, verbal e existencial). Os

Processos materiais relacionam-se a ações físicas, concretas; os Processos mentais a reações mentais, e os processos comportamentais a comportamentos fisiológicos e psicológicos do comportamento. Os Processos verbais são relacionados ao “*dizer*” e verbos correspondentes. Os Processos existenciais referem-se ao que existe, e os Processos relacionais referem-se à ordem do “*ser*”, estes últimos realizam-se mediante o modo atributivo e o modo identificativo.

Os participantes dos Processos materiais são: ator, meta, extensão e beneficiário; os participantes dos Processos mentais são: experienciador e fenômeno; os dos Processos comportamentais são: comportante e extensão; os dos Processos verbais são: dizente, alvo, verbiagem e receptor; o participante dos Processos existenciais é o existente e, por fim, os participantes dos Processos relacionais do modo atributivo são: portador, atributo; possuidor, possuído, e os do modo identificativo são: identificado, identificador; valor, característica.

Análise de dados

Faremos, a seguir, a análise dos dados obtidos no depoimento de um professor de Língua Portuguesa, com 39 anos de idade, que atua há 14 anos na rede pública estadual, lecionando em séries finais do ensino básico.

Conforme mencionado acima, para a análise do discurso desse professor, valemo-nos da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), no que diz respeito à Metafunção Ideacional (HALLIDAY, 1994). Nossa pretensão é relacionar as seleções léxico-gramaticais presentes no discurso do entrevistado com suas representações de mundo; mais especificamente, com suas representações acerca do ensino da gramática na escola.

Em relação à frequência dos participantes, aparecem na narrativa: “Eu” = 66 vezes; “O professor” = 34 vezes; “O aluno” = 64 vezes; “Outros” = 13 vezes. A partir dessas ocorrências, podemos inferir a importância que o entrevistado atribui a cada elemento do processo ensino/aprendizagem. Parece-nos que, para esse docente, a relação professor/aluno é um aspecto predominante no sucesso (ou fracasso) escolar. A esse professor muito interessa sua aceitação pelos educandos, de modo que ele busca, de forma acentuada, “agradar” aos alunos para que estes possam ter um bom rendimento escolar. Assim, a maneira pela qual cada conteúdo é

apresentado e desenvolvido pelo professor será de extrema importância no processo ensino/aprendizagem. Ex:

“O professor tradicional não consegue mais prender o aluno”. (a atenção do aluno)

“Eu procuro desenvolver uma aula bem dinâmica. Eles (os alunos) gostam... são a mil por hora”.

“Eles (os alunos) querem jogos... gincana que eu faço é tudo ligado à gramática”.

“O aluno chega a sugerir para mim que lição nós vamos fazer hoje.”

Os Processos Materiais são aqueles que evidenciam relações com o mundo externo (com a ação de fazer), e os Processos Mentais referem-se à construção interior: a reações mentais (ao mundo interno). Observamos a predominância de Processos Materiais em proposições cujos Participantes são “Eu” e “Professor” (ambos remetem à docência). Isso nos leva a inferir que o entrevistado compreende a atividade docente como uma ação concreta, material. Assim, ele atribui maior importância àquilo que é possível realizar concretamente, enfatizando a maneira como cada conteúdo é trabalhado, ou seja, enfatizando a metodologia aplicada a cada item estudado. Entretanto, os Processos que aparecem atrelados ao Participante “Aluno” são mentais. Isso nos leva a deduzir que o entrevistado acredita que o rendimento escolar ocorre por meio de construções e estímulos mentais provocados por ações metodológicas concretas do professor. Ex:

“Eu faço outras atividades”.

“Eu produzo outras atividades”.

“Os alunos gostam muito de perguntas e respostas”.

Circunstâncias

Segundo Halliday (1994), as Circunstâncias têm como função acrescentar informações às ações representadas pelos Processos. No corpus analisado, observamos as Circunstâncias relacionadas ao tempo (passado: o entrevistado quando era aluno do ensino básico; e presente: o entrevistado como professor de ensino básico).

Quanto às Concepções apresentadas no discurso do entrevistado acerca do tema “aluno”, temos:

a) no passado: O professor entrevistado quando era aluno do ensino básico:

“Eu tive bastante conteúdo, não tenho o que reclamar, não”.

“Eu estudava e sempre tive facilidade em gramática”.
“Eu sempre fui um dos primeiros alunos em gramática”.

b) no presente: os alunos do ensino básico:

“Os alunos perderam o hábito de estudar”.
“Só é bom aluno quem tem aquela vontade de estudar”.
“Só estudam aqueles que os pais cobram”.
“A maioria sabe que passa de ano, não precisa de nota para passar”.

Observamos que o entrevistado, ao lembrar-se de sua vida pregressa como aluno do ensino básico, valora positivamente o ensino da gramática e faz uma auto-avaliação favorável a respeito de seu rendimento escolar e de sua dedicação aos estudos; ao passo que suas representações acerca do aluno atual revelam que, para ele, o aluno de hoje não demonstra interesse pelos assuntos escolares. Parece-nos que, para o professor entrevistado, existe uma associação entre interesse e dedicação do aluno pelos estudos e a aprendizagem de conteúdos sistematizados (dentre os quais, estaria a teoria gramatical). Assim, podemos inferir que ele acredita que o aluno da escola atual não tem as mesmas condições e interesses que ele, como aluno, teve no passado.

Quanto às Concepções apresentadas no discurso do entrevistado acerca do tema professor de gramática, encontramos:

a) no passado:

“Eu tive um excelente professor de gramática.”

b) no presente:

“Hoje não funciona mais o professor de gramática.”
“Aquele professor que dá teoria pura vai morrer na praia”.
“O professor tradicional (de gramática) sofre muito.”

O professor entrevistado parece estabelecer uma valoração (positiva ou negativa) para professor de gramática em virtude do tempo (passado ou presente), sem fazer referência ao

conteúdo propriamente dito (a teoria gramatical), mas sim à metodologia pela qual a gramática era ensinada, a qual não se adaptaria às condições contextuais da escola de hoje. Nesse sentido, cabe mais um exemplo: “Como é que você vai trabalhar de repente com giz e lousa o tempo todo?”

Quando se refere especificamente à gramática, o entrevistado cai em contradição; pois, ao mesmo tempo que critica a Gramática Tradicional, qualifica-a como útil e boa ao lembrar-se de sua vida pregressa:

a) no passado:

“Eu acho complicado ensinar gramática hoje”. (no passado não era complicado).

“Não funciona mais a gramática pura e seca na lousa”. (no passado funcionava)

b) no presente:

“Hoje, eu acho que passar aquela aula de gramática para o aluno não acrescenta nada.”

“Tudo o que é gramática... gincana que eu faço, jogos é tudo ligado à gramática.”

“(Acredito) Que a gramática vem acrescentar, vem tirar aquela dúvida do aluno, que ele próprio trouxe para a sala de aula.”

Parece-nos que o entrevistado distingue dois tipos de gramática, utilizando como critério a metodologia utilizada pelo professor: a gramática boa é aquela ensinada por meio de uma metodologia contemporânea; a gramática ruim é aquela ensinada por meio de uma metodologia tradicional. O conteúdo gramatical propriamente dito não foi sequer questionado. Assim, parece-nos que o professor não discorda do ensino da gramática na escola; apenas mostra-se contrário à metodologia tradicional de ensino. Para o entrevistado, a gramática deve ser ensinada se houver uma linha metodológica adequada.

Considerações finais

A crise no ensino da língua portuguesa foi decorrente de vários fatores; mas, sem dúvida, o papel atribuído à gramática sofreu notadamente grandes alterações. Anteriormente havia apenas a perspectiva de uma abordagem monolítica da língua, cujos paradigmas estavam fixados na gramática normativa. O processo de mudança não só colocou em xeque a utilidade do ensino dos conteúdos gramaticais, mas também desabonou a chamada Gramática tradicional. O professor sentiu-se então desorientado: por um lado, tornou-se imperioso adotar as novas tendências contrárias ao ensino da gramática; por outro, era necessário ensinar a norma-padrão, cujas regras constam na gramática normativa. Como ensiná-la sem esse aporte gramatical?

A discussão dessas questões aparentemente conflitantes, no entanto, parece que está gerando posições mais brandas e favoráveis quanto ao ensino da gramática, sobretudo se este abrigar as contribuições dos estudos linguísticos contemporâneos (SILVA E GURPILHARES, 2006). No entanto, o discurso docente ainda revela certa desorientação. Neste trabalho, expusemos a análise de um depoimento que ilustra representações díspares sobre a gramática. Há simultaneamente o apreço por aquela gramática que o professor aprendeu no passado e o repúdio pelo ensino dessa mesma gramática no presente. No entanto, tal oscilação parece concentrar-se muito mais na metodologia utilizada do que na utilidade da Gramática teórica. Assim, a gramática pode ser boa ou má, dependendo da forma como for ensinada. O professor então tenta “modernizar” o ensino, criando novas estratégias, tais como gincanas, a fim de garantir que o “aluno do presente” tenha a motivação que ele, “aluno do passado”, possuía.

Creemos que é preciso repensar com urgência no ensino da Gramática teórica, a fim de definir os seus reais objetivos. A Gramática teórica será um conhecimento útil se for apresentada ao aluno de forma significativa, como uma ferramenta que permite a “tomada de consciência” dos aspectos formais da língua (Vigotski, 2001), oferecendo ainda critérios para a adequação da linguagem (SILVA, 2006). No entanto, para isso, é preciso que o professor esteja seguro dos objetivos do ensino da língua materna, entendendo que esta não pode reduzir-se às regras socialmente aceitas, pois a norma-padrão é apenas uma das variantes; mas, em contrapartida, tais

regras devem ser ensinadas, uma vez que propiciar ao aluno o domínio da variante de prestígio é um objetivo incluível da escola.

Referências

- BAGNO, M., RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.5, n.1, 2005, Belo Horizonte/MG: Faculdade de Letras da UFMG. p. 63-82.
- BECHARA, E. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 6. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- FONSECA, F. I. Da Linguística ao ensino de Português. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua Portuguesa: teoria e método*. São Paulo: IP-PUC-SP/EDUC, 2000. p.11-28.
- HALLIDAY, M.A.K. *An introduction to Functional Grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.
- LEITE, M. Q. *Metalinguagem e discurso: a configuração do purismo brasileiro*. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 1999.
- LIMA, S. N. de. *A decisão de ensinar (ou não) a gramática teórica: depoimentos de professores da rede pública*. 193 f. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2006.
- MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M.C. C. (org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.
- NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.
- SILVA, E. R. da. Reflexões sobre a utilidade do ensino da gramática teórica para o domínio da norma-padrão. *Revista Intercâmbio*, v. XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.
- SILVA, E. R. da; GURPILHARES, M. S. S. Contribuições da linguística ao ensino da gramática tradicional. *Lusorama: revista de estudos sobre os países de língua portuguesa*, nº 65-66, Frankfurt, maio 2006. p. 184- 205.

TRAVAGLIA, L. C.. *Gramática. Ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Elisabeth Ramos da SILVA

Concluiu o Doutorado e o Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo. É graduada em Letras pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora doutora assistente da Universidade de Taubaté no Programa de Mestrado em Linguística Aplicada, em cursos de especialização e no curso de Letras. Publicou vários artigos em periódicos especializados, além de alguns livros. Suas pesquisas dizem respeito ao ensino da gramática, ensino da língua materna, à formação de professores e às relações entre cognição, afetividade e linguagem no ensino de línguas.

Sônia Natalia de Lima

Possui graduação em Letras pela Universidade de Taubaté (1985) e mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (2006). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Pesquisa principalmente sobre os seguintes temas: ensino básico, gramática teórica, ensino de língua portuguesa.