

ENSINO DE GRAMÁTICA: VERDADES E CONCEPÇÕES EM DISCURSOS DE DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Marluce Pereira da SILVA

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Carmen Brunelli de MOURA

Universidade Potiguar – UnP

Resumo: O trabalho apresenta breves reflexões sobre posicionamentos assumidos por docentes de um Curso de Especialização que foram instados, em uma das atividades realizadas, a discutirem as concepções de gramática que norteiam as aulas de Língua Portuguesa desses docentes. Indagamos como os professores dizem orientar sua prática frente à taxonomia gramatical que orienta as aulas de português. Objetivamos problematizar a concepção de gramática que constrói sentidos nas práticas pedagógicas desses alunos-professores. Analisamos fragmentos de algumas das atividades solicitadas a esses professores e percebemos que, em seu dizer-fazer pedagógico, os docentes adotam tanto práticas originárias da gramática normativa quanto da perspectiva descritiva que orientam o ensino da gramática. Foi possível observar também nessa discursividade outros posicionamentos que rompem com essa regularidade enunciativa e que vão materializar uma concepção de gramática e linguagem que privilegia atividades de uso efetivo da língua materna.

Palavras chave: Gramática e linguagem. Ensino de língua portuguesa. Discursividade.

GRAMMAR TEACHING: TRUTHS AND CONCEPTIONS IN SPEECHES OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS

Abstract: This article presents a briefly discussion about the conceptions of teaching portuguese language grammar translated indiscursive positioning assumed by teachers of a specialization course. Therefore, we ask: how the teachers say to orient their practice in face to the grammatical taxonomy experienced by them in the portuguese classes? The

purpose here is problematize the conception of grammar that builds senses in pedagogical practices of student-teachers. We have analyzed fragments of one of the activities requested to the teachers inserted in this course and we realized that, in their say-do pedagogical, the teachers adopt both practices of grammar normative and the perspective said descriptive in grammar teaching. However, was also possible to observe in this discursivity others positions that break that enunciative regularity and that will materialize a conception of grammar and language that privileges activities of effect use of the maternal language.

Keywords: Grammar and language. Teaching of Portuguese. Language.

ENSEÑANZA DE GRAMÁTICA: VERDADES Y CONCEPCIONES EN DISCURSOS DE DOCENTES DE LENGUA PORTUGUESA

Resumen: El trabajo presenta breves reflexiones sobre las posiciones asumidas por docentes de um Curso de Perfeccionamiento que fueron solicitadas en una de las actividades realizadas, al discutir las concepciones de gramática que orientan las clases de Lengua Portuguesa de estos docentes. Indagamos cómo los maestros dicen guiar su práctica frente a la taxonomía gramatical que orienta las clases de portugués. Objetivamos problematizar la concepción de gramática que construye sentidos en las prácticas pedagógicas de estos alumnos-profesores. Analizamos fragmentos de algunas de las actividades solicitadas a estos maestros y notamos que, en su decir-hacer pedagógico, los docentes adoptan tanto prácticas originarias de la gramática normativa como de la perspectiva descriptiva que orienta la enseñanza de la gramática. Fue posible observar también en esa discursividad otras posiciones que rompen con esa regularidad enunciativa y que van a materializar una concepción de gramática y lenguaje que privilegia actividades de uso efectivo de la lengua materna.

Palabras clave: Gramática y Lenguaje. Enseñanza de lengua portuguesa. Discursividad.

INTRODUÇÃO

Não vamos nos demorar muito no limiar da porta, passemos, por conseguinte, ao vestibulo.

Nietzsche

As palavras em epígrafe de Nietzsche servem para nos lembrar do quanto as verdades com as quais lidamos no cotidiano de sala de aula são fluidas, incertas, flutuantes. Essas características nos parecem relevantes quando tentamos articular nossas pesquisas a um tempo em que “nem tudo é verdadeiro; mas em todo lugar e a todo momento existe uma

verdade a ser dita e a ser vista” (FOUCAULT, 2003, p.113). Ou seja, não é mais possível nos fixarmos no limiar da porta à espreita das verdades, esperando que elas venham até nós e nos digam os seus propósitos. É preciso pensar a verdade não como algo dado, mas como algo construído historicamente, discursivamente; verdade aqui não como algo que se encontra, e sim como alguma coisa que se suscita. Verdades são acontecimentos que não implicam que busquemos suas causas e consequências, mas singularidades, aberturas, imprevisibilidades, realidades.

Nesse relato de uma experiência vivenciada em uma sala de aula, refletimos sobre os sentidos de estar presente em uma *miríade de acontecimentos entrelaçados* com a tarefa de lançarmos um olhar para os discursos produzidos por alunos-professores¹ em uma atividade que fora solicitada, inicialmente, com o propósito de aferir nota à disciplina *Teorias e ensino da gramática*. Esse alunado pertencia ao *Curso de Especialização em Língua Portuguesa: leitura, produção de textos e gramática*, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, realizado nas cidades de Natal/RN e Nova Cruz/RN, no ano de 2008. As turmas eram compostas, em sua maioria, por docentes de língua portuguesa² das redes pública e privada.

As aulas ocorriam nos finais de semana nesses municípios e, durante as discussões dos textos em sala de aula, a professora percebia o quanto os alunos-professores se posicionavam e se mostravam interessados pela leitura de alguns textos cujos autores se dedicam a questões atinentes à teoria e ao ensino de gramática na sala de aula de Língua Portuguesa. A professora apreendia ainda que as discussões dos textos suscitavam inquietações por parte dos alunos-professores, o que poderia traduzir sentidos do quanto o modelo de ensino da gramática que os autores desses textos criticavam também os incomodava.

Enfim, havia uma discursividade em torno de que o ensino da língua deveria ser realizado, segundo o depoimento de alguns docentes, como uma “forma de interação comunicativa”, reafirmando sentidos que remetiam que o estudo da gramática poderia

¹ Com a denominação “alunos-professores” ou “docentes” estaremos nos referindo aos alunos do Curso de Especialização.

² Apenas uma docente era graduada em Pedagogia.

conduzir à “obtenção de maior qualidade de vida” para os usuários da língua, como proposto por Travaglia (1999, p. 241). Essa postura dos docentes nos levava a questionar: em que medida os sentidos expressos nesse depoimento se instituem na prática de sala de aula de suas aulas de português ou ainda se todos os alunos do Curso também adotavam tal posição acerca do ensino da gramática?

Pautada nas discussões dos textos trabalhados ao longo do Curso, a professora ministrante solicitou, como atividade final da disciplina, o relato escrito por parte dos alunos-professores de um fato vinculado ao ensino da gramática vivenciado por eles em suas salas de aula de Língua Portuguesa. Para tanto, esses alunos precisariam justificar o fato mencionado com reflexões embasadas nos textos teóricos abordados ao longo das aulas do Curso de Especialização. Em meio aos acontecimentos discursivos narrados, alguns episódios chamaram a atenção da professora, pois, ao solicitar tal atividade, percebeu que os alunos ficaram muito entusiasmados com a possibilidade que lhes foi dada de relatar suas práticas didático-pedagógicas a ponto de a convidarem a ouvir suas experiências das aulas de Língua Portuguesa antes mesmo de escreverem-nas em seus textos.

A maioria deles, ao relatar oralmente suas atividades de ensino, antes da produção do texto escrito, mostrou posicionamentos críticos em relação a algumas reflexões suscitadas pelos textos. Na atividade escrita, a professora esperava encontrar também esses posicionamentos nos textos apresentados. No entanto, para sua surpresa, apenas um relato experienciado constituía ou expressava tal criticidade. Os dizeres no texto escrito não produziam sentidos de práticas discursivas que constituíram subjetividades dos alunos-professores quando se posicionaram durante as aulas. O que havia era uma regularidade enunciativa, ou seja, pontos singulares aos enunciados, uma “vontade de verdade” (FOUCAULT, 2004) de reconhecer certos discursos, certas verdades, que pareciam inerentes ao contexto escolar e precisavam ser exploradas para que pudéssemos compreender as condições de formação daquele discurso em relação ao ensino da gramática. Mas, seria possível descrever outros discursos cujos sentidos rompessem com essa regularidade?

De acordo com Antunes (2003), essa é uma tarefa urgente e possível, uma vez que na sala de aula ainda são recorrentes práticas ancoradas em atividades nas quais o professor faz uso do ensino de uma gramática descontextualizada, fragmentada, irrelevante, excêntrica, inflexível, prescritiva, apoiada em textos artificiais. Como há uma relação intrínseca entre fazer e dizer, a concepção de linguagem também determina as práticas do professor em relação à gramática a ser adotada em sala de aula.

Foi essa orientação apresentada pela autora e a concepção de linguagem e gramática proposta por Travaglia (2006, 2011), Geraldi (1984) e Neves (2003) que nos levaram a olhar para os textos, produzidos em um primeiro momento apenas para nota, para tentar descrever nos enunciados produzidos o ponto de vista desses alunos-professores acerca da gramática, o atravessamento ou ponto de articulação com outras concepções de gramática. Ou seja, a partir das perspectivas desses autores sobre o ensino de gramática, qual a concepção que passa o discurso dos alunos-professores em formação?

É imprescindível enfatizar que não estamos querendo apenas reafirmar qual a concepção melhor ou mais adequada. Mas constitui propósito maior refletir sobre o caráter social dos usos da linguagem, no sentido de tentar contribuir para refletir e repensar acerca de práticas que orientam professores egressos dos cursos de Letras a se posicionarem.

1. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE GRAMÁTICA: O QUE NOS DIZEM OS AUTORES

Para discutirmos sobre o ensino da gramática e a concepção (ou concepções) de gramática que produzem sentidos nos textos dos alunos-professores, se faz relevante que, inicialmente, situemos as visões de linguagem que estão associadas às práticas de sala de aula de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, ao próprio ensino de gramática. A seguir, as concepções que perpassam essas visões e, concomitante a isso, os enunciados retirados dos textos dos alunos e que justificam o dizer dos autores que irão nos auxiliar para pensar essa questão. Vamos acompanhar os discursos acerca de algumas orientações didáticas que norteiam o ensino de gramática nas escolas de ensino fundamental e médio, posto que após a “virada linguística” nos parece impossível ignorar que os discursos não podem ser apenas

concebidos como descrição da realidade. Os discursos devem ser apreendidos como constituintes de nossas práticas sociais e, portanto, ao descrever alguém ou algo, é a linguagem que produz essa “realidade” e institui algo.

Assim, ao lado de outros autores que assinalam o quanto é difícil para os professores propiciarem um ensino eficaz da gramática nas aulas de Língua Portuguesa, Travaglia (2011) apresenta uma tentativa de proposta para o ensino de gramática nas aulas de língua. Para o estudioso, os objetivos delineados pelo professor esbarram numa questão central: “para que se dá aulas de Português a falantes nativos de Português?”. Nessa direção, também se configura como questão proeminente a concepção que os professores atribuem à língua e à linguagem, uma vez que tal compreensão irá definir como o docente organizará suas aulas de língua portuguesa, sobretudo, o ensino da gramática.

De acordo com vários autores (POSSENTI, 1997; GERALDI, 1984; TRAVAGLIA, 2006, 2011), há três possibilidades de se conceber a linguagem, a saber, i) a *linguagem como expressão do pensamento*; ii) a *linguagem como instrumento de comunicação* e iii) a *linguagem como forma ou processo de interação*. Na primeira concepção, a relação entre o sujeito e a linguagem resume-se em uma atividade monológica na qual o objetivo principal do sujeito é apropriar-se de regras que traduzam seus pensamentos de forma lógica. Nesta situação, contextos e intersubjetividade são indiferentes, estão apenas justapostos, uma vez que a linguagem é concebida como um sistema fechado.

Enquanto nesta concepção, evidenciam-se efeitos de uma fala e escrita ideais e bem estruturadas; na segunda concepção corroboram efeitos de uma linguagem como instrumento de comunicação entre sujeitos que devem ter em comum uma língua e serem capazes de utilizá-la para transmitir mensagens e também para decodificá-la. No entanto, essa relação entre pelo menos dois sujeitos não se constitui em interação, uma vez que os falantes são afastados do uso efetivo da língua. Ou seja, a finalidade da linguagem como comunicação é a transmissão de uma mensagem de um emissor para um receptor. Novamente há uma

atividade monológica, pois os falantes são deslocados do processo de produção da língua e, conseqüentemente, de tudo que é social e histórico.

Quanto à última concepção, Travaglia (2011) aponta que esta deveria estar presente nos discursos dos professores e em suas práticas em sala de aula, uma vez que nesta a intenção não está mais na exteriorização do pensamento nem na transmissão de mensagens. O interesse agora é com a realização de ações entre sujeitos falantes de uma língua que tentam convencer seus interlocutores de uma verdade. É a linguagem como um lugar de interação, de criação, de transformação, no qual os sujeitos se posicionam, se inventam e reinventam novas subjetividades.

Ao concebermos a linguagem como um processo, um “movimento em constante fluxo” (SILVA, 1994, p. 249), estamos entendendo que as concepções de linguagem como *expressão do pensamento e instrumento de comunicação* já não são suficientes para dar conta dos sentidos produzidos entre interlocutores nas práticas sociais em que se inserem. Do mesmo modo são as aulas de ensino da gramática que se pautam nessas concepções e evidenciam verdades instituídas por poderes totalizadores. O ensino deve se ancorar em verdades cujos significados “não expressam, nas suas diferentes concepções, aproximações a um suposto ‘correto’, ‘verdadeiro’, ‘melhor’”, conforme diz Costa (1998, p.41) ou sobre a manutenção de uma dicotomia entre certo e errado que se constitui em uma proposta anticientífica e antinatural em relação ao uso da gramática, mas em um jogo discursivo e interacional que desenvolva as competências dos sujeitos.

É nesse sentido que estamos tentando apreender que concepção de linguagem e, conseqüentemente, de gramática, perpassa o discurso desses alunos-professores, pois o modo como o professor concebe a linguagem implica no direcionamento de sua prática na sala de aula. Nada mais coerente que começar pelo *óbvio*, como diz Possenti (1997), ou seja,

[...] se não para ensinar gramática, pelo menos para defender tal ensino, é preciso - ou parece decente que seja assim - saber o que é gramática. Acontece que a noção de gramática é controvertida: nem todos os que

se dedicam ao estudo desse aspecto das línguas a definem da mesma maneira. (POSSENTI, 1997, p.63)

Assim, como há três concepções de linguagem e essas direcionam a prática do professor, com a gramática não é diferente. Travaglia (2006) argumenta que a metodologia utilizada pelo professor está intimamente relacionada com aquilo que o docente entende por ensino da gramática e pelo modo como ensina a gramática. E acrescenta que essas concepções geram certo conflito na vida do professor, pois ele se percebe entre um saber prescritivo imposto pela gramática e um saber descritivo-produtivo gerado pelos estudos linguísticos.

Mas, é preciso que o professor compreenda que toda língua tem sua gramática e, para compreender o uso que os falantes fazem de sua língua, é igualmente necessário definir o melhor modo de estudar a gramática a fim de que a escola não crie “[...] no aluno a falsa e estéril noção de que falar e ler ou escrever não tem nada que ver com gramática” (NEVES, 2000, p.52). Mas também não é possível atrelar o ensino da gramática ao “[...] ensino de metalinguagem, de teoria gramatical ou linguística desenvolvido por meio de atividades de gramática teórica” (TRAVAGLIA, 2011, p. 94), pois esta prática dificilmente desenvolveria a competência comunicativa dos sujeitos. É sobre isso que nos fala Neves, em entrevista ao jornal *UNESPCIÊNCIA*, de dezembro de 2009, ao colocar que a gramática não se constitui em um aglomerado de regras nem na decoreba destas mesmas regras. A gramática é linguagem em funcionamento e produção de sentidos.

Para tentar compreender estes pensamentos, passaremos a elucidar as concepções de gramática a partir de uma discursividade (TRAVAGLIA, 2011; POSSENTI, 1997; FRANCHI, 1991), que evidencia efeitos de correntes tradicionais, estruturalistas e gerativistas e enunciativas, para tentar demonstrar aspectos semelhantes e contrários e suas implicações com as concepções de linguagem.

Na primeira concepção, a gramática é concebida “como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente” (TRAVAGLIA, 1996, p.111). Nesse sentido, saber gramática implica no reconhecimento de

normas prescritas por especialistas e seguidas pelos sujeitos que devem dominá-las para *falar e escrever bem* a norma culta. As outras variedades da língua não são consideradas ou são analisadas como “erradas” ou desprestigiadas socialmente. Assim, “[...] a língua é só a variedade dita padrão ou culta e que todas as outras formas de uso da língua são desvios, erros, deformações, degenerações [...]” (TRAVAGLIA, 2006, p.26). Decorre daí toda uma tendência entre professores que é a produção de práticas ancoradas na prescrição de normas que devem ser assimiladas pelos alunos para que estes possam se comunicar melhor.

Nessa perspectiva, a gramática *normativa* é concebida como algo definitivo e acabado que legitima verdades instituídas por uma classe social de prestígio na sociedade e que devem ser seguidas por todos. Embora os estudos linguísticos venham cada vez mais ocupando espaços antes destinados aos estudos tradicionais, as práticas pautadas no jogo entre o que é gramatical e não gramatical ainda se fazem presentes na sala de aula e se distanciam do texto, considerado objeto de estudo pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) de Língua Portuguesa.

A outra concepção de gramática é designada de *descritiva* por delinear o funcionamento da língua e sua estrutura. Essa gramática foi produzida a partir das teorias estruturalistas, nas quais há privilégio da descrição, e a gerativo-transformacional, que aponta para os enunciados ideais produzidos por um falante-ouvinte também ideal. Conforme Travaglia (2011), esta concepção se baseia em um “conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria e método” (TRAVAGLIA, 2011, p. 27).

Quanto à terceira concepção, o mesmo autor argumenta que é uma gramática que o usuário da língua a percebe como um “conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar” (TRAVAGLIA, 2011, p.28). É a gramática que não depende da sistematização e apreensão de regras impostas por um segmento da sociedade, mas do reconhecimento de que saber a gramática de uma língua é saber utilizá-la em situações reais. Portanto, a gramática *internalizada* implica em competência gramatical, textual e discursiva dos usuários de uma língua. Essa concepção de gramática aponta para a própria concepção de

linguagem como prática social, de natureza discursiva, e para o estudo que não dissocia estrutura linguística e história e que busca compreender os usos da língua em determinados contextos.

Tentaremos ilustrar como estas concepções se materializariam nos discursos dos alunos-professores.

2. ENSINO DE GRAMÁTICA: O QUE NOS DIZEM OS ALUNOS-PROFESSORES

Após a realização das atividades na sala de aula, a professora ministrante da disciplina solicitou aos alunos-professores que produzissem um texto. Dele, procedemos a recortes de enunciados que ilustrassem a reflexão aqui proposta sobre ensino de gramática e sobre o modo como esses alunos-professores se posicionam diante de alguns já-ditos acerca do ensino de gramática. A experiência vivenciada por uma aluna-professora ocorreu em uma sala de aula de uma turma do 8º ano na qual ela ministrava o conteúdo gramatical acerca de “orações sem sujeito”. Após as explicações em torno das regras gramaticais dadas por essa docente à turma, um aluno se posicionou contrário a respeito da inexistência do sujeito no enunciado: “Há alunos na fila da cantina”. O aluno afirmou, com veemência, que havia um sujeito representado pela expressão “os alunos”. No seu relato, a docente revela que se muniu da orientação gramatical para tentar convencer o seu aluno da classificação do sujeito.

A aluna-professora, pautada em prescrições gramaticais, argumenta para o seu aluno que o “verbo haver” não possuía um sujeito, pois aquele termo estava colocado no enunciado com o sentido de existir e, depois, que não haveria um termo com o qual o verbo pudesse concordar; logo, não haveria sujeito. No entanto, novamente, os dizeres da professora não convencem o aluno que continua não aceitando tal classificação. É nesse momento que ela define a concepção de gramática norteadora de sua prática docente, quando relata:

[...] ao ver que ele continuava sem aceitar, eu recorri à *gramática* que muito ajudou quando explica que o verbo deve flexionar em número e pessoa para concordar com o termo ao qual se refere. Logo, a *gramática normativa* ajudou muito na justificativa da impessoalidade do verbo no

contexto citado, porém, o aluno não aceitou e não se convenceu (grifos nossos).

A concepção de gramática adotada pela docente traduz sentidos de outros já-ditos, numa compreensão de que as regras da língua não podem ser questionadas. Seus usuários devem seguir suas regras, pois são elas que propiciam a todos expressar-se adequadamente. Descrita como gramática normativa, a professora nega a heterogeneidade linguística, uma vez que, em sua orientação didática, não atribui qualquer relevância ao uso que o aluno faz da língua escrita ou da oralidade. É notável o quanto esta concepção de gramática é legitimada em discursos de professores de Língua Portuguesa e presente também na situação aqui narrada. No seu relato, a docente afirma não conseguir convencer o aluno apenas com suas explicações orais durante a aula, mas sim quando recorre à gramática normativa que “muito” a ajudou a explicar sobre a impessoalidade do verbo “haver” questionado pelo seu aluno.

No entanto, a aluna-professora parece não apreender o quanto o ensino prescritivo não responde satisfatoriamente aos questionamentos de seu aluno e que muito menos esta atividade permite ao aluno o desenvolvimento de sua competência comunicativa. A concepção de ensino da gramática deve levar em consideração que, se o aluno não aprender a utilizar adequadamente os recursos da língua em diferentes interações comunicativas, conseqüentemente, isso trará implicações para a melhoria de sua qualidade de vida, visto que o falante que tem a possibilidade de se posicionar nas relações sociais, provavelmente estará apto a entender as estratégias argumentativas, significativas e de relação social e cultural instauradas no seu falar (TRAVAGLIA, 1999). A professora parece perceber também que a gramática, que “muito a ajudou na sua explicação,” não alcançou êxito junto ao aluno que “não aceitou e não se convenceu”, o que justifica a ineficácia de um ensino gramatical desarticulado de uma concepção de linguagem como prática social. Como diz um outro aluno-professor do Curso “[...] a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua”

Retomemos à concepção de gramática denominada *descritiva*, por se preocupar em fazer “uma descrição da estrutura e funcionamento da língua” (TRAVAGLIA, 1996, p.112).

Nessa concepção, há o reconhecimento de variedades linguísticas e, diferentemente da primeira concepção, o objetivo é descrever as formas possíveis de utilização da língua para a comunicação entre seus falantes. Os efeitos de sentido produzidos pelas sequências discursivas nesta concepção devem ser levados em consideração, uma vez que o léxico em suas várias realizações na língua não é estável, regular. Como diz Foucault (2004), os enunciados podem ser idênticos do ponto de vista gramatical e estrutural, mas são enunciativamente diferentes, pois uma “frase não constitui o mesmo enunciado se for articulada por alguém durante uma conversa, ou impressa em um romance; se for escrita um dia, há séculos, e se reaparece agora em uma formulação oral” (FOUCAULT, 2008, p.113).

Na tentativa de continuar compreendendo as concepções de gramática que subjazem os discursos dos alunos-professores em seus textos, parece-nos que essa concepção de gramática perpassa muitas experiências. Contudo, o texto de um desses docentes chamou nossa atenção por apresentar sentidos que parecem seguir uma direção contrária ao relato aqui analisado. Esse docente inicia sua reflexão afirmando que:

[...] é comum surgirem dúvidas em relação às questões de uso e aplicação das regras gramaticais, uma vez que há uma disparidade entre a gramática internalizada e as regras estabelecidas segundo a norma padrão.

Neste excerto já é possível compreender uma discursividade que traduz sentidos em torno da apropriação de uma concepção de gramática que vai além da normativa, pois o docente declara que, se o professor não se equipar de outros conhecimentos acerca do ensino da gramática, serão frustradas suas tentativas de tentar responder aos questionamentos dos alunos como na experiência anterior. Dado esse mote em sala de aula, a reflexão acerca dos usos da Língua Portuguesa e sobre a sua “gramática” caminhou para o entendimento de que ensinar regras que devem ser seguidas é uma atividade diferente de ensinar regras que podem ser seguidas, dependendo dos usos e das situações comunicativas.

E isso parece estar bem evidente para o aluno-professor quando inicia sua reflexão acerca dos “verbos de ligação” que são descritos na gramática normativa como: ser, estar,

permanecer, ficar, continuar, tornar-se e parecer. Essa classificação, segundo declarações de um dos docentes, não esclarece e tampouco acata as expectativas dos alunos a respeito da utilização desses verbos em situações específicas. O excerto exemplifica o questionamento de um aluno de uma turma do 8º ano a respeito do verbo “ficar”. Segundo o dizer de um dos docentes em seu texto:

[...] o verbo é citado nas gramáticas normativas como verbo não significativo, ou seja, de ligação e por isso não expressaria “ação”, como se explica na frase: “Carlos ficou com a minha prima”.

Para responder aos questionamentos do aluno, o docente não teve como referência a gramática normativa como, em geral, alguns professores fazem. Ele demonstrou, em sua prática, que não existe uma única variedade de língua, e que esse ponto de vista parece não se sustentar mais em uma sala de aula. O docente, ao contrário, procurou mostrar ao aluno que há outros modos de ensinar e aprender e que não precisam reproduzir a clássica metodologia da definição, classificação, mas que há “outros sentidos para o verbo ficar (namorar), em que ele funciona como ação e sua classificação diverge dos conceitos da gramática normativa”, conforme explica o professor.

Vemos, portanto, que esse docente elabora sentidos em seu relato atravessados por uma prática orientada pela gramática descritiva, pois ele busca mostrar ao aluno não apenas a existência de uma variedade linguística, mas também de outras variedades, utilizadas em outras práticas sociais e que são imprescindíveis para sua mobilidade social. É possível apreender em seus discursos que o referido docente ainda não abandona as prescrições da gramática normativa, visto que ele declara que o verbo “ficar” com sentido de namorar tem outra “classificação” que não se encontra na gramática que traduz a língua padrão. A posição que o aluno-professor assume neste momento aponta para um *regime de verdade* (FOUCAULT, 2003) que está atrelado a poderes que passam a controlar, regular, apoiar uma *política geral de verdade*, que ratifica alguns discursos e os faz funcionar como verdadeiros em certas situações. A prática desse docente parece reproduzir uma metalinguagem ao assumir os procedimentos impostos por esta visão de linguagem e de gramática.

A atitude desse docente não é única. Neves (2003), com o propósito de investigar que concepção o professor tem da gramática da língua e a partir dela definir o que deve ser “ensinado ou exercitado”, lança mão da seguinte pergunta “para que você ensina gramática?”, direcionada a professores. A pesquisadora afirma que conseguiu depreender das respostas dos professores dois conceitos em torno da gramática:

1. Gramática como um conjunto de regras de bom uso (gramática normativa).
2. Gramática como descrição das entidades da língua e suas funções (gramática descritiva).

O que reflete, segundo Neves (2003), que nenhum professor revelou conceber a gramática como um sistema de regras da língua em funcionamento. Essa concepção é descrita por Travaglia (1996) como conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade e está associada à terceira concepção de gramática proposta por ele e denominada de *internalizada*. Essa gramática consiste em um saber não escolarizado e é por meio dela que o falante constrói um número infinito de frases. Essa concepção perpassa o discurso dos PCNs quando afirma que

[...] as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias - ainda que possam ser inconscientes -, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. (BRASIL, 1998, p.21).

Essa relação que os sujeitos estabelecem entre si, e que se traduz na proposta dos PCNs, implica que os mesmos façam suas escolhas e produzam efeitos de sentidos que correspondem aos momentos de rupturas, ressignificações, de uso efetivo da linguagem, de posicionamento, de endereçamento, de negociação. Nessa concepção de gramática

internalizada, existe a possibilidade de o professor fazer escolhas em relação às regras a serem seguidas sem que este se submeta, se assujeite a concepções fechadas. A gramática internalizada traduz sentidos em torno da dimensão ética e de responsabilidade do professor quando propicia um trabalho em sala de aula de “ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras” (TRAVAGLIA, 1996, p. 113).

Ao observarmos o *corpus*, notamos que nossos alunos-professores ainda confirmam a pesquisa realizada por Neves (2003), mas já é possível entrever um discurso de verdade como *acontecimento* (FOUCAULT, 2004), entendido como um rompimento com as evidências e do qual emergem liberdades, deslocamentos, iniciativas, pensamentos e atuações diferentes. Ou seja, um discurso cujos sentidos expressam uma maior abertura, uma outra realidade, uma singularidade que decorre da utilização dessa concepção de gramática e do questionamento das lacunas existentes nas práticas com as outras duas concepções. Este é o caso de uma aluna-professora do Curso de Especialização aqui mencionado que relata episódios ocorridos e decorrentes da adoção por parte da docente de um “método da gramática pela gramática”.

No primeiro episódio, a docente narrou que preparava seu material na sala de professores e para isso ela tirava cópias de um artigo publicado na revista *Veja* com o propósito de trabalhar sequências argumentativas com alunos do 3º ano do Ensino Médio. Ela nos afirmou que seu propósito era produzir atividades em sala de aula que permitissem aos alunos um trabalho com e sobre a linguagem. A natureza dessa prática para o ensino da gramática deveria auxiliar, segundo a docente, os alunos a compreenderem e a fazerem uso da língua materna de maneira mais eficaz e contextualizada, em práticas efetivas de uso da língua.

O professor de História, que trabalhava também nessa turma, olhando para o material mencionado, afirmou que esse tipo de atividade era “enrolação” da docente. Talvez, por ignorar que existem outros tipos de ensino da gramática, é que o acontecimento dessa fala do professor tenha sido possível. Em outra ocasião, outra aluna-professora relatou que ocorreu

fato semelhante, mas este se deu em sala de aula com alunos da graduação. Ao realizar um trabalho sem a observância às regras gramaticais, foi questionada por seus alunos a respeito dessa postura. Os alunos reivindicavam o estudo do “uso das dez classes gramaticais até a sintaxe e suas classificações”. Mas, a docente revelou que conseguiu convencê-los de que também “precisavam ver a gramática como recurso para escrever e analisar textos e não apenas como nomenclatura para suas determinadas classificações”. Ao fazer os seus alunos refletirem sobre o uso da gramática, a aluna-professora abandona o “conforto” propiciado pela gramática normativa e descritiva e se lança em um campo um tanto desconhecido, uma vez que essa prática ainda é rara para a compreensão de tal estudo. Há apenas suposições para os fatos da língua.

Assim, a não aceitação daqueles que não seguem as regras impostas pela gramática normativa nem os enunciados ideais da gramática descritiva sugere ser uma atitude que passa à margem da sala de aula dessas duas alunas-professoras. Seus relatos produzem sentidos que traduzem uma postura diante do ensino da gramática na sala de aula que poderá permitir aos alunos desenvolver a competência comunicativa e compreender o uso dos recursos linguísticos e sua adequação às situações de uso.

PARA CONCLUIR

Concluir talvez não seja a expressão mais acertada para pôr fim à análise de alguns textos dos alunos-professores que figuram nesse relato, uma vez que a discussão acerca do ensino da gramática da Língua Portuguesa não é algo que se deva dar por concluída. Ressaltamos que, ao buscarmos problematizar questões voltadas para o ensino da gramática, nossa intenção não se limitava à constatação de um sentido de verdade hegemônico nos discursos dos alunos-professores em relação à gramática. Ao contrário, sabíamos que, pela própria heterogeneidade dos sujeitos presentes neste Curso de Especialização, haveria algo mais e esse algo mais seria “uma verdade talvez adormecida, mas que, no entanto, está somente à espera de nosso olhar para aparecer, à espera de nossa mão para ser desvelada” (FOUCAULT, 2003, p.113).

Esse desvelamento produz sentidos acerca do uso da gramática como um acontecimento, pois embora a maioria dos relatos dos alunos-professores esteja voltada para práticas que têm como base a gramática normativa ou prescritiva, é possível observar uma ruptura nas evidências e nos consensos que se apoiam em verdades como as que não reconhecem o papel de protagonista do professor nas práticas de sala de aula de língua portuguesa, voltadas para a concepção de língua em funcionamento. É preciso problematizar a imposição de uma mesma verdade a todos aqueles que lidam com a língua.

Portanto, nesse entrelaçamento de acontecimentos, é possível entrever no outro lado da fronteira uma janela que se abre para a mudança, para outra prática em que o professor amplia seus conhecimentos para além da concepção da “gramática como norma-padrão”, detentora de uma só verdade em relação à língua, e de um ensino de gramática que privilegia algumas variedades a serem descritas e outras não. Essa outra prática traz como preocupação atividades que resultam de reflexões desenvolvidas tendo por base situações reais de uso da língua, imprescindíveis para a qualidade de vida do alunado. Como diz um docente do Curso, a “gramática não deve ser ensinada como fim em si mesma”, mas deve dar condições para que o aluno amplie seu léxico, aperfeiçoe seu desempenho comunicativo e, conseqüentemente, quanto maior for o domínio dos mecanismos e recursos da língua, maior será sua mobilidade social e sua competência discursiva.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aulas de português: encontro & interação*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber. O currículo e a política cultural. In: _____(org) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p.37-68.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: _____. *Microfísica do poder*. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003. p.1-14.

FOUCAULT, Michel. A casa dos loucos. In: _____. *Microfísica do poder*. 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003. p.113-128.

_____. *A Ordem do Discurso*. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo 'Gramática'? In: LOPES, H. V. et al. *Língua portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade*. São Paulo, Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1984. p. 41-48.

NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, José Carlos de (org). *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 52-73.

_____. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Em defesa de uma gramática que funcione. In: Entrevista concedida ao jornal Unespciência, dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.unesp.br/aci_ses/revistaunespociencia/acervo/04/perfil> Acesso em: 2 dez. 2011.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

SILVA, Tomas Tadeu da. Adeus às metanarrativas educacionais. In: _____. (org). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Ensino de gramática numa perspectiva textual-interativa. In: AZAMBUJA, Jorcelina Queiroz (org.). **O ensino de língua portuguesa 2º grau**. Uberlândia: EDUFU, 1996. p.107-156.

_____. Ensino de gramática em uma perspectiva textual-interativa e qualidade de vida. In: HILGERT, José Gaston et al (org.). *Formando uma sociedade leitora*. Passo Fundo, RS: EDIUPF, 1999. p. 237-242.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Gramática: ensino plural*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Marluce Pereira da SILVA

Doutora em Letras e Linguística. Professora do Departamento de Letras e do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Carmen Brunelli de MOURA

Doutora em Estudos da Linguagem, área de concentração Linguística Aplicada. Professora da Universidade Potiguar (UnP) Natal:RN.