

ENSINO DE GRAMÁTICA: ABORDAGEM ANALÍTICA

Grammar teaching: analytical approach

Alexandre Leidens¹; Paulo Marçal Mescka²

¹ Acadêmico do Curso de Letras – Língua Portuguesa, URI Erechim. E-mail: xandyleidens@hotmail.com.

² Professor do Curso de Letras – Língua Portuguesa, URI Erechim.

Data do recebimento: 17/07/2015 - Data do aceite: 17/09/2015

RESUMO: O desenvolvimento científico ocorrido nas últimas décadas tem influenciado na mudança de inúmeras atividades do cotidiano do homem. Nessa perspectiva, é natural que os avanços provindos da ciência da língua subsidiem novas concepções de ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, acreditando, principalmente, no desenvolvimento cognitivo do estudante. Dessa forma, este artigo tem o propósito de analisar o ensino de gramática a partir de uma metodologia baseada na análise e na reflexão do aluno. Além disso, nessa concepção, o estudante é levado, por meio de induções do professor, a analisar, refletir, fazer ligações, formular hipóteses, testá-las e, por fim, conceituar alguns usos da língua viva. Baseando-se em uma perspectiva dialógica, a aula de Língua Portuguesa deixa de ser um momento em que o professor, apenas, repassa o conteúdo para se tornar um seminário de investigação da língua. Sendo assim, este artigo tem como principais objetivos, demonstrar como o ensino da gramática analítico-reflexiva pode auxiliar no desenvolvimento do aluno, bem como apresentar uma proposta didático-metodológica para o ensino de gramática em uma concepção analítico-reflexiva.

Palavras-chave: Ensino. Gramática. Metodologia.

ABSTRACT: Scientific development in recent decades has influenced the change of numerous man's daily activities. From this perspective, it is natural that advances coming from the language sciences subsidize new grammar teaching concepts in Portuguese classes, thinking mainly in the student's cognitive development. The aim of this article is to analyze the grammar teaching from a methodology based on the student's analysis and reflection. Moreover, according to this conception, the student is led through the teacher's inductions to review, reflect, hypothesize, test them and finally conceptualize some

uses of the living language. Based on a dialogical perspective, the Portuguese Language class is no longer a moment when the teacher, only, transfers content but a language research seminar. So, the main objectives of this article are to demonstrate how the analytical-reflective grammar teaching can help in the student's development, as well as present a didactic-methodological approach to grammar teaching in an analytical and reflective conception.

Keywords: Teaching. Grammar. Methodology.

Introdução

A humanidade está usufruindo das grandes transformações ocorridas nas áreas científicas, tecnológicas e sociais. Inúmeras são as comprovações dessas inovações: os agricultores não cultivam cereais como o faziam há vinte anos; os médicos fazem intervenções cirúrgicas complexas, com excelentes resultados, através da robótica; os instrumentos de comunicação não são mais os mesmos, entre outros. Inegavelmente, houve grandes avanços nos mais variados campos do conhecimento.

Por outro lado, cabe perguntar: Será que esses avanços também chegaram na instituição escola? Como está o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras? O que se ensina, para que se ensina e como se ensina a gramática da Língua Portuguesa para os estudantes do Ensino Fundamental?

O ensino de gramática no Brasil, ainda, é um dos grandes desafios para a formação do cidadão letrado. Diante desse cenário, cabe aos professores e pesquisadores buscarem, novos caminhos, inovações, aprimorar o fazer pedagógico, visando à habilitação plena do estudante em suas habilidades linguísticas. É urgente, também, que se passe de um processo metodológico de ensino de gramática, voltado para fins meramente escolares, para outro que vise ao aprimoramento e à capacitação do usuário da língua na interação social.

Com o intuito de radiografar a realidade do ensino da Língua Portuguesa, Neves (1990) realizou uma pesquisa em escolas da rede pública do estado de São Paulo. Essa pesquisa demonstrou que todos os professores entrevistados privilegiam o ensino de gramática em suas aulas e que, em 80% dos casos, fazem isso objetivando um melhor desempenho linguístico e uma maior correção da linguagem.

Sobre a natureza da gramática ensinada pelos professores pesquisados, Neves (1990, p. 41- 42) informa ser ela essencialmente normativa e/ou descritiva, por isso,

[...] toda a programação escolar, desde a fixação de objetivos até a avaliação reflete, na **compartmentação, o desprezo pela atividade essencial de reflexão e operação** (grifo da autora) sobre a linguagem. [...] não se observa qualquer reserva de espaço para a reflexão sobre os procedimentos em uso, sobre o modo de relacionamento das unidades da língua, sobre as relações mútuas entre diferentes enunciados, sobre o propósito dos textos, sobre a relação entre os textos e seus produtos e/ou receptores, etc.

O quadro descrito pela autora é preocupante: o predomínio do ensino de gramática normativa e descritiva, com supervalorização dos aspectos morfológicos e sintáticos, relega a um absoluto segundo plano todas as demais atividades que deveriam ser desenvolvidas nas aulas de língua materna.

Em consonância, Mescka e Rocha (2011) realizaram uma pesquisa com professores do

Ensino Fundamental da rede pública estadual de ensino de Erechim/RS e região, buscando constatar quais eram as práticas dos professores e, sobretudo, em quais concepções de ensino de gramática os professores acreditavam. Nesse estudo, os autores verificaram que 91% dos professores entrevistados usam, primordialmente, a gramática como instrumento de trabalho. Além disso, o ensino de regras, conceitos e definições gramaticais abrange o maior tempo das aulas de Língua Portuguesa. Ademais, a absoluta maioria dos sujeitos pesquisados acredita que o objetivo principal do ensino de gramática está em falar e escrever corretamente, de tal sorte que o aluno seja bem aceito na comunidade, bem como supõem que o trabalho com a gramática se subsidia no desenvolvimento e no aprimoramento do desempenho linguístico dos estudantes. Em resumo, pode-se denotar que a maioria dos professores trabalha acreditando que ensinando regras gramaticais, estão ensinando os alunos a ler, escrever e falar melhor.

Percebe-se, a partir dos resultados dessa pesquisa, que as concepções de ensino de tais professores não têm acompanhado a evolução dos conhecimentos linguísticos das últimas décadas. Há, ainda, nas suas práticas, a constatação clara de que a metodologia de ensino utilizada é, inquestionavelmente, normativa, caracterizando o ensino de gramática de modo tradicional.

Além disso, há, também, a constatação de que o ensino de gramática se sobrepõe aos outros conteúdos que também são essenciais para o ensino de Língua Portuguesa, como a leitura, escrita, análise e compreensão textual. Além do mais, os resultados das pesquisas confirmam o que diz Travaglia (2009, p. 101):

O ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa [...]. Nas aulas há uma ausência

quase total de atividades de produção e compreensão de textos [...]. Observa-se também uma concentração muito grande no uso de metalinguagem no ensino de gramática teórica para a identificação e classificação de categorias, relações e funções dos elementos linguísticos [...].

Nos estudos acima citados, é evidente, ainda, que não houve a transposição didática, do conhecimento produzido na Universidade, através da busca científica, para as práticas escolares. Não obstante, é necessário enfatizar que o que é produzido na Universidade não deve ser, exatamente, o que é ensinado na escola. Nesse aspecto, a transposição didática é uma adequação do que sai da Universidade, de tal maneira que se filtre o que realmente é preciso que o aluno da escola básica aprenda. Assim, não é todo novo conhecimento linguístico ou científico que deve ser transposto à escola. Dessa forma, a transposição didática é o processo que o conhecimento científico passa até chegar à escola (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2013).

Contudo, baseando-se nos resultados insatisfatórios no que tange ao ensino de gramática, outra questão que sobressai, nesse contexto, são os objetivos do ensino de Língua Portuguesa na escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam:

Tornando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (PCN, 1998, p. 27).

Percebe-se, por esse excerto, que os objetivos basilares do ensino de Língua Portuguesa são os de desenvolver a competência comunicativa do aluno. É exatamente nesse aspecto que os defensores da retirada do ensino de gramática da escola se baseiam; todavia, o ensino de gramática, sobretudo quando realizado em uma concepção analítico-reflexiva, tem justificativas e apresenta melhorias consideráveis, tanto para o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante, quanto para seu desenvolvimento cognitivo.

Sendo assim, este artigo tem como principais objetivos, demonstrar como o ensino da gramática analítico-reflexiva pode auxiliar no desenvolvimento do aluno, bem como apresentar uma proposta didático-metodológica para o ensino de gramática em uma concepção analítico-reflexiva.

O Ensino de Gramática

Perini (2000), em sua obra intitulada “Sofrendo a gramática” afirma que o ensino de gramática carrega três defeitos que o dificultam e até o inutilizam. Segundo o autor, o primeiro deles se baseia nos objetivos, que estão mal colocados. É comum os professores acreditarem que ensinando gramática estarão ensinando os seus alunos a ler e escrever melhor; no entanto, as evidências apontam para o contrário, de tal forma que muitas pessoas que escrevem com destreza não sabem, necessariamente, questões de metalinguagem ou teoria gramatical.

O segundo aspecto apontado por Perini faz menção à metodologia empregada no ensino. Essa metodologia é inadequada por, ainda, manter-se dividindo as orações entre certo e errado, com exemplos que não se assemelham aos reais usos da língua, com os quais os alunos estão acostumados, além de continuar com arcaísmos que não se justificam, de modo que “o que o professor está

ensinando não bate com o que se observa na realidade.” (PERINI, 2000, p. 51).

O terceiro ponto listado pelo professor afirma que a matéria não tem organização lógica. O ensino de gramática, bem como as compilações para seu ensino não são organizadas de maneira lógica. Isso ocasiona a desmotivação do aluno, que não vê sentido no que está estudando, além de deixar o aprendizado com muitas lacunas.

Observando todos esses problemas cabe perguntar: por que, então, ensinar gramática? Analisando, mais especificamente, o ensino de gramática, conclui-se que ele é baseado em algumas justificativas plausíveis. Assim, pode-se elencá-las, principalmente, em três ordens distintas: cultural, intelectual e científica. É importante frisar que essas não são as únicas justificativas existentes; no entanto, são as que serão abordadas neste artigo. Além do mais, essas três ordens de justificativas dialogam entre si, fazendo parte de um grupo de fundamentos para o ensino de gramática.

A primeira das três ordens é a de cunho cultural. É preciso, primordialmente, afirmar que a língua é, indiscutivelmente, um bem cultural do povo, ela está ligada diretamente à formação e à constituição de uma identidade cultural de uma nação. Sendo assim, é fundamental que a escola desenvolva e fortaleça os laços culturais que caracterizam um povo, uma nação.

Assim,

“Não há hoje possibilidade de se desprezar o valor do componente cultural na educação de um indivíduo, e o conhecimento da língua que se fala talvez seja dos mais relevantes para a conscientização de alguém sobre sua identidade pessoal e cultural. Esse conhecimento inclui por certo a história dessa língua, os caminhos de sua evolução, sua estrutura, os seus aspectos morfológicos diferenciadores [...] (XAVIER, 1998, p. 68 apud CAMPOS, 2014, p. 18-19).

Nessa perspectiva, é possível inferir que um conhecimento mínimo sobre alguns mecanismos da língua é esperado para qualquer falante nativo da Língua Portuguesa. Além disso, em uma sociedade que, cada vez mais, valoriza o conhecimento científico, espera-se que os cidadãos saibam aspectos básicos sobre as mais diversas vertentes da ciência, nesse caso, da ciência da língua.

Outrossim, é essencial que o aluno conheça a instituição social que a língua é, de sorte que ele deva saber de que forma a língua é constituída, bem como o seu funcionamento. Este conhecimento está na gama de saberes que são considerados importantes para a sociedade, de forma que é essencial para o estudante, ou qualquer indivíduo, conhecerem fatos históricos, leis, política, tal qual é importante saber o que é um substantivo (PERINI, 1988 apud TRAVAGLIA, 2009).

Assim, “pode-se propor o estudo de teoria gramatical ou linguística para atender uma exigência cultural de nossa sociedade, na formação de uma massa de conhecimentos que se espera que todo cidadão instruído dessa sociedade domine.” (TRAVAGLIA, 2011, p. 97). Dessa maneira, conhecer um quadro geral sobre o funcionamento da língua é esperado para qualquer indivíduo minimamente preparado para exercer sua cidadania.

A segunda ordem de justificativas para o ensino de gramática concerne ao desenvolvimento intelectual do estudante. Já é sabido que o ensino gramatical pode auxiliar no desenvolvimento cognitivo do aluno; entretanto, deve ser realizado de modo que faça o aluno pensar, refletir e analisar a língua, caso contrário, tal ensino não desempenhará esse papel, tão importante para a formação do estudante.

Nessa perspectiva

O estudo da gramática pode ser um instrumento para exercitar o raciocínio e a observação; pode dar a oportunidade de

formular e testar hipóteses; e pode levar à descoberta de fatias dessa admirável e complexa estrutura que é a língua natural. O aluno pode sentir que está participando desse ato de descoberta, através de sua contribuição à discussão, ao argumento, à procura de novos exemplos e contraexemplos cruciais para a testagem de uma hipótese dada. (PERINI, 2002, p. 31).

Como percebido, o ponto central do desenvolvimento cognitivo do estudante é a reflexão, e, sob esse aspecto, se trabalhada da forma correta, a gramática é uma importante aliada para esse crescimento.

Vygotsky (1989, p.86) corrobora, dizendo que

[...] o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança [...]. Ela não pode adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente se torna consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente [...].

Nesse sentido, o ensino de gramática pode, sem dúvida, levar o aluno a se tornar autônomo, a desenvolver sua independência intelectual. Isso acontecerá a partir do momento em que o estudante percebeu que, observando, analisando e refletindo sobre a língua ele pode chegar às definições gramaticais, iguais ou muito parecidas com as definições elaboradas e divulgadas por gramáticos. Ele deve perceber, ainda, como afirmam Castilho e Elias (2012), que estudar a língua é muito mais pensar sobre ela do que qualquer outra coisa.

Sob esse ponto de vista, é muito importante que o aluno desenvolva sua independência intelectual, pois, para a constituição efetiva do cidadão é necessário que esse tenha um mínimo de autonomia, seja capaz de analisar, perceber, refletir e tirar conclusões dos mais

variados fatos. Ademais, a criticidade do aluno é, certamente, melhor desenvolvida quando ele se torna sujeito do seu aprendizado. Assim, a autonomia do estudante é um objetivo que vai além do ensino de Língua Portuguesa, é, também, finalidade da escola. Freire (2014) afirma que é preciso, para isso, educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

A terceira justificativa elencada para o ensino de gramática na escola é a de teor científico. Essa ordem se confunde com a anterior, pois, ao estudar a gramática de modo a fazer ciência, o estudante estará desenvolvendo seu potencial intelectual, sua criticidade e sua autonomia.

Nessa perspectiva, primeiramente, é preciso frisar que a gramática normativa e prescritiva, tal qual cristalizada em inúmeras gramáticas, manuais e livros didáticos, não pode ser considerada uma ciência. Segundo Bechara (2006), a finalidade de uma gramática normativa não é científica, é, sim, pedagógica. Essas modalidades de gramática, dessa forma, atuam como um sistema de regras das quais não se pode questionar, repensar ou reestruturar. Em contrapartida, considera-se ciência, aqui, um meio para se chegar a respostas e resultados.

Sob o mesmo ponto de vista, Perini (2010) afirma, contundentemente, que a escola não pode deixar de introduzir os alunos à ciência. Isso, para ele, é a chamada alfabetização científica. O mesmo autor defende que a alfabetização científica é basilar para uma sociedade que deseja crescer em pleno século XXI, considerando que o componente científico é fundamental para a educação atual.

A gramática é uma ciência, pois ela tem a finalidade de estudar, descrever e explicar o fenômeno da linguagem do homem. Além do mais, a gramática pode contribuir para a alfabetização científica do estudante se tratada da

maneira adequada. Como diz Perini (2010, p. 39), “não basta aprender ciência, é essencial também fazer um pouco de ciência”.

Da mesma forma, defendendo a introdução da ciência linguística em sala de aula, Travaglia (2011, p. 103) apresenta uma série de fatores que favorecem o estudo científico da linguagem na escola:

- a) O material linguístico é fartamente disponível, tanto na modalidade escrita quanto na oral, e não precisa ser comprado. Basta levantar dados, observando certos princípios metodológicos básicos, para evitar não só problemas na análise, mas também o repasse de procedimentos inadequados aos alunos;
- b) O trabalho científico com a língua, salvo raras exceções [...], não depende de laboratórios e/ou instrumentos;
- c) Pode-se contar com a intuição de falante nativo dos alunos, de modo que o pesquisador pode observar a si mesmo;
- d) O trabalho com a língua é mais suscetível de despertar o interesse dos alunos, uma vez que o uso da língua é fundamental em todos os setores e momentos da vida [...].

É perceptível, a partir do exposto, que o trabalho científico com a linguagem em sala de aula é favorecido por vários aspectos. Assim, não há objeções à ciência linguística no ensino de Língua Portuguesa, de modo que se faz necessária, apenas, uma metodologia para tanto.

Dessa maneira, acredita-se que um trabalho realmente bem elaborado para o ensino de gramática, ancorado nas teorias linguísticas, tem um valor intrínseco enorme, e vai além de algumas justificativas, como apresentado até aqui; porém, demonstrar a validade do ensino de gramática a partir de alguns aspectos, é preciso para que se introduza com maior

coerência a metodologia analítico-reflexiva desse ensino.

A Gramática Analítico-Reflexiva

Denomina-se gramática reflexiva uma gramática em explicitação, que surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e será usada para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente (SOARES, 1979 apud TRAVAGLIA, 2009).

Travaglia (2009) complementa, na mesma obra, dizendo que as reflexões podem acontecer, também, para aspectos da língua que o aluno ainda não domina inconscientemente, de forma que o leque de trabalho torna-se muito maior. No entanto, como acontece essa tomada de consciência e explicitação de conhecimento?

Baseando-se no pressuposto de que o indivíduo deve ser ativo no seu processo de construção de conhecimento, subsidiado, principalmente, nas teorias epistemológica de Piaget, pelo construtivismo de Bruner, além da teoria sociocultural de Vygostky, o trabalho com a gramática analítico-reflexiva prepara o estudante para a reflexão, a análise metódica dos fatos linguísticos (SOARES, 2006). Além disso, o instrui a ser observador e, relativamente, autodidata, tornando-o, conseqüentemente, um cidadão com capacidades crítico-reflexivas bem desenvolvidas.

A metodologia de ensino baseada na análise e na reflexão gramatical supõe, primordialmente, um sujeito pensante, um aluno capaz de observar os fatos da língua com um mínimo de destreza. A partir disso, essa reflexão se dá com base em induções feitas pelo professor, que levam o aluno a pensar e refletir sobre algum uso da língua. Para isso, o docente pode escolher um uso linguístico

presente em qualquer gênero textual, desde que esse lhe permita fazer uma progressão de reflexões sobre aquele uso. Em seguida, tais induções se tornam mais específicas, caminhando gradativamente, de tal sorte que o aluno possa, observando e refletindo sobre aquilo, chegar à definição ou concepção gramatical.

Ademais, essa metodologia não descarta, de forma alguma, a metalinguagem da gramática tradicional. Ela é, apenas, um meio para se chegar até tais definições e conceitos; entretanto, trata-se de uma forma mais segura para garantir a coerência no aprendizado dos estudantes, além de possuir maiores vantagens se comparada ao ensino tradicional. De fato, o ensino de gramática analítico-reflexiva é uma inversão da ordem tradicional de ensino.

Nesse sentido inicia-se com a formulação de perguntas, para que juntos, professor e aluno, cheguem às respostas. Eles fazem isso por meio da observação e análise dos fatos da língua, pouco a pouco, até chegarem a uma resposta coerente, ou uma definição, que não raro poderá ser igual a definições encontradas nas gramáticas tradicionais. Esse método apresenta, ainda, a característica de fazer com que o aluno entenda de onde saem as definições gramaticais, construindo ele próprio esse caminho. Embora o professor seja o condutor da atividade, anda junto com seus alunos neste circuito de descobertas.

O estudante, dessa maneira, perceberá que ele consegue refletir e chegar a mesma conclusão de linguistas e gramáticos. As normas gramaticais, neste sistema, por serem frutos das reflexões dos alunos, passam a fazer sentido para eles. Outrossim, essa metodologia prioriza o uso da língua viva e a observação desse uso, para, então, chegar à norma gramatical, pois, em consonância com Luft (1985, p. 44), “a verdadeira língua é a fala”.

Para que o aluno consiga chegar a uma resposta, ele deverá criar hipóteses, testá-las, procurar o enquadramento de suas suposições ao problema proposto, verificar até que ponto sua resposta corresponde àquele uso da língua. Dessa forma, a aula de Língua Portuguesa se tornará um momento de investigação sobre a língua.

No entanto, algumas vezes, o estudante poderá não chegar à conceituação gramatical esperada e compartilhada por linguistas e gramáticos. Todavia, a definição final do aluno não é de tanta importância, desde que ele consiga concluir seu pensamento de forma racional e coerente. O essencial, nessa metodologia, é que a progressão da reflexão do aluno esteja ocorrendo de modo consistente. Dessa maneira, o estudante estará desenvolvendo, sem dúvida, seu pensamento coerente, de forma gradativa. Caracteriza-se, dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa como um dos responsáveis pelo desenvolvimento dos processos mentais do aluno.

Da mesma opinião, Travaglia (2011, p. 148) enfatiza que

É preciso deixar claro que, no tipo de atividade que concretiza essa estratégia de criação/formulação de teorias, não interessa propriamente o resultado final, isto é, a teoria que se formula; embora seja conveniente para a própria formação adequada dos alunos, que a teoria formulada por eles seja o mais coerente possível, atendendo o máximo que se puder aos princípios científicos.

Nessa prática acentua-se o aspecto científico da gramática, fortalecendo, além do pensamento coerente, o raciocínio lógico-científico do estudante. Castilho e Elias (2012) demonstram essa preocupação ao dizer que em um ensino analítico-reflexivo se procura desenvolver o raciocínio científico nos alunos, motivando-os para as novas descobertas.

Já Vieira (2013, p. 101) tem uma posição mais enfática, afirmando que

A partir dos objetivos centrais do ensino de Língua Portuguesa, deve-se promover o raciocínio lógico-científico do aluno, com base em atividades reflexivas, para que ele desenvolva o conhecimento [...], de modo a fazer opções linguísticas conscientes na produção de textos orais e escritos.

Sem dúvida, o desenvolvimento da ciência linguística, como bem enfatizam Perini (2010) e Travaglia (2009 e 2011), subsidiado em um ciclo de descobertas a partir da observação e análise da língua, está presente nas aulas de Língua Portuguesa que utilizam a metodologia analítico-reflexiva de ensino.

Além disso, a construção de conhecimento, com base na gramática analítico-reflexiva parte do pressuposto de que o aluno já domina a língua que fala, diferentemente de outras metodologias, que trabalham supondo um estudante sem conhecimento algum sobre o assunto. Sendo assim, a gramática analítico-reflexiva valoriza o conhecimento que o aluno tem da língua, mesmo que esse seja apenas inconscientemente. Ademais, ela trabalha para a explicitação desse conhecimento.

Ilustrando essa metodologia, Castilho e Elias (2012, p. 14) afirmam:

Invertemos o jogo, começando pela formulação de perguntas, para as quais juntos buscaremos as respostas. O tratamento da língua materna tem esse objetivo maior entre seus falantes: provocar a indagação, desenvolver o espírito crítico que se espera de cidadãos de uma democracia.

Pode-se exemplificar essa metodologia a partir do uso de um pequeno texto, a seguir:

O saco de brinquedos
(Rubem Alves)

Meu pai me contou que, quando era menino, no início do século passado, guardava seus brinquedos num saco. Os brinquedos que meu pai menino guardava no saco: latas vazias, pedaços de barbante, sementes, sa-bugos de milho, botões, pedaços de pau, pe-drinhas e todo tipo de coisas inúteis. Quando alguém aparecia para visitar minha avó ele pegava o saco de brinquedos e o esvaziava diante da visita. Certamente achava seus brinquedos interessantíssimos! A mãe dele ficava furiosa e lhe aplicava o devido corretivo de chineladas depois que a visita ia embora. A chinela era um dos itens favoritos que minha avó guardava no saco de brinquedos dela. As crianças continuam as mesmas. Ainda gostam de mostrar brinquedos. A gente cresce e continua criança. “Em todo homem há uma criança que deseja brincar...” (Nietzsche). E todos temos o nosso saco de brinquedos. A fala somos nós abrindo o saco e despejando brinquedos... O saco de brinquedos.

O professor pode apresentar, após a leitura, dois conjuntos de frases, solicitando aos alunos que as observem e perguntar: quando

temos o predicado nominal? E o predicado verbal?

O professor pergunta, observando os predicados das frases do Conjunto A, quais as palavras que especificam, caracterizam os sujeitos, indicando um estado?

Provavelmente, os alunos dirão que são: “agitadas”, “felizes”, “assustadas”, “medrosas”, “animadas”.

Essas palavras pertencem a que classe gramatical?

Provavelmente, os alunos responderão que são adjetivos.

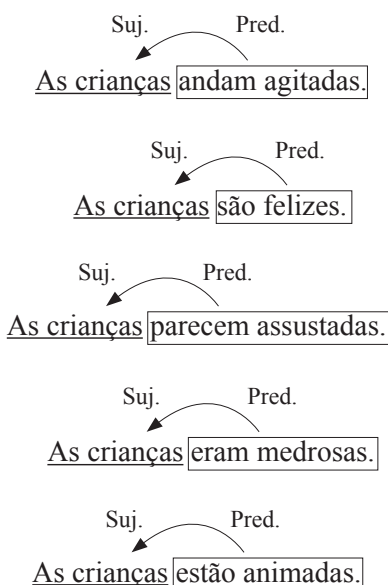
Esses adjetivos se ligam ao sujeito através de que palavra?

Os alunos, provavelmente, responderão que eles se ligam através dos verbos: “andam”, “são”, “parecem”, “eram” e “estão”.

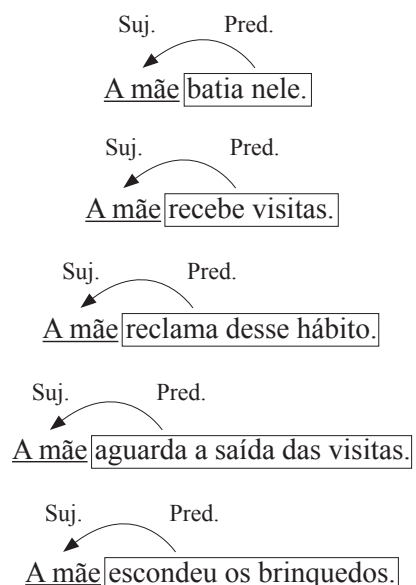
Esses verbos dão algum sentido ao sujeito?

Provavelmente, os alunos dirão que não, que apresentam somente uma noção de tempo presente ou passado.

Conjunto A



Conjunto B



O professor acrescenta, dizendo que esses verbos são vazios de sentido.

Em seguida, o professor pede para que os alunos observem as frases do Conjunto B. Quais são as palavras que informam as ações praticadas pelos sujeitos?

Provavelmente, os alunos dirão que são as palavras: “batia”, “recebe”, “reclama”, “aguarda” e “escondeu”.

Essas palavras pertencem a que classe gramatical?

Os alunos, provavelmente, dirão que são verbos.

Se substituíssemos o verbo “batia” por “acariciava”, mudaria o sentido da frase?

Provavelmente, o grande grupo dirá que sim.

O docente, então, acresce que esses verbos são todos significativos. Além disso, pergunta: Observando o Conjunto A, quais são as palavras núcleos dos predicados?

Provavelmente, os alunos dirão que o núcleo do predicado são as palavras: “agitadas”, “felizes”, “assustadas”, “medrosas” e “animadas”.

Pode-se dizer que essas palavras se referem a qual outra na frase?

O grande grupo, provavelmente, dirá que se refere às “crianças”.

O professor acrescenta, então, que esses termos “agitadas”, “felizes”, “assustadas”, “medrosas” e “animadas” são os predicativos do sujeito das respectivas frases.

Portanto, os termos centrais, ou núcleos das frases do Conjunto A, quais são?

Provavelmente, os estudantes dirão que são o sujeito e o predicativo do sujeito.

O professor, então, corroborará dizendo que sempre que uma frase tiver essa composição haverá o predicado nominal.

Quanto ao Conjunto B, quais palavras são os núcleos dos predicados, a qual classe gramatical elas pertencem?

Os alunos, provavelmente, dirão que as palavras são as seguintes: “batia”, “recebe”, “reclama”, “aguarda” e “escondeu”, além disso, dirão que as palavras são verbos.

A quem se referem essas palavras?

Provavelmente, os alunos responderão que as palavras se referem ao sujeito “a mãe”.

Da mesma forma, observem e digam, quais são os termos núcleos das frases do Conjunto B?

O grupo de alunos, provavelmente, concluirá que os termos núcleos são o sujeito e o verbo.

Sempre que houver essa constituição de frase, sem que haja um complemento relacionado ao estado, falar-se-á no predicado verbal.

Dessa maneira, como estão divididos os dois conjuntos, no que se refere ao predicado?

Os estudantes, provavelmente, concluirão que o Conjunto A apresenta o predicado nominal, ao passo que o Conjunto B apresenta o predicado verbal.

Essas atividades, fundamentam-se, principalmente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, p. 18), quando afirmam que

O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais.

Percebe-se, nesse excerto, a sua ligação com a definição de gramática reflexiva de Soares (1979), acima referida, em que há uma exteriorização do conhecimento da língua, que o aluno tem interiorizado.

Entretanto, o ensino de Língua Portuguesa como análise metódica dos mecanismos linguísticos pode ir além da explicitação de conhecimento interior ou exterior do estudante. Há a possibilidade de redescobrir teorias

já existentes, bem como de reformulá-las. Os alunos, acostumados a um ensino científico, podem chegar muito perto das definições gramaticais divulgadas por estudiosos da língua, como linguistas, gramáticos e filólogos, ou, quem sabe, podem até superar as reflexões dos anteriores. Todavia, esse crescimento da ciência da língua só será possível com muita prática científica efetiva e consistente no que tange à linguagem.

Sobre a redescoberta de teorias, Travaglia (2011, p. 112) afirma que

O professor conhece diversas teorias gramaticais e linguísticas sobre diferentes elementos e aspectos da língua e problemas que elas apresentam. Nesse caso o professor pode montar atividades que levem os alunos a verificar a validade ou não de dada teoria, testando-as face aos dados linguísticos para constatar se elas descrevem adequadamente ou não a estrutura e/ou o funcionamento da língua em relação ao elemento em foco. Tal discussão pode levar ou não a uma reformulação da teoria.

Como já explicitado, essa modalidade de ensino é muito proveitosa para o desenvolvimento do aluno. Não obstante, é preciso elucidar, ainda, qual a relação da gramática analítico-reflexiva com a competência comunicativa do estudante.

Para Travaglia (2011), a competência comunicativa deve ser o cerne do ensino, de tal sorte que o ensino de Língua Portuguesa deve possibilitar ao estudante aumentar, gradativamente, a sua gama de domínios linguísticos, adequando-se ao maior número de situações comunicativas possíveis. Nessa adequação encontram-se a capacidade de produzir os efeitos de sentido desejados, observação de normas sociais de uso da língua, o direcionamento argumentativo e exigências extras, como estética, polidez.

Crê-se que, observando os mais variados usos da língua, o estudante introduza-os ao seu domínio linguístico consciente e utilize-os em seu dia-a-dia. Isso ocasionará, por conseguinte, um crescimento na sua competência comunicativa. O desenvolvimento dessa competência é o principal objetivo das aulas de Língua Portuguesa na escola, dado que os alunos, como falantes nativos, já conhecem a língua e devem aumentar, gradativa e significativamente seu domínio sobre esse conhecimento.

Sob a mesma perspectiva, considera-se que

Na moderna ciência, o conhecimento não é entendido, somente, como o saber sobre alguns fatos ou o domínio de algumas informações, mas a habilidade de aplicar o conhecimento que se tem sobre um assunto a variadas situações, de modo a alcançar objetivos ou novos conhecimentos” (PALOMANES, 2012, p. 15-16).

Assim, se o ensino de gramática é considerado apenas como explicitação de regras e metalinguagem gramatical, diminui-se o seu valor, tornando-o insuficiente. É preciso sobrepor essa etapa, de tal forma que o estudante se aproprie desse conhecimento, a partir de sua observação dos usos da língua, e o utilize sempre que for necessário, não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas também, em seu cotidiano.

Considerações Finais

O desenvolvimento de propostas de atividades na perspectiva analítico-reflexiva de ensino ainda é pequeno, diferentemente da produção teórica, que conta com um acervo considerável. Acredita-se que, elucidando as possibilidades de trabalho, bem como as melhorias e justificativas para a inserção

dessa metodologia de ensino na escola, seja possível acessar e dar subsídios consistentes sobre o ensino de gramática mais facilmente para o professor.

Além disso, como demonstrado nas pesquisas de Neves (1990) e Mescka e Rocha (2011), as práticas dominantes sobre o ensino de Língua Portuguesa pouco mudaram no decorrer dos anos. Isso requer um trabalho focado, eloquente e consistente, que sustente essa mudança metodológica tanto na teoria quanto na prática.

Outrossim, o curso que a modernidade está tomando leva para uma constante atualização de professores, gestores, linguistas e

gramáticos, de tal modo que, dificilmente, se aceitará, no futuro, que ideias arcaicas sobre educação, sobretudo linguística, sejam mantidas inertes. Desse modo, apresentar uma metodologia que se baseia nos usos da língua viva, ancorada nas teorias linguísticas e focada no desenvolvimento cognitivo do aluno é, sem dúvida, uma parcela significativa para que o ensino de língua seja mais proveitoso, sem esquecer que, como afirma Antunes (2014, p. 25), “uma língua é constituída por muito mais do que, simplesmente, uma gramática”, portanto, o ensino de língua deve ser muito mais do que o ensino de gramática.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- _____. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BECHARA, E. **A moderna gramática do português**. 37 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Distrito Federal: MEC/SEF, 1998.
- CAMPOS, E. P. **Por um novo ensino de gramática**: orientações didáticas e sugestões de atividades. Goiânia: Cãnone Editorial, 2014.
- CASTILHO, A. T. de; ELIAS, W. M. **Pequena gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- KLEIMAN, A. B; SEPULVEDA, C. **Oficina de gramática**: metalinguagem para principiantes. Campinas: Pontes Editores, 2014.
- LUFT, C. P. **Língua e liberdade**. 2 ed. Porto Alegre: L&PM, 1985.
- MESCKA, P. M; ROCHA T. O Ensino de Gramática: uma radiografia. **Vivências**, 16, Erechim, v. 9, n. 16, p. 182-192, 2011. Disponível em < <http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/>>. Acesso em: 26 mar. 2013.
- NEVES, M. H. de M. **Gramática na escola**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- PALOMANES, R; BRAVIN, A. M. **Práticas de ensino do português**. São Paulo: Contexto, 2012.
- PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 2000.
- _____. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **A gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2002.

SOARES, M. V. Aquisição da linguagem segundo a psicologia interacionista: três abordagens. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, s. p. set. 2006. Disponível em < http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2009/12/maria_vilani_soares.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática ensino plural**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática**: descrição e uso. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 1989.

