

A prática pedagógica e a metodologia
adotada no ensino da Gramática
Atuação dos egressos do curso de Letras
da Unijuí ¹

(Theory and practice on the teaching of grammar as demonstrated by Portuguese teachers)

Lucia ROTTAVA²
Francieli FREUDENBERGER³

ABSTRACT: A comparison between the pedagogical discourse and the practice of some Portuguese teachers, graduated at UNIJUI, allows us to reflect upon their conceptions/beliefs concerning the teaching of grammar. Data were collected from 50 interviews, classroom observation and tape recording. The analysis considered the classroom routine, with a focus on the methodological procedures adopted by the teacher and the conceptions underlying them. Preliminary results show a divergence between

¹ Este artigo resultou de um projeto financiado pelo PIBIC/CNPq, sob o número 2000/2001 – 106721/00-3, e 2001 pelo PIBIC/UNIJUI.

² Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Professora Adjunta do Curso de Letras da UNIJUI.

³ Especialista em Ensino/Aprendizagem de Línguas (Língua Inglesa) - DELAC/UNIJUI.

Mestranda em Letras na UFRGS.

ENSINO DA GRAMÁTICA

teacher's education and his/her classroom work. Results suggest a contradiction between theory and practice.

RESUMO: Uma comparação entre o discurso pedagógico e a prática de alguns professores de Língua Portuguesa, formados no Curso de Letras da UNIJUI, permite que se reflita sobre as crenças referentes ao ensino da gramática. Os dados resultam de uma entrevista semi-estruturada, observações e gravações de aulas. A análise focalizou o cotidiano de sala de aula, quanto aos procedimentos metodológicos utilizados pelo professor. Os resultados, ainda que preliminares, evidenciam uma divergência entre a discurso pedagógico e o cotidiano na sala de aula.

KEYWORDS: beliefs, grammar, teacher education.

PALAVRAS-CHAVE: crenças, gramática, formação de professores.

INTRODUÇÃO

Questões que envolvem o ensino/aprendizagem, a operacionalização de conceitos teóricos relativos à gramática de uma língua em contexto de sala de aula, bem como a implementação de uma metodologia de ensino que minimize a crença de que a gramática é muito difícil, mesmo para falantes nativos daquela língua e proficientes na leitura e na escrita por exemplo, são preocupações recorrentes para professores atuantes e em formação em cursos de Letras.

Muitas dessas questões têm sido discutidas com relação às mudanças que ocorreram na área da Linguística

(SILVA, 1991), nos cursos de Letras e nas teorias que embasam as disciplinas de Língua Portuguesa, Lingüística, de Prática de Ensino (APARÍCIO, 2000). Discute-se ainda se a gramática deve ser ou não ensinada (RIBEIRO, 2001) e de quais crenças subjazem ao trabalho do professor de língua materna⁴ (FREUDENBERGER, et al. 2000).

Silva (1991) parte da constatação de que, mesmo que a Lingüística tenha sido bem sucedida em seu percurso teórico no séc. XX, pouco se avançou do ponto de vista prático com relação à forma de ensinar gramática. A autora exemplifica isso citando as contribuições da sociolingüística, da psicolingüística, das teorias do discurso e da gramática do português falado que buscaram contemplar aspectos pedagógicos com relação ao ensino da gramática, mas parecem estar longe da prática ou de uma proposta de operacionalização mais clara para os professores tomarem como base para o ensino.

A esse respeito Aparício (2000) realizou uma análise de como o conceito e a função de gramática e de ensino de gramática são apresentados pelas propostas oficiais paulistas de renovação de ensino de língua e de que forma são integrados às aulas e aos depoimentos dos professores. Para tanto, realizou uma pesquisa com professores egressos do curso de Letras de uma Universidade Paulista, observando aulas e realizando entrevistas com os professores.

Dentre as questões norteadoras da pesquisa de Aparício (op.cit.), estão as mudanças com relação ao ensino da gramática observadas em propostas oficiais⁵. O cerne des-

⁴ Os termos língua materna e língua portuguesa são usados como sinônimos neste artigo.

⁵ Na análise das propostas, a autora observou que: (a) embora a proposta curricular tenha como pressupostos teóricos metodológicos a *lingua-*

ENSINO DA GRAMÁTICA

sas mudanças é 'a idéia do texto como uma unidade básica de ensino da língua é uma das idéias mestras do movimento de renovação do ensino da Língua Portuguesa' (p.13).

Os dados de sala de aula, particularmente das aulas de gramática, revelaram uma tentativa, por parte dos professores, de 'incorporar as críticas desenvolvidas pelos especialistas à metodologia tradicional de ensino de gramática de forma descontextualizada'. Essas tentativas mostraram que: (a) a idéia de gramática no texto, quase sempre se traduz pela retirada de frases ou palavras dos textos seguida da classificação e da função gramatical das mesmas; (b) a introdução de um texto para leitura, em alguns casos, só se justifica em função do tópico gramatical pre-

*gem como o lugar de interação entre interlocutores (p.5) e a gramática deve ser ensinada a partir de atividades epilingüísticas (compreende as atividades de análise e transformação das expressões em um processo consciente e reflexivo, ou seja, processos de reflexão e operação sobre o uso efetivo da linguagem) (p.5), não está claro como implementar um trabalho ancorado numa concepção interativa de uso de gramática (p.7). Para a autora, essa falta de clareza é devido a proposta recorrer a diferentes perspectivas teóricas, sem serem articuladas e explicitadas adequadamente como funcionariam na prática; (b) os textos de apoio trazem conhecimentos relacionados à gramática e ao ensino da mesma de diferentes perspectivas da Lingüística Funcional. Mesmo apresentando tais diferenças, é reforçada a *noção de que o texto deve ser utilizado como pretexto para as atividades gramaticais* (p.8); (c) o curso de Licenciatura resume-se ao ensino da gramática numa perspectiva tradicional nas aulas de LP; nas aulas de Lingüística, o foco é nas discussões de novas propostas que partem de críticas ao ensino tradicional, cuja preocupação era reproduzir as contribuições da Lingüística Teórica; nas aulas de prática de ensino não há registro, segundo a autora, do que era feito; (d) as orientações técnicas da DE priorizam a divulgação e apropriação, por parte dos professores/sujeitos, dos conhecimentos lingüísticos, considerando todas as orientações teórico-metodológicas produzidas por lingüistas e técnicos como não problemáticas e pertencentes a uma única perspectiva de análise lingüística (p. 10).*

visto para estudo. A conclusão de Aparício (2000) revela que é reproduzido o estudo tradicional, apesar de não mais baseado no exame de uma lista de frases não relacionadas entre si .

Nos depoimentos dos professores, a autora observou haver uma certa familiaridade com as novas propostas de ensino de gramática e incorporação do discurso sobre a proposta, mas muito pouco os professores têm avançado na sua implementação (p.15), além de não se darem conta dos equívocos presentes na sua prática e em seu discurso (p.16).

Ainda com relação a esse assunto, Ribeiro (2001) faz uma reflexão a respeito do ensino da gramática na escola, baseando-se no próprio processo histórico que o institucionalizou. As razões que são aventadas para ensinar gramática na escola, para a autora, dizem respeito ao fato de que ela 'propicia ao aluno condições de usar adequadamente a língua materna'. Os alunos, por sua vez, esperam que as aulas de gramática 'lhes dêem condições de usar a língua materna em todas as situações de interação comunicativa com segurança lingüística para não se sentir discriminado por uma variante lingüística'. Entretanto, esse 'ideal' está longe de ser concretizado, visto o ensino de língua no nível fundamental e médio enfatizar mais questões terminológicas da língua do que propriamente o seu uso. Essas questões poderiam ter lugar no nível superior visto que, do ponto de vista da autora, estar-se-ia lidando com estudiosos da estrutura da língua. Cabe ressaltar que a realidade nos mostra que as situações de ensino superior, por falta de criticidade, a tendência é transpor a teoria para a sala de aula. Além disso, observa-se, nas aulas de gramática, segundo Ribeiro (2001), um desconhecimento por

ENSINO DA GRAMÁTICA

parte dos professores das variações lingüísticas e da língua oral.

Quanto às concepções de linguagem que subjazem às teorias propostas no ensino da língua materna variam entre um caráter prescritivo, descritivo ou contemplam o uso da língua. Ribeiro (op.cit.) observa que nas séries iniciais uma concepção prescritiva não seria adequada, uma vez que o objetivo é propiciar ao aluno uma maior competência comunicativa⁶. Por outro lado, essas concepções, advindas das reflexões acerca das contribuições dos estudos lingüísticos⁷, podem instrumentalizar o professor no ensino da gramática.

A autora concluiu que a Lingüística ainda não tem produzido um efeito rápido e eficaz na formação do professor de modo que operacionalize na prática tais conceitos. As razões apontadas por Ribeiro (op. cit., p. 154-5) sugerem que os cursos de Letras não dispõem de currícu-

⁶ Para a autora (op.cit., p. 152), a competência comunicativa envolve os mais variados tipos de construção lingüística, sejam elas atividades acadêmicas, sociais ou profissionais. Os níveis e os registros requeridos são múltiplos e não há modelo a ser seguido, nem mesmo a ser condicionado. A competência comunicativa envolve outras competências, quais sejam: a lingüística ou gramatical e a textual (TRAVAGLIA, 1996, p.17).

⁷ A contribuição dos estudos lingüísticos para o ensino da gramática tem, segundo a autora, duas conseqüências opostas: por um lado, as teorias lingüísticas fornecem ao professor instrumentalização sobre a estrutura, o funcionamento do sistema de uma língua, que podem ser úteis na definição dos objetivos do conteúdo e da apresentação do curso de língua, o conhecimento de uma metalinguagem que subsidia seu trabalho metodológico, bem como uma concepção de aquisição da linguagem que pode influenciar na escolha da metodologia; por outro lado, contribuem para a constante profusão que ocorre nas escolas com a mistura das teorias lingüísticas e a gramatical tradicional sem aprofundamento teórico (p. 153).

los que dão ênfase aos estudos lingüísticos; os programas não contemplam as disciplinas que envolvem a produção textual e a leitura e, portanto, a tendência do professor recém-formado é repetir a metalinguagem da gramática que teve contato durante a sua formação na graduação. Não se está dizendo, nas palavras de Ribeiro, 'que o professor não deva conhecer a estrutura, o uso e o funcionamento de uma língua nos seus mais diversos níveis: fonológico, morfológico, semântico, sintático ou pragmático' (p.155), mas deve assimilar essas questões de cunho teórico de maneira crítica. Para os alunos, tais reflexões devem resultar em atividades práticas, envolvendo as mais diversas situações de interação comunicativa.

Em estudo piloto, Freudenberger, et al. (2000) observaram que a maioria dos professores entrevistados concebe a gramática como um conjunto de regras que regem a LP e com pressupostos não muito claros de gramática como um construto teórico. Pelo 'discurso' dos professores, com relação a alguns conceitos lingüísticos, também percebe-se não haver clareza quanto à relação existente entre texto e gramática, da mesma forma que não mostram estabelecer uma articulação na prática.

A conclusão do estudo piloto revelou que 'os professores demonstraram ter um conhecimento teórico a respeito das recentes concepções concernentes ao ensino de língua materna. Todos reconhecem a importância do texto como unidade de ensino/aprendizagem. Suas práticas metodológicas, no entanto, evidenciam divergência entre os conhecimentos lingüísticos 'adquiridos' durante a formação acadêmica e a realidade da sala de aula. Há uma discrepância entre como esses profissionais acreditam que deva ser o ensino e o modo como eles agem' (FREUDENBERGER, et al. 2000, p. 22).

ENSINO DA GRAMÁTICA

Tendo como ponto de partida as reflexões expostas, o objetivo neste artigo é discutir concepções de professores de Língua Portuguesa formados pelo curso de Letras da UNIJUÍ, que se revelam na prática pedagógica quanto ao ensino de gramática, comparando o discurso pedagógico com a metodologia adotada.

A análise vai focalizar o cotidiano de sala de aula, envolvendo concepções e procedimentos metodológicos utilizados pelo professor quanto à gramática, leitura, produção textual e avaliação.

O ESTUDO

Metodologia

Os sujeitos desta pesquisa são professores egressos do curso de Letras da Unijuí, formados no período de 1984 a 2000, oriundos de municípios localizados na região Noroeste do Estado do RS. Em sua maioria, não participam de cursos de Pós-Graduação, apenas de cursos oferecidos pelas DE⁸ ou SMEC⁹ que exigem sua presença. Outros poucos ainda participam como ouvintes de alguns seminários realizados na região.

⁸ Delegacias de Ensino Estaduais. São órgãos do estado que atuam em regiões pólos do estado coordenando as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio.

⁹ Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

ROTTAVA E FREUDENBERGER

Os dados foram coletados a partir de uma entrevista semi-estruturada¹⁰, de observações e de gravações em áudio de aulas.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

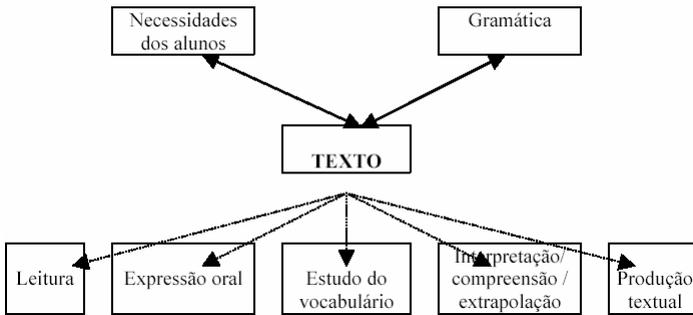
A análise contempla os dados do cotidiano de sala de aula, focalizando as concepções dos professores e os procedimentos metodológicos utilizados quanto à gramática, leitura, produção textual e avaliação.

De um modo geral, os resultados podem ser visualizados e resumidos no esquema 01.

Os procedimentos em aula, de acordo com o esquema 01, seriam marcados por um desencadeador simétrico e significativo de atividades que se interrelacionam. O eixo de todas as atividades seria o texto, do qual todas as atividades derivam. Pode acontecer, também, uma seqüência entre as próprias atividades propostas. Essa seqüência não é recorrente nem necessária, podendo-se omitir partes. Tanto o texto escolhido quanto as atividades propostas a partir dele dependem das necessidades dos alunos.

¹⁰ As questões da entrevista foram agrupadas seguindo alguns critérios teórico-metodológicos para possibilitar uma análise mais apurada, da seguinte maneira: procedimentos metodológicos mais gerais adotados pelo professor (cf. 1, 2, 3, 9), procedimentos com relação à gramática (cf. 6, 16, 17, 20 e 22), procedimentos com relação à leitura (cf. 4 e 10), com relação à produção textual (cf. 5 e 11), com relação à oralidade (cf. 7 e 12), procedimentos com relação à avaliação (cf. 14, 15, 22 e 23), questões referentes às concepções de gramática (cf. 18, 19, 21, 24 e 28), referentes às concepções de oralidade (cf. 8 e 13) e relacionadas à avaliação (cf. 14, 15, 23, 25, 26 e 27).

ENSINO DA GRAMÁTICA



Esquema 01 – Cronograma típico de uma aula de Língua Portuguesa

Em muitos casos, foi percebido que a 'aula real' é planejada seguindo o esquema acima (o que é muito similar aos modelos propostos pelos livros didáticos). Da mesma forma, quando alguma parte do esquema 01 é considerada menos relevante, ela é omitida e o trabalho desenvolve-se assim mesmo. No entanto, as crenças que fazem com que os professores assim planejem e operacionalizem a aula de língua portuguesa não pode ser facilmente interpretada como o esquema 01 revela. Raramente as atividades possuem um encadeamento lógico. Outro fator relevante é que, em muitos casos, a gramática se torna o eixo central, ou seja, é trabalhado o texto apenas como um pretexto para o trabalho com a gramática. Dessa forma, justifica-se a seta contínua e em duas direções entre os itens 'texto' e 'gramática' – não só o trabalho com o texto leva ao trabalho com a gramática, como o trabalho com esta leva a escolha do texto e determina que tipo de exercícios e atividades é realizado a partir dele.

Os dados sugerem também que o desenvolvimento da aula ou do conteúdo acontece de acordo com as neces-

sidades dos alunos (interesse, acessibilidade do assunto e informação suficiente). Não raramente, as necessidades limitam-se àquelas gramaticais, explicando-se, dessa forma, a linha constante. Pode-se perceber ainda que as demais atividades dificilmente fazem parte do quadro 'necessidades dos alunos'.

Alguns conflitos na atuação profissional dos sujeitos investigados podem ser resumidos no exemplo:

Eu não sei como fazer sem me prender na gramática e me prendendo na gramática eu sei que não vai ser um trabalho que vai render um resultado satisfatório (S3).

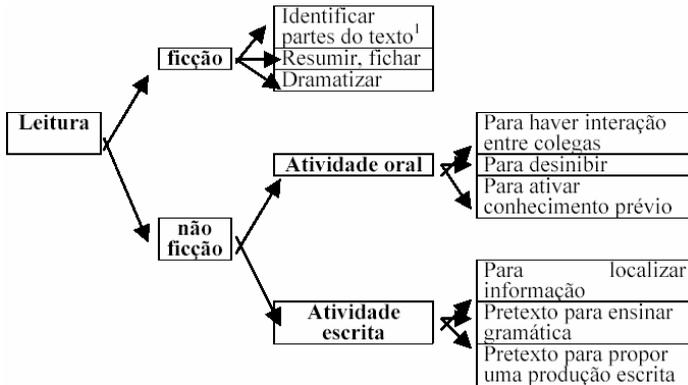
Portanto, percebe-se que há lacunas na formação dos professores. Pelo exemplo, observa-se que os professores têm dificuldade em operacionalizar conceitos teóricos e acabam trazendo para a sala de aula fragmentos de sua formação teórico-lingüística. A predominância é gramática tradicional/normativa, ou seja, o professor parece repetir a maneira como ele estudou e aprendeu a língua portuguesa.

Outro conflito parece estar no descontentamento do próprio trabalho. Ao combinar estes dois conflitos presentes na maioria dos dados, pode-se inferir que a formação dos professores é consistente apenas na crítica feita ao ensino tradicional de língua portuguesa e de gramática. Faltou-lhe, ao nosso ver, um trabalho mais detalhado e até mesmo explícito, para a construção de alternativas metodológicas que pudessem embasar o ensino desses professores.

ENSINO DA GRAMÁTICA

Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos relativos à leitura podem ser resumidos no esquema 02.



Esquema 02 – procedimentos metodológicos relativos à leitura

A leitura, como se observa no esquema 02, é entendida pela grande maioria dos professores, como uma atividade que prioriza os textos de ficção e alguns poucos de não-ficção.

Os textos de ficção resumem-se em alguns poucos durante um semestre letivo. Todo texto de leitura deve ser seguido de um conjunto de questões elaboradas pelo professor e respondidas por escrito pelos alunos.

Em menor proporção, a leitura envolve também textos não ficcionais. Esses por sua vez, envolvem dois procedimentos distintos que, de modo geral, são utilizados como pretexto para atividades que não têm como objetivo

a construção de sentidos, mas para a realização de outras atividades, tais como: propiciar interação entre alunos, desinibir, ser pretexto para localizar informações gramaticais ou produzir por escrito.

A constatação de que a leitura ou o texto, em seu sentido genérico, é pretexto para trabalhar gramática é observável no trecho:

A gramática é sempre dentro do texto, por exemplo, os nomes próprios, como se chama os nomes próprios e a partir daí e o que que são ações, o que que são qualidades, né. Por que a gente não, como a nossa escola, **o método é que não adotar gramática pura**, né! qualidade, o que é nome, o que é ação, o que é estado, a partir do texto, **sempre achar dentro do texto**, né! nunca puro (S31). [grifo nosso]

Afirmações tais como 'o método é que não adotar gramática pura' ou em 'sempre achar dentro do texto' revelam que os procedimentos de ensino se restringem a uma concepção de leitura voltada ao produto da mesma.

Percebe-se, entretanto, uma tentativa dos professores para incorporar um discurso que revela uma concepção interativa da leitura, porém ainda muito fragmentado. Exemplo:

O que eu faço com a leitura é entrar minuciosamente no texto. Ver o que ele diz explicitamente e pelo que está atrás do texto também. Realmente não ler o texto para codificar, mas para fazer uma leitura bem ampla do texto. Quase sempre utilizo crônicas, contos, entrevistas, opiniões, diversas modalidades de texto, só que às vezes eu pego trechos de um livro que eles estejam lendo (...) então pego trechos para fazer hipóteses sobre o res-

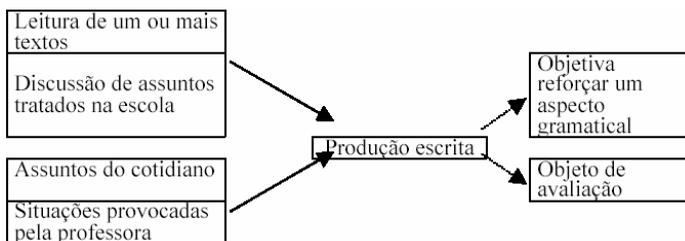
ENSINO DA GRAMÁTICA

to da história, prá que eles sintam curiosidade, vontade de ler o texto (S20).

Tal fragmentação é confirmada com os dados de sala de aula, na medida em que as atividades que se seguem à leitura do texto são eminentemente vistas como pretexto:

P: virem a página, página 10. Olhem quanta coisa pra fazer, que legal! Não se esqueçam que tem uma produção pra fazer pra semana que vem. Façam todas estas atividades enquanto eu faço a chamada. - Os exercícios propostos focalizam regras e conceitos.[observação de aula].

Os procedimentos relativos à produção textual, de acordo com as respostas dos sujeitos (questão 06) confirmam o que foi ilustrado no esquema 02, ou seja, é uma atividade decorrente da leitura. Os professores acreditam, em sua grande maioria, que é a leitura que instrumentaliza o aluno para **ter o que** dizer na escrita, não necessariamente o como dizer. Tais procedimentos se resumem no que é mostrado no esquema 3.



Esquema 03 – procedimentos metodológicos relativos à produção escrita

ROTTAVA E FREUDENBERGER

As produções escritas geralmente são realizadas individualmente. O texto produzido é sempre objeto de avaliação de seu aspecto formal, e não visto como uma possibilidade de o aluno ter contato com uma diversidade de gêneros textuais que poderiam representar usos diversos.

Quanto à avaliação, parece ser regra entre os professores entrevistados que ela deve ser de acordo com os 'conteúdos' trabalhados nas aulas. De um modo geral, a avaliação contempla dois aspectos: um relativo as atividades de interpretação de texto e produção de um similar, especialmente envolvendo a organização textual; outro relativo a um aspecto gramatical, geralmente concernente à ortografia, concordância verbal/nominal, etc.

Mais uma vez, se compararmos o discurso do professor com a prática observada em sala de aula, veremos algumas incongruências. Para alguns dos sujeitos parece haver uma certa coerência entre o que se ensina e o que se avalia, como no exemplo que segue:

(...) então, a gente procura fazer alguns critérios assim bem claros por que prá pessoa ter consciência daquilo que 'tá que 'tá cobrando do aluno. O aluno tem que saber o que 'tá sendo avaliado prá que ele possa até prestar um pouquinho mais atenção na hora que vai fazer um texto (...) faço um trabalho em grupo para que eles possam perceber seus erros né, ou tentar reescrever de forma ou pouquinho mais elaborada. **Enfim é todo um trabalho que faz né a partir da da leitura dele, depois da escrita dele, da rescrita né prá que ele vá deixando de lado né a questão ortográfica, isso não pode, tu deixar assim (...)** (S19). [grifo nosso]

ENSINO DA GRAMÁTICA

Entretanto, como se observa no exemplo, a ‘coerência’ sugere que os procedimentos metodológicos convergem no discurso dos professores, ou seja, tudo parte do texto. Ela é, no entanto, pretexto para realizar qualquer atividade em sala de aula, especialmente quando relacionada com questões de cunho gramatical, que parecem ser ainda fortes. Com efeito, como já foi observado em estudo piloto (FREUDENBERGER, et al. 2000), os resultados reafirmam que os professores adquiriram um discurso acadêmico, todavia não conseguem transformá-lo em realidade prática na sala de aula.

A prática em sala de aula

Complementam esta análise os dados coletados por meio das observações de aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental e Médio.

As observações em sala de aula revelam uma prática em sala de aula relativa ao ensino da Língua Portuguesa muito distinta do discurso dos professores. Essa prática segue dois caminhos bem definidos: (1) trabalha-se com o texto, mas as atividades não são sistematizadas - texto pelo próprio texto; (2) trabalha-se gramática focalizando conceitos e regras com exercícios bem estruturais. Observe-se em:

P: Nós não vamos mais ter aula nesta semana, na Segunda-feira está marcada a nossa prova, aquela... Bom, eu quero que vocês se organizem com fichinhas em dois conteúdos: substantivo e artigo. Façam fichamento, não é cópia, é anotar o que tu acha que é importante, por exemplo: o substantivo, os plurais terminados em *ães*, *ões* e *ãos*, que acho que é importante; os plurais dos compostos, quando pluraliza só um deles, só o se-

ROTTAVA E FREUDENBERGER

gundo, só o último ou nenhum; depois, saber também o que é epiceno, sobrecomum e comum de dois; saber reconhecer...

A: Professora, só vai cair substantivo e artigo?

P: [falando junto com o aluno] ... e artigo. Tá? Olha, tem como vocês fazerem um trabalho de português sem fazer, sem saber, eh, a ortografia correta?

A: Não

P: Tá? E eu não preciso mais fazer essa cobrança, por que essa cobrança vocês estão trabalhando sempre. Tá? Uma interpretação textual, **como sempre**, então vocês podem dar uma revisada nas interpretações dos textos que nós já fizemos na apostila e as outras interpretações que seguem mais ou menos nessa linha. Alguém tem alguma coisa prá me perguntar sobre o conteúdo, sobre a prova? Ah, os substantivos coletivos, não sei se vai dar tempo de corrigir todos. Eu posso até passar depois o gabarito.

Nos dados observados na 7ª série do Ensino Fundamental, a professora parece tentar fazer um trabalho que traga o texto como eixo, mas não parece ser muito consistente. As aulas observadas demonstram uma seqüência de textos (escritos ou filmes) e interpretações destes. As interpretações geralmente se constituem de questões como as seguintes:

P: passa questões de interpretação no quadro: (1) Estudo do vocabulário: indique o significado da palavra destacada. (2) Explique o significado de adolescência. (3) Forme uma frase com o verbo 'curtir'. (4) O que mais o aborrece no outro? (5) Você sabe aprender com um adversário? É aberto a qualquer pessoa, sem preconceitos e barreiras? (6) Você sabe dialogar? Ou só quer que sua opinião prevaleça? (7) Localize no texto:

ENSINO DA GRAMÁTICA

três palavras oxítonas, cinco paroxítonas e três proparoxítonas.

Em algumas poucas ocasiões pensa-se que o tipo de questões irá mudar, mas elas não passam de atividades de retirar do texto paroxítonas, proparoxítonas, oxítonas ou de indicar o significado de palavras retiradas do texto.

Os dados observados na 2ª série do Ensino Médio, por exemplo, revelam atividades que seguem uma apostila. Na aula observada, conforme a apostila, um texto foi lido em voz alta pelos alunos. Depois desta ‘leitura’ foi feita a discussão e interpretação do texto. No entanto, durante esta atividade, não raramente o texto era esquecido e vários outros assuntos eram abordados pela professora (que falava ininterruptamente durante a ‘discussão’ sobre o texto). Os alunos, por sua vez, apenas respondiam as perguntas feitas, que eram, em sua maioria, de localização de informações no texto ou questões formais, especialmente relacionadas à ortografia.

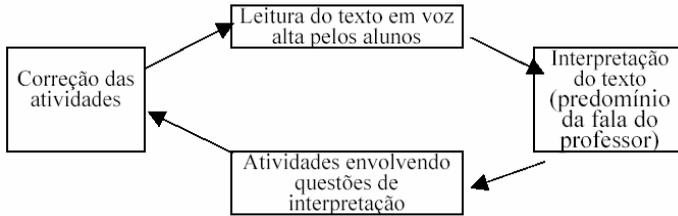
Depois de lidas as respostas dos alunos, a professora propõe a produção de dois parágrafos seguindo os temas e idéias dados na apostila. Esta seqüência parece indicar que a leitura apenas era pretexto para que os alunos fizessem a produção textual, confirmando os dados da entrevista.

Após este trabalho, a professora pede que os alunos façam as atividades da apostila. Alguns exemplos dessas atividades incluem: sublinhar os substantivos do texto (depois dessa atividade o texto é deixado de lado, ou seja, nenhuma outra atividade faz referência a ele), formar substantivos a partir dos adjetivos, coletivos, escrever no plural os substantivos dados abaixo, formar o aumentativo sintético, etc. Pode-se perceber, então, que o texto, nestas aulas observadas, foi apenas um mero pretexto para que os alu-

ROTTAVA E FREUDENBERGER

nos fizessem uma produção textual e realizassem atividades de gramática.

Todas as aulas observadas poderiam ser resumidas esquema 04.



Esquema 04 – aula típica

RESULTADOS E CONCLUSÕES

O ensino da gramática é descrito pelos professores, na maioria das vezes, acompanhado de um discurso de trabalho com texto; alguns tentam incorporar ao discurso uma terminologia mais técnica da área e dizem fazer ‘lingüística do texto’. No entanto, o que se constata é que a maioria dos professores se baseia numa listagem de conteúdos gramaticais e o que se entende, então, por ‘trabalhar gramática do texto’ é restrito a identificar e retirar de produções escritas, a partir da leitura, alguns elementos representantes de determinada categoria gramatical. A escolha do texto é em função do item gramatical a ser introduzido, resultado similar ao observado por Aparício (2000). A produção textual, por sua vez é para reforçar o item gramatical e para ser objeto de avaliação. Conclui-se, portanto, que um discurso de trabalho de gramática no texto está

ENSINO DA GRAMÁTICA

incorporado ao discurso da maioria dos professores, sem muita clareza teórica do que isso implica.

Entretanto, a prática pedagógica, diferentemente do discurso que concebe o texto como orientador das atividades propostas, com base nas ‘necessidades’ dos alunos, revela que essas necessidades acabam sendo entendidas como ‘necessidades gramaticais’. Portanto, os dados revelam que a sala de aula é o lugar onde o conflito é recorrente e o professor parece utilizar alternativas um pouco circulares, ou seja, trabalha-se um texto numa aula, e na seguinte esse texto é esquecido e um novo é trazido para repetir o trabalho sem realizar, entretanto, uma sistematização, nem de questões gramaticais e nem as de uso da língua.

Os resultados evidenciam uma divergência entre o discurso do professor e o cotidiano na sala de aula. As contribuições envolvem o estabelecimento de um contraponto entre a teoria e a metodologia trabalhadas.

REFERÊNCIAS

APARÍCIO, A. S. M. O que mudou no ensino da gramática com as propostas de renovação do ensino de língua portuguesa dos anos 80/90? *Leitura: teoria e prática*, Campinas, 35: 3-17, 2000.

FREUDENBERGER, F.; SIPPERT, L.; ROTTAVA, L.; DRESCH, M.; SANTOS, S. A cultura de ensinar gramática. *Espaços da escola*. Ed. da Unijuí, n. 38:13-22, 2000.

GATTOLIN, S. e ROTTAVA, L. O ensino da gramática em contexto de L2/LE – critérios para uma definição de

ROTTAVA E FREUDENBERGER

gramática pedagógica. *Línguas & Letras*. CECA/Cvel, v. 1. n. 2, p. 81-104, 2000.

RIBEIRO, O. M. Ensinar ou não gramática na escola – eis a questão. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n.1, p. 141-157, 2001.

SILVA, R.V.M. Que gramática ensinar? Quando e porquê? (entre teorias e realidades). *O FOCO - Lingüística e Ensino de Línguas, Revista Internacional de Língua Portuguesa*. n.4, p. 11-19, 1991.

TRAVAGLIA, L. *Gramática e interação*. São Paulo: Cortez, 1996.

Recebido: Abril de 2003

Aceito: Junho de 2003

Endereço para correspondência:

Lucia Rottava
Rua Floriano Peixoto, 446/401
Centro
98700-000 - Ijuí, RS
E-mail: luciar@unijui.tche.br

ENSINO DA GRAMÁTICA

Publicação EDUCAT:



Fone: (0xx53)284.0000

Fax: (0xx53)225.3105

E-mail: educat@phoenix.ucpel.tche.br