

GRAMÁTICA E ENSINO: UM TERRENO MOVEDIÇO

Alvanira Lucia de Barros (UFCG)
alvanirabarros@hotmail.com

Introdução

Este trabalho tem como finalidade refletir sobre um assunto que está intimamente ligado ao cotidiano dos professores e alunos do Curso de Letras – “Língua Portuguesa, gramática e ensino”. Tema que tem se revelado um problema teórico e prático, portanto, de competências. Mas ainda, um problema de ordem didático-pedagógica, tendo em vista que é um assunto com que professores e alunos do Curso de Letras se defrontam durante todo o percurso de sua vida acadêmica e profissional. Nossa reflexão abrange dois pontos fundamentais: 1) as atribuições do professor de Língua Portuguesa frente ao cotidiano lingüístico dos falantes, e 2) a coordenação, o livro didático e os usos linguísticos. Este último item, resultado de pesquisa do Projeto PIVIC/CNPq/UFCG 2011/2012.

Fundamentamos nossa reflexão em estudos de renomados pesquisadores como, Neves (2010, 2006, 2004), Perini, (2010, 2001), Castilho (2010, 1998), Bechara (1999) e Possenti (2000). A proposta deste estudo assenta-se em vários outros, indo desde as análises mais formais até o funcionalismo, uma vez que temos como objetivo percorrer uma análise formal e descritiva da gramática.

O *corpus* para esta reflexão compreende uma amostra diversa, envolvendo questionamentos aleatórios de informantes diversos (exemplos 1,2,3 e 4), colhidos no cotidiano; Dados retirados de Barros (2004, p. 144), (exemplos 5 e 6); um recorte do livro didático *Construindo consciências – Português* de Celina Diaféria & Mayra Pinto. São Paulo: Scipione, 2007, e dois exemplos colhidos na Revista Veja. Os exemplos da Veja correspondem a um recorte de textos escritos, veiculados na Revista Veja, compreendendo os gêneros textuais/discursivos: Carta ao leitor, Leitor – Blogsfera e Panorama – Imagens da Semana, referentes ao ano de 2011.

1. As atribuições do professor de Língua Portuguesa frente ao cotidiano lingüístico dos falantes

Em geral, a sociedade atribui ao professor de Língua Portuguesa o *status* de profundo conhecedor da gramática, no que tange à morfologia, fonologia e sintaxe. Tanto assim é que, em reuniões, ou situações semelhantes, diante de alguma dúvida sobre o léxico, por exemplo, em vez de pesquisas nos dicionários, as dúvidas são imediatamente submetidas a algum profissional da Língua Portuguesa, porventura presente. Em sendo assim, tornam-se corriqueiras perguntas como:

(1) Ana está macérrima;

“– macérrimo é um adjetivo de magro, não é professor?” (indagação de um advogado/engenheiro);

(2) Todas as gravidezes tiveram êxito;

“– qual é mesmo o plural de gravidez?” (indagação de um engenheiro);

(3) Tu punhas o material.

“ – está correto o emprego deste verbo? Qual a conjugação do verbo pôr?”
(indagação feita por um economista).

Em outras oportunidades deparamo-nos com as conhecidas perguntas de “gaveta”, recorrentes em concursos, formuladas por alunos de letras a professores de literatura e outros da área, os quais, por sua vez, transferem os questionamentos para os “professores de gramática”. Por exemplo: (4) “Qual a diferença entre adjunto adnominal e complemento nominal?” (indagação de um jovem estudante sobre uma questão de concurso). Situações como estas, sucessivamente repetidas, levam-nos a concluir que a profissão de professor de Língua Portuguesa não permite descanso, folga, feriado, tampouco férias. Profissionais dessa área, assim como os médicos, vivem em eterno estado de plantão.

Observações desse teor induzem-nos a concluir que a sociedade alimenta uma imagem ideal do que seja um professor de Língua Portuguesa. Em decorrência da situação, o professor obriga-se minimamente a deter os conhecimentos básicos indispensáveis ao melhor exercício de sua profissão.

Referindo-nos aqui às competências do construto teórico apropriado, por parte desse profissional, para o uso de fins acadêmicos, cabe, então, perguntar: quais os conteúdos essenciais para formação do professor de Língua Portuguesa?

A propósito dos conhecimentos “exigidos pela sociedade” para um profissional da área, vejamos o que dizem Possenti e Ilari (1992):

Nossa sociedade reconhece um tipo especial de competência que se exige para o ensino de língua materna. Tal competência se caracteriza fundamentalmente pelo domínio de certos conteúdos tipicamente escolares, uniformemente distribuídos pelas diversas regiões do país, independentemente das peculiaridades dessas regiões, e, talvez, das necessidades reais dessas regiões. Quando dizemos ‘conteúdos tipicamente escolares’ pensamos em conteúdos que se mantêm por longo tempo por uma tradição ligada mais à escola do que à prática, e com uma resistência obstinada à atualização que se poderia esperar se a escola acompanhasse a velocidade das mudanças sociais e tecnológicas, ou se ela se ocupasse das necessidades prioritárias de sua clientela. (POSSENTI e ILARI, 1992, p. 9)

Quando nos referimos “às competências do construto teórico apropriado”, não estamos defendendo a perpetuação de um ensino monológico, nem uma gramática destituída de seus interlocutores. Tampouco nos referimos ao ensino de Gramática, apenas como variedade padrão, cujo princípio dominante imagina-se conduzir o estudante ao domínio da norma culta, mas, sim, pensando na formação do professor enquanto conhecedor do arcabouço teórico mínimo que exige a profissão.

Questões como essas dão ocasião a uma quantidade enorme de estudos preocupados com a natureza do ensino de Língua Portuguesa, especialmente sobre o tratamento da gramática, os quais tendem a redirecionar o ensino da língua, sem contudo fornecer técnicas do tipo “trabalhe o texto a partir de tal interpretação”, ou “ensine sintaxe dessa maneira”, conforme pode-se constatar em teóricos como Neves (2010, 2006, 2004), Perini, (2010, 2001), Castilho (2010, 1998), Bechara (1999), Possenti (2000) e outros.

Essas discussões trazem-nos contribuições que servem de pistas para a compreensão de língua como uma atividade dinâmica da experiência humana, encenada

por locutores reais em processo de interação. Partindo dessa ótica, o termo “gramática” deixa de ter uma interpretação única e, como consequência, a compreensão de língua também.

Na prática, o ensino de gramática está atrelado ao que se entende por língua e gramática. Assim sendo, como eixo norteador para uma prática docente, enfocaremos três concepções fundamentais de gramática:

- i) Gramática Tradicional – conjunto de regras de bom uso a serem seguidas para que se possa falar e escrever corretamente, definição esta que se ocupa das variedades padrão da língua portuguesa. É a mais conhecida pelos professores uma vez que, é difundida a partir das gramáticas pedagógicas e livros didáticos, apresenta um conjunto de regras relativamente explícita e coerente que se dominadas poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão;
- ii) Gramática descritiva – ou gramática que se ocupa da descrição da estrutura e funcionamento da língua;
- iii) Gramática internalizada – que corresponde ao conjunto de regras internalizadas que todo falante possui, ou seja, a competência gramatical ou linguística do usuário da língua.

Para Possenti (2000, p.63) “o conceito de gramática como um conjunto de regras não é uma definição muito precisa, mas não equivocada”, pois pode ser entendida de diversas maneiras.

É preciso entender conforme aponta Possenti (2000, p. 54), “que conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra”. Desse modo, é perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada.

Possenti (op. Cit.) mostra que há outros fatores além dos critérios de ordem intelectual atuando na escola como pressão da tradição em que o peso é grande, portanto, tem que ser conhecida. Sendo assim, é preciso entender que uma coisa é estudar gramática e outra é o domínio ativo da língua, percebemos isso nos questionamentos colocados em (1, 2, 3 e 4).

Para muitos seguimentos da sociedade, intelectuais ou não, ensinar gramática é o mesmo que ensinar língua. Além disso, entende-se por ensino, a soma de duas atividades que se inter-relacionam, mas não obrigatoriamente. Do ponto de vista da língua padrão a atividade cuja finalidade é tentar consolidar o uso de uma variedade de prestígio sendo o estudo de regras mais ou menos explícita de construção de estruturas, enquanto que a outra atividade se justifica por critérios independentes do ensino da língua. Por isso, se faz necessário ter clareza sobre os conceitos de gramáticas de forma prévia sobre a introdução da gramática na escola.

Trafegando pelas três concepções, imaginamos o professor como elemento detentor de algumas capacidades, tais como: ter em mente um parâmetro de língua e de gramática. Ser capaz de descrever e apontar algumas dificuldades reais da língua, em sua modalidade escrita/oral, e entender que todo falante possui uma gramática implícita que lhe permite falar naturalmente sem qualquer artifício de imitação, nem invenção de enunciados a partir do nada, mas sim, acionado por um conhecimento implícito, adquirido na comunidade em que vive. Assim, diante de usos linguísticos como:

- (5) a. Eu rezo primeiro pra Nossa Senhora da Conceição *que* eu gosto muito *dela*;
(Exemplo retirado de BARROS, 2004, p. 144)

b. Eu rezo primeiro pra Nossa Senhora da Conceição **que** eu gosto muito; (Exemplo retirado de BARROS, 2004, p. 144)

(6) Eu arrumei esse rapaz **que** eu vivo com **ele**, gosto muito dele, né? (Exemplo retirado de BARROS, 2004, p. 146)

O professor terá condições de explicar a diferença de sentenças consideradas complexas como as estratégias relativas. Assim, os itens (5a. e b.), para os quais a gramática normativa prevê apenas o modelo padrão: “Eu rezo primeiro pra Nossa Senhora da Conceição **de quem** eu gosto muito”; a sociolinguística (Cf. TARALLO, 1983; CORRÊA, 1988 e BARROS, 2004) considera como estratégias relativas de pronome lembrete e relativa cortadora.

Para o item (6), exemplo de relativa de pronome lembrete, o modelo padrão prevê apenas: “Eu arrumei esse rapaz **com que** eu vivo, gosto muito dele, né?”

Exemplos como os citados evidenciam que a gramática não possui apenas uma dimensão formal, estrutural. Ela possui, de forma concomitante, uma dimensão sintático-semântica e pragmática.

Sendo assim, ao ser capaz de comparar sentenças linguísticas pautadas no modelo padrão, o professor entenderá porque os falantes, em grande parte, não dominam essa variedade até entrarem na escola, bem como precisam da escola para, de fato, adquirirem competência para tal.

Ter o domínio consciente dessa variedade permite-nos perceber que “a gramática normativa só faz sentido para quem domina a variedade padrão.” (Cf. POSSENTI e ILARI, 1993, p. 12). Além disso, colocará em foco uma das regularidades para as quais a gramática tradicional não propõe nenhuma regra e, com certeza, estará preparando de forma crítica os usuários da língua.

Assim, fazendo o trabalho de descrição dos usos, o professor contribuirá para o reconhecimento de outros modelos, como o padrão por exemplo. Nessa perspectiva nenhum uso poderá ser *a priori* desqualificado como “vício” ou “erro”. Desse modo, a língua poderá ser compreendida de acordo com a realidade sócio-histórica de um povo.

À escola como um ponto de partida, cabe ativar uma constante reflexão sobre a língua materna contemplando as relações entre o uso da linguagem e atividades de análise linguística e de explicitação da gramática. Como base para uma gramática escolar, é preciso considerar (Cf. NEVES, 2004) tensões como as que se manifestam entre uso e norma-padrão, entre modalidade falada e escrita de língua, entre descrição e prescrição, tidas popularmente como óbices a um bom tratamento da gramática na escola e a tensão entre certo e errado não tem fundamento e não tem papel num trabalho com a linguagem cientificamente fundamentada.

Entende-se, portanto, que o tratamento escolar da linguagem tem de fugir da simples proposição de moldes de desempenho bem como da simples proposição de moldes de organização de entidades metalinguísticas.

A compreensão das três concepções de gramática, aqui citadas, poderá ser o ponto de partida para situarmos a imagem social e profissional do professor. Sendo o leque de conhecimentos sobre a língua muito amplo em relação ao léxico, por exemplo, é impossível um professor reter todos os verbetes existentes na língua. Para tais situações há o dicionário. No campo da sintaxe é igualmente impossível “dicionarizar” todas as possibilidades de sentenças, o que comprova não existir gramática única, nem língua de estrutura uniforme.

Diante da amplitude presente nos estudos da língua portuguesa, fica evidente que o professor não encerra o conhecimento absoluto, o que também ocorre com qualquer profissional de outra área. Entretanto, indiscutivelmente, cabe-lhe deter um conhecimento superior ao trivial, como contraparte de sua função social específica professor de Língua Portuguesa.

Cabe ao professor a competência de um domínio mais amplo da língua, fato que só será possível com a vivência e o estudo detalhado da mesma.

Ao falarmos em estudo detalhado, não podemos esquecer o núcleo duro da língua, especificamente em relação à sintaxe. Nesse campo é que mais temos enfrentado dificuldades no cotidiano das aulas no Curso de Graduação em Letras, quando tentamos estabelecer relações entre os estudos da sintaxe propostos pela Gramática Tradicional, em comparação com os estudos linguísticos, desde a Teoria dos Constituintes Imediatos, Funcionalismo e a Sociolinguística.

Em nosso cotidiano de sala de aula, relativo ao estudo de sintaxe, constatamos que os aspectos gramaticais, como as noções de período simples e seus termos essenciais, acessórios ou integrantes, bem como as de período composto, soam como distantes, de difícil compreensão ou de natureza muito complexa, despertando pouco interesse por parte da clientela, os futuros professores de Língua Portuguesa.

Nas atividades que envolvem a compreensão da sintaxe, detectamos um profundo estado de alheamento em relação ao assunto. Grande parte dos alunos, às vezes, professores de escolas do Ensino Fundamental e Médio apresentam queixas elementares como:

- a. Gramática é um assunto difícil e ruim;
- b. Não me lembro de nada do que foi visto em meu tempo de colégio;
- c. Não consigo entender esse assunto;
- d. O que se estuda na universidade não serve para a prática de sala de aula das escolas de Ensino Fundamental.

Além de queixas dessa natureza, os alunos apresentam dificuldades de relacionar exemplos mais formais à gramática de uso como os exemplos elencados em (5 e 6). Este triste diagnóstico corrobora uma prática comum em nosso contexto escolar: nossos professores apresentam dificuldades no que diz respeito ao trabalho efetivo com a língua. Diante de tal quadro, torna-se necessário insistir que deter o melhor conhecimento da ferramenta em uso é pré-requisito para o professor de Língua Portuguesa, pois seu entendimento é condição imperativa para manejarmos as infinitas possibilidades de usos da linguagem, como enfatiza Neves, (2004).

Cabe especialmente aos docentes de graduação em Letras, que são os formadores de professores de língua materna, preparar as bases de um tratamento escolar cientificamente embasado – e operacionalizável – da gramática do português para falantes nativos, o que representaria dar aquele passo tão reclamado entre o conhecimento das teorias linguísticas e a sua aplicação na prática. (NEVES, 2004, p. 17)

A seguir, consideraremos um recorte do período composto, especificamente a coordenação onde discutiremos o fenômeno da coordenação e a influência do livro didático no processo de construção do (re)conhecimento desse fenômeno.

2) A coordenação, o livro didático e os usos linguísticos

O conceito de coordenação tem sido definido como orações sintaticamente independentes entre si e que se podem combinar para formar grupos oracionais ou períodos composto. Por exemplo, em: “Maria lê muitos livros e aumenta sua cultura”. Temos “Maria lê muitos livros” uma oração sintaticamente independente assim como, “e aumenta sua cultura”¹. A segunda oração que manifesta uma consequência do fato de Maria ter lido muito.

Esta interpretação não interfere na relação sintática que as duas orações mantêm entre si no grupo oracional. Esta interpretação adicional não resulta na relação sintática existente nas duas orações. Então o “e” tem por missão semântica apenas adicionar um conteúdo de pensamento a outro, portanto um conector, uma conjunção aditiva.

As construções que encerram mais de uma oração, tradicionalmente chamado de período composto: por **coordenação** e **subordinação**.

Para Perini (2010, p. 10) a estrutura coordenada se caracteriza por ter duas ou mais orações uma ao lado da outra, sem que uma faça parte da outra. Vejamos: (7) “O vizinho fechou a casa e os ladrões roubaram a TV”². Assim temos (O vizinho fechou a casa) uma oração e (os ladrões roubaram a TV) outra oração, ou seja, duas orações, uma ao lado da outra e a palavra (e) o coordenador.

Segundo o autor (op. Cit.) esse é o processo básico de junção de que dispõe a língua para juntar unidades de mesma classe em uma unidade maior não afeta apenas as orações, mas vale para a maioria das classes de formas.

A coordenação em especial se verifica com muitas classes, inclusive com as classes de palavras. Todavia não temos apenas coordenação de oração, mas também, coordenação de SNs³: *O Camilo e a Sandra*; de verbos: *O vizinho fechou e trancou a casa*; de sintagma adjetiva: *O Camilo é pobre mais esforçado*; de sintagma preposicionado: *Esse ônibus passou em Vitória e em Guarapari*; inclusive de preposição: Vou fazer esse serviço **com ou sem** a sua ajuda. (grifo nosso)

A seguir alguns recortes do livro didático do ensino fundamental sobre o tratamento dado ao período composto, com ênfase para as orações coordenadas.

2.1 Livro didático do Ensino Fundamental

Neste item, transcrevemos um recorte extraído de livro didático do ensino fundamental, referente ao tratamento dado ao estudo da coordenação, relativo à sétima série (*Construindo consciências – Português* de Celina Diaféria & Mayra Pinto. São Paulo: Scipione, 2007). Averiguarmos o livro didático nos permite discutir sobre o enfoque desse assunto frente à complexidade do tema.

3.2.1 Período composto por coordenação – 7ª. Série (p. 177-179):

1) Leia as frases. Depois, escreva no caderno quantas orações há em cada uma e qual pontuação marca o seu final.

- a) “Ora, foi a lembrança do último castigo que me levou naquela manhã para o colégio.”

¹ Exemplos retirados de Perini (2001, p. 145).

² Os exemplos expostos neste item foram retirados de Perini (2010, p. 157-164).

³ (PERINI, 2010, p. 157-164).

- b) “- sabe o que tenho aqui?”
- c) “- Uma pratinha que mamãe me deu.”
- d) “- Não, no outro dia, quando fiz anos ...”
- e) “- Dê cá a moeda que este seu colega lhe deu!”
- f) “- Não há perdão!”
- g) “Em que é que lhe tirávamos alguma coisa?”

2) Observe os sinais de pontuação que podem encerrar um período e procure defini-lo.

3) Leia:

“Hesitava entre o morro de São Diogo e o campo de Sant’Ana”.

“Chamava-se Raimundo este pequeno, e era mole, aplicado, inteligência tarda.”

“[...] levantava os olhos de quando em quando, ou tomava uma pitada [...]”

Em quais períodos as conjunções **e** e **ou** estão ligando termos da oração e em quais estão ligando orações?

Essas conjunções chamam-se coordenativas porque ligam termos ou orações de idêntica função gramatical.

4) Observe os períodos:

“[...] ele entrou na sala três ou quatro minutos depois.”

“Chamava-se Policarpo e tinha perto de cinquenta anos **ou** mais.”

“Daí a algum tempo olhei para ele; ele também olhava para mim, **mas** desviou a cara, e penso que empalideceu.”

“Custa-me dizer que eu era dos mais adiantados da escola; **mas** era.”

Identifique nos períodos acima as conjunções destacadas que servem para ligar dois termos ou orações e:

- a) Acrescentam uma ideia de oposição/contraste.
- b) Indicam uma alternativa: ao acontecer um fato, o outro não acontece.
- c) Apenas somam termos ou orações.

A exposição do assunto, período composto por coordenação é feita considerando exemplos recortados do conto de Machado de Assis “Conto de Escola” (p. 176). Entretanto, outros itens que ficaram de fora dessa amostra foram manipulados, a nosso ver, a fim de atender ao enfoque da coordenação.

Esta formatação de atividade corresponde a uma simples proposição de moldes de organização de entidades metalinguísticas. A partir dos exemplos expostos, pautados no livro didático, podemos afirmar que a gramática que a escola oferece aos alunos preenche a prerrogativa dos parâmetros instituídos tradicionalmente através de atividades de metalinguagem, excluindo-se a gramática natural da língua e os usos. Neste caso, em análise, os conceitos são reduzidos, mas subjacentes aos questionamentos propostos. A esse respeito, vejamos o que afirma Neves (2004, p. 114):

(...) Na prática há um conflito com a gramática ensinada, porque ela nem é normativa (para guiar a correção) nem vai ao texto (para, de fato, ensinar um melhor desempenho no uso linguístico). O que verifiquei (NEVES, 1990a) é que os professores foram despertados para

uma crítica dos valores da gramática tradicional, e, por isso, têm procurado dar aulas de gramática não normativa, o que os leva (sic) a que as aulas de gramática sejam reduzidas a uma simples exposição da taxonomia. Verificam eles que a gramática que ensinam não está contribuindo para a finalidade pretendida de ‘escrever melhor’, mas mantêm as aulas sistemáticas de gramáticas como um ritual imprescindível à legitimação de seu papel.

Na prática, tais atividades de gramáticas são exercícios postiços, artificiais e certamente não estarão desenvolvendo nenhuma compreensão de sentido, tampouco das possibilidades de uso no cotidiano linguístico do aluno. Além disso, como fica o papel do professor frente à responsabilidade de lidar com uma temática tão complexa? A nosso ver, é fundamental a formação linguística do professor para poder não se limitar a atividades que excluam os usos reais da língua, corroborando Perini (2010) e Ataliba Castilho (2010), a gramática da língua deve ter um tratamento científico, pautado na realidade linguística.

No que tange ao (re) conhecimento do processo do período composto, especificamente a coordenação, fica evidente que não há um trabalho efetivo que produza conhecimento, limitando-se ao enfoque de nomenclaturas destituídas de qualquer significado textual. A seguir, exemplos da revista Veja.

2.2 Recortes de usos – Revista Veja (2011)

Os exemplos abaixo são vistos na perspectiva de Ataliba (2010).

(7) Falsários a serviço do PT – O que a reportagem ‘A trama dos falsários’ (14 de dezembro) descreve é assustador, pois nos faz pensar que estamos sendo governados, ou dominados, por uma quadrilha que se apossou do poder e tudo fará para mantê-lo em suas mãos. Enquanto isso, o silêncio dos bons retumba nas insistentes **mas**(i) poucas passeatas pelo país. **Mas** (ii) eu não desisto. Faço parte da turma que, por um Brasil melhor, não entrega a rapadura, jamais! [M.M.A. (SÃO PAULO,SP) 16/02/2011, LEITOR-VEJA]⁴ (destaque nosso)

Em (7) o **mas**(i) apresenta um valor aditivo, como em “Enquanto isso, o silêncio dos bons retumba nas insistentes **mas** (e) poucas passeatas pelo país. Ataliba Castilho (2010, p. 353) afirma que o **mas** pode preservar seu sentido de base de inclusão, sem contudo contrapor ao segmento anterior, “ora somando sintagmas, ora somando constituintes de sintagmas, ora somando sentenças, sem que o segmento por ele introduzido se contraponha ao conteúdo do segmento anterior”.

O **mas**(i) se apresenta com função de conectivo textual – porque une unidades discursivas (ou ligando essas unidades). Também indica “mesmo assim” (*mas*) *eu não desisto*.

(8) Fernando Pimentel – A presidente Dilma Rousseff não correspondeu ao ‘eu te amo’ declarado pelo ex-ministro do Trabalho Carlos Lupi (PDT), antes da vexatória saída dele do governo, alegando que não era

⁴As informações entre colchetes correspondem à códigos utilizados por nós para identificar o recorte da amostra.

‘adolescente’, nem ‘romântica’. **Mas**, (ii) estranhamente, do nebuloso imbróglio que hoje envolve o ministro do Desenvolvimento, Fernando Pimentel (PT), emerge uma presidente ‘apaixonada’, disposta a proteger, a qualquer custo, o seu ‘amado’ companheiro petista de longa data (‘Mais um consultor’, 14 de dezembro). [T.M.S.C. (BELO HORIZONTE, MG) 21/12/2011, LEITOR-VEJA]

Em (8) temos o *mas*(ii) contrajuntivo unindo segmentos afirmativos. Assim, o valor da contrajunção concentra-se em **mas**, consumando o movimento de traços do advérbio de negação não para a conjunção **mas**, conforme afirma Ataliba Castilho (2010). O operador argumentativo de contrajunção *mas* tem seu escopo à esquerda, ligando constituintes da direita para a esquerda, contrapondo o segundo segmento ao primeiro.

Como podemos observar, o ensino de gramática proposto pelo livro didático, atividade desenvolvida na escola, portanto, restringe-se a um ritual em que as atividades são postas a partir da rotulação, reconhecimento e classificação dos itens objetos da análise, período composto – a coordenação. Percebe-se claramente a preocupação por não expor os conceitos detalhadamente, numa tentativa velada de “modernizar” o ensino de gramática.

Entretanto, o que fica evidente é um trabalho de gramática dissociado do texto, conforme observamos nos itens elencados no livro didático. Tratamentos dessa natureza corroboram Possenti (2000, p. 27) quando faz alusão ao mau desempenho escolar dos alunos quanto ao domínio de língua portuguesa em função das regras e exceções. Fica justificado também o senso comum em relação ao (des)conhecimento da língua em relação a comunidade leiga, corroborando comportamento de insegurança lingüística dos falantes, ratificando, por outro lado, o preconceito linguístico.

Considerações finais

Os desafios que emergem da temática “Língua portuguesa, gramática e ensino” são muitos. Primeiro, é consenso de que a escola é o lugar legítimo, institucionalmente falando, para o trabalho com a língua padrão. Segundo, existe uma imagem social a respeito das competências linguísticas por parte do professor de Língua Portuguesa, especificamente de gramática. E, terceiro, é fundamental termos consciência profissional sobre a formação acadêmica do profissional de Língua Portuguesa, porque essa formação sustentará sua prática docente. A esse respeito nos reportamos a Neves (2004):

Não podemos perder de vista o peso e a importância da gramática escolar na condução da reflexão sobre a linguagem dos indivíduos. Ela atinge, em ação direta, o ‘aprendiz’ escolar, submetido à ação da escola no campo da linguagem, e o professor, que enfrenta a necessidade de equacionar com um mínimo de segurança o inevitável trabalho com a organização da língua. Por essa via, ela vai também aos falantes comuns, membros de uma família e de uma sociedade que submetem suas crianças e seus jovens a essa ação da escola, esperando dela uma qualidade formadora efetiva. (NEVES, 2004, p. 25)

As palavras de Neves, sem dúvida, reforçam esse quadro circular que envolve a imagem social do professor, as competências do professor de Língua Portuguesa, que por sua vez estão relacionados ao ensino.

O trabalho de sala de aula evidencia também, um trabalho de gramática dissociado do texto, conforme observamos nos itens elencados no livro didático. Tratamentos dessa natureza corroboram Possenti (2000, p. 27) quando faz alusão ao mau desempenho escolar dos alunos quanto ao domínio de língua portuguesa em função das regras e exceções. Justifica-se, também, o senso comum em relação ao (des)conhecimento da língua em relação a comunidade leiga. Tal entendimento justifica a necessidade de uma formação acadêmica responsável e consistente.

Referências bibliográficas

- BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola, 2001.
- BARROS, Alvanira L. de. Estratégias Relativas Não-Padrão na Fala Pessoense. In: HORA, Dermeval (Org.) **Estudos Sociolingüísticos – perfil de uma comunidade**. João Pessoa – PB: Pollotti, 2004, p. 141-148.
- BRITO, Luiz Percival. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1997.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua Falada no Ensino de Português/Ataliba T de Castilho**. 2 ed. – São Paulo: Contexto, 2000.
- _____. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: contexto, 2010.
- DIAFÉRIA, Celina & PINTO, Mayra. **Construindo consciências – Português**. São Paulo: Scipione, 2007, 7ª. e 8ª. Séries.
- GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. 16 ed. Rio de Janeiro: FGV, 1995.
- KOCH, Ingedore V. **Argumentação e linguagem**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?/Maria Helena de Moura**. 2. ed. – São Paulo: São Paulo Contexto, 2004.
- _____. **Texto e gramática**. São Paulo Contexto, 2006.
- _____. **Ensino de língua e vivência de linguagem – temas em confronto**. São Paulo Contexto, 2010.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.
- OLIVEIRA, Luciano A. **Coisas que todo professor de português precisa saber – a teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2010.
- PERINI, Mario A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.
- PERINI, Mario A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2001.
- POSSENTI, Sirio. **Porque (não) Ensinar Gramática na Escola/Sirio Possenti – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).**
- Revista Veja**. São Paulo, 2011 (datas: 16/02; 21/12/2011 - LEITOR).
- POSSENTI, Sírio; ILARI, Rodolfo. Ensino de Língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor. In: KIRST, Marta e CLEMENTE, Elvo. (Org.) **Linguística Aplicada ao Ensino de Português**. Porto Alegre-RS: Mercado Aberto, 1992, p. 7-15.

TRAVAGLIA, Luiz C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1. e 2. Graus.** São Paulo: Cortez, 2003.