



Revista Brasileira de Linguística Aplicada

ISSN: 1676-0786

rblasecretaria@gmail.com

Universidade Federal de Minas Gerais

Brasil

da Silva, Noadia Íris

Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português

Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 10, núm. 4, outubro-diciembre, 2010, pp. 949-973

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829615007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português¹

Traditional Grammar Teaching or Practice of Linguistic Analysis: a question of (con)tradition in Portuguese classes

Noadia Íris da Silva*
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Recife - Pernambuco/Brasil

RESUMO: Na presente pesquisa investigamos como os professores de português do Ensino Fundamental II estão lidando com o embate entre a tradição escolar gramatical e as novas propostas de ensino que visam desbancá-la, ao desenvolverem aquilo que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa chamam de Eixo da Reflexão e Análise Sobre a Língua. Do ponto de vista teórico, nos apoiamos nos pressupostos da Linguística Aplicada de base interacionista e, do ponto de vista metodológico, na abordagem qualitativa. Nossos resultados indicam a coexistência de diferentes perspectivas teórico-metodológicas na prática dos professores nesse eixo de ensino, perspectivas essas que se delineiam mais claramente em função dos conteúdos linguísticos selecionados e trabalhados em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua materna, Análise Linguística, Gramática Tradicional.

ABSTRACT: In this research we investigate how Elementary School Portuguese teachers are dealing with the clash between traditional grammar teaching and the new proposals of language teaching that aim to outdo this traditional approach by developing what the National Curriculum Parameters for Portuguese Language calls Axis of Reflection and Analysis on Language. From a theoretical standpoint, we support the assumptions of Applied Linguistics and the methodological point of view in of the qualitative approach. Our results indicate the coexistence of different theoretical and methodological perspectives in the practice of teachers

¹ Pesquisa de mestrado orientada pela Profa. Dra. Beth Marcuschi do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE.

* noadiairis@gmail.com

in this axis, and these perspectives are more clearly delineated on the basis of linguistic contents selected and taught in the classroom.

KEYWORDS: Teaching language, Linguistics Analysis, Traditional Grammar

Introdução

As duas últimas décadas do século XX constituíram um período de crítica sistemática à Gramática Tradicional (GT) e a seu ensino. Esse movimento foi patrocinado pelas ciências linguísticas e educacionais no país, bem como pelas mudanças sociopolíticas por que passava a sociedade e, nesse contexto, a escola brasileira.

Tais críticas diziam respeito tanto a fatores teóricos quanto a aspectos metodológicos do ensino de língua vigente. Entre eles destacavam-se: a falta de clareza quanto aos objetivos do estudo de conteúdos gramaticais; a exclusividade do tratamento escolar da norma culta escrita; a constatação de inconsistências teóricas e a inadequação da teoria gramatical subjacente às gramáticas pedagógicas; e a desconsideração das descobertas e elaborações da linguística contemporânea (cf. BRITTO, 1997).

Em decorrência de tais questionamentos, evidenciou-se, no âmbito acadêmico, uma rejeição ao antigo modelo de ensino de língua, que atingiu esferas oficiais. Todavia, debates na academia nem sempre produziram resultados consensuais sobre o que deveria ser objeto de estudo da aula de português. Tal indefinição repercutiu nos discursos oficiais, pois, de acordo com Moraes:

Estudos que analisaram as propostas curriculares nacionais geradas a partir da década de 80 (...) constataram que, especificamente no que diz respeito ao eixo didático de “análise linguística”, parecia haver mais consenso sobre o que “não se devia fazer”, que coerência entre os princípios teóricos e os encaminhamentos prescritos em substituição ao ensino da gramática normativa tradicional na sala de aula. (2002, p.3)

A negação do modelo tradicional de ensino, aliada à falta de perspectivas para redirecionar as práticas pedagógicas, geraram um “clima de desalento” entre os professores de português em relação aos resultados e ao valor do trabalho escolar que então se desenvolvia com os conhecimentos gramaticais (cf. NEVES, 1991).

Nesse contexto, Geraldi organizaria, já em 1984 a coletânea “O texto na sala de aula” na qual lançava uma proposta de ensino baseada em práticas

articuladas de leitura, produção de texto e análise linguística. Tal proposta assentava-se numa concepção sociointeracionista de linguagem e tinha por objetivo desenvolver no aprendiz competências de leitura e de escrita (cf. GERALDI, 2004).

Para o autor, a Análise Linguística (AL) consistiria na reflexão sobre a língua não só nos seus aspectos gramaticais, mas também discursivos, estilísticos, pragmáticos, fonológicos etc. Diferentemente do ensino descontextualizado da gramática, a AL articular-se-ia com os dois outros eixos de estudo da língua dando suporte aos mesmos. Em outros termos: a AL sugere que, ao ler o aluno seja levado a refletir sobre os recursos linguísticos usados pelo autor para propor sentidos, e, que, com a mediação docente, aprenda a lançar mão desses recursos no momento de escrever.

A consistência teórica dessas ideias lhes conferiu a posição de proposta de ensino de língua informada por algumas secretarias estaduais de educação (tais como: São Paulo, Paraná, Minas Gerais, entre outros) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (cf. BRITTO, 1997; MANINI, 2006).

Entretanto, mesmo tendo alcançado reconhecimento nacional, as ideias de Geraldi, especialmente no que se refere à AL, ainda não se constituem como uma tendência predominante no ensino de língua em nosso país (cf. SILVA 2006).

Diante disso, o docente se viu entre a rejeição às práticas tradicionais e as dificuldades para assumir uma nova postura. Como consequência, observamos uma inquietude nos professores de português em relação ao encaminhamento de aspectos gramaticais nas aulas, que confirma a declaração de Cortez (2007) de que a prática pedagógica no Eixo de Reflexão e Análise sobre a Língua “tornou-se um problema na sala de aula de Português”.

Antes de Cortez, outros autores já defendiam que tal eixo de ensino precisa ser melhor abordado na academia:

Não consideramos eficaz seguirmos prescrevendo um ensino de língua que apenas privilegie (ou empunhe como arma) a produção e compreensão de textos, sem avançarmos no debate acadêmico e pedagógico sobre como tratar, em sala de aula, o amplo eixo didático chamado Análise Linguística. (MORAIS, 2002, p.1)

Concordando com os autores citados e de forma a oferecer uma contribuição ao tema, objetivamos, neste estudo, entender como professores de Língua Portuguesa atuantes no Ensino Fundamental II se comportam diante do embate entre a tradição gramatical escolar e os discursos que visam a desbancá-la.

Para tanto, investigamos a prática de dois professores que lecionam nas turmas “A” e “B” do Ciclo IV ano II² do Ensino Fundamental II em uma escola municipal da cidade do Recife, destacando a realização do Eixo da Reflexão e Análise Sobre a Língua por eles. Em referência às suas turmas, chamaremos tais docentes de “A” e “B”.

No sentido de atender ao caráter descritivo e explanatório deste trabalho, optamos pela metodologia qualitativo-interpretativista de natureza etnográfica para geração e análise dos dados, metodologia que, de acordo com Moita Lopes (1994) estuda o objeto de investigação em seu contexto natural na tentativa “dar sentido aos fenômenos levando em conta os significados que as pessoas lhe atribuem”.

Assim, elegemos os seguintes instrumentos de coleta de dados: observação de 20 a 25 aulas de cada professor, produção de notas de campo que eram escritas simultaneamente às observações, consulta aos cadernos dos alunos, a fim de recolher exercícios e ter a síntese das aulas ministradas, realizações de entrevistas semiestruturadas.

Os dois sujeitos desta pesquisa têm perfis semelhantes: ambos concluíram a graduação em letras em universidades da capital pernambucana na última década e também realizaram especialização em educação recentemente. São jovens na faixa dos 30 anos de idade que ingressaram no serviço público logo após suas formaturas. Os dois trabalham paralelamente em outras redes municipais e / ou no sistema particular de ensino nas modalidades de Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

A primeira parte deste artigo consiste na revisão da literatura composta de três subdivisões que discutem, respectivamente: o que compreendemos por ensino tradicional de língua; a proposta da Análise Linguística em seus fundamentos e realização na prática pedagógica; e a posição assumida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) frente às perspectivas teórico-metodológicas abordadas.

Na sequência, apresentamos os principais resultados da pesquisa que nos mostram que o Eixo da Reflexão e Análise Sobre a Língua tem sido realizado por uma diversidade de concepções, oscilação que se manifesta de três formas: 1) o professor trabalha o mesmo objeto de ensino, embasando-se em mais de uma perspectiva teórica; 2) um mesmo professor assume posturas diversas, conforme

² A última etapa do Ensino Fundamental II, que, no sistema de seriação, corresponde à 8ª série.

o conteúdo que esteja abordando; 3) o professor trabalha um mesmo conteúdo por quadros referenciais diferentes, perseguindo objetivos também diversos.

Finalmente, nas últimas considerações defendemos que as flutuações teórico-metodológicas percebidas no trabalho dos professores com esse eixo de ensino se apresentam como o resultado de tentativas de construção de uma nova identidade profissional por parte dos docentes.

Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística?

O que vem a ser tradicional

Na definição de Mendonça (2006) o jeito *tradicional* de ensinar língua materna pode ser entendido como um “conjunto de práticas que se solidificaram com o passar do tempo, com regularidade de ocorrência, o que terminou por constituir uma tradição”. Acrescentamos à definição que o objeto privilegiado desse modelo é a Gramática Tradicional, definida por Ribeiro (2001) como um “híbrido lógico-filosófico-normativo, incapaz, pela heterogeneidade de sua natureza, de oferecer caráter científico e por estar baseada unicamente nas línguas clássicas e, em razão de sua característica idiossincrônica, não poder ser aplicável à multiplicidade das línguas”.

A GT concebe a língua como um objeto autônomo e homogêneo, por isso, ela condena os usos diferentes das regras prescritas pela norma-padrão. Esse dogmatismo está de tal modo arraigado na nossa cultura que é comum ouvirmos pessoas, inclusive aquelas que passaram anos expostas a tal ensino, dizendo que “não sabem português” (ANTONIO, 2006).

No ensino tradicional, a GT é sempre enfocada com uma “obra acabada, sem consideração para o que ela tenha representado em termos de esforço de pensamento”, quase sempre pela exposição de regras e a realização de exercícios descontextualizados de estruturas que o aluno só vê nos livros, raramente no seu dia a dia (RIBEIRO, 2001).

O professor, por sua vez, se posiciona como agente policiador da norma culta e, em conformidade com a GT, dá tratamento isolado às áreas de fonética / fonologia, morfologia e sintaxe, normalmente ministrando aulas expositivas de caráter teórico (DRESCH, 2010).

Cabe ao aluno, que não é visto como usuário da língua, mas, sim, como um depositário das nomenclaturas e regras gramaticais, ouvir as explicações do docente, e, a partir delas, responder uma série de exercícios de fixação. (RIBEIRO, 2001).

A avaliação da aprendizagem, nessa perspectiva, visa a mensurar a proficiência do discente no respeito ao uso da metalinguagem e à identificação de categorias de análise que não vão muito além da gramática da frase. Geralmente frases que não fogem muito do que a teoria aborda, considerando-se poucas exceções às regras. Essa forma de avaliar estabelece relação de pertinência com o objetivo do ensino tradicional, que é a retenção da nomenclatura e das categorizações extraídas da GT por parte do aluno (BUIN, 2004).

Com o desenvolvimento das ciências linguísticas no Brasil, o ensino tradicional de língua materna tornou-se alvo de questionamentos na academia, discussão que se assenta em dois principais aspectos estreitamente relacionados: na crítica sistemática à GT e na ampliação do próprio conceito de gramática.

O estabelecimento da crítica se deu porque, apoiando-se em critérios científicos, foi possível evidenciar inconsistências teóricas na GT, por exemplo: a definição de sujeito e suas subclassificações, que, segundo Mendonça (2006), mistura aleatoriamente critérios semânticos, sintáticos e até pragmáticos. Já a ampliação da noção de gramática ocorreu com o surgimento de protótipos oriundos de outras abordagens diversas da tradicional, como a gramática gerativista, ou a funcional.

Além de estabelecer a crítica à GT e oferecer outros modelos de gramática, a linguística possibilitou a construção de novos referenciais teóricos para o trabalho pedagógico com a língua materna, propiciando a criação de teorias que, embora nem sempre tenham se convertido em tecnologias adequadas ao ensino, hoje exercem grande influência na educação nacional.

Dentre essas teorias destacamos sumariamente: 1) uma nova concepção de língua “como enunciação, discurso (...) que inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 1998); 2) os trabalhos da Linguística Textual, que, por sua vez, defendem o texto como a unidade básica de interação, portanto, merecedor de maior atenção no ensino; e 3) os estudos variacionistas da sociolinguística, atestando a variação como um fenômeno natural da linguagem, a criação de conceitos como usos, registros, adequação e a revisão da noção de erro.

Dessa forma, as ciências linguísticas operaram o desgaste da tradição gramatical, fazendo com que grupos de especialistas afirmassem que tal ensino, centrado na metalinguagem da variedade de prestígio, é insuficiente para desenvolver as competências discursivas do aluno. Como representante dessa tendência, Dresch (2010, p.113), falando sobre o ensino tradicional, declara:

É consenso entre os linguistas e, mesmo entre professores, que a aproximação do objeto linguagem proposta pela escola é limitada e que, ao final do período de escolarização, pequena é a contribuição da disciplina na formação dos alunos. Os planos de curso evidenciam problemas como inadequação, fragmentação, repetição e, o mais grave, a inocuidade de grande parte do que é abordado na aula de português. Daí não podermos prescindir de buscar novos paradigmas.

A proposta da Análise Linguística

O termo Análise Linguística foi cunhado por Geraldi em 1984, no artigo “Unidades básicas do ensino de português”, parte da coletânea “O texto na sala de aula” (2004b), para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico contraposta ao ensino tradicional.

Nas bases epistemológicas da proposta estão: a capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem; e a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem, por intermédio de atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

Entendemos a atividade epilinguística no sentido que Franchi (1987) lhe empresta: como a reflexão que todo falante de uma língua natural realiza, ao operar sobre a própria linguagem, comparando expressões, transformando-as, investindo as formas linguísticas de novas significações. Fazemos análise epilinguística quando questionamos o que nosso interlocutor quis dizer com as palavras que usou, ou quando selecionamos, entre os recursos disponíveis na língua, aqueles que mais se ajustam às nossas intenções comunicativas num determinado momento; ou, até mesmo, atribuindo significado ao silêncio preservado pelos interactantes em dado instante da interação.

Já a reflexão metalinguística, ainda segundo Franchi (1987), compreende uma análise sistemática, apoiada em conceitos e nomenclaturas com as quais é possível descrever os fenômenos linguísticos. Esse é o principal tipo de reflexão promovido nos dicionários e na GT, consequentemente, o que orienta o ensino tradicional de língua.

Na perspectiva da AL, as atividades escolares devem partir do uso efetivo da língua, entendido aqui como o exercício pleno, circunstanciado e com intenções significativas da própria linguagem, para a reflexão epilinguística e desta para a metalinguística, para, depois, tornar ao uso. Assim, dizemos que a AL configura-se como uma prática de ensino que tem o uso da linguagem como seu ponto de partida e de chegada.

Materializando essa orientação em atividades, diríamos que um dos passos da atuação do professor, na AL, é oportunizar aos alunos o uso efetivo da língua, criando condições reais de interação deles entre si e com o próprio professor, tanto por meio de situações cotidianas, como o diálogo durante a aula, quanto de situações mais específicas de linguagem, para propósitos também mais específicos.

Outra ação do professor, na AL, é a de agenciar a reflexão epilinguística na aula, provocando o debate das dúvidas sobre o funcionamento da linguagem que o exercício linguístico desencadeia nos alunos. Pois, de acordo com a situação comunicativa específica que vivencie, o aluno terá dúvidas que vão desde como se utilizar do sistema alfabético até como proceder para garantir a coesão de seus textos. Cabe ao professor valorizar esses questionamentos e transformá-los numa prática cada vez mais intensa de reflexão sobre a linguagem.

Só depois de passar pelas duas etapas descritas anteriormente é que faz sentido o trabalho com a metalinguagem, posto que assim o aluno seja capaz de, gradualmente, apropriar-se de um quadro nocional ou teórico que lhe permita descrever sua própria língua. “Porque é somente sobre fatos relevantes da sua língua (relevantes = carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipóteses sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas” (FRANCHI, 1987).

Os autores que consultamos concordam em afirmar que esse momento da AL, ensino da metalinguagem, não deve ocorrer com a mesma intensidade em todos os níveis de escolaridade. Antes, como diz Franchi (2006): “Todas as primeiras séries da vida escolar deveriam estar voltadas, prioritariamente, para as atividades linguísticas e epilinguísticas”. Ao que Geraldi (2004) completaria, dizendo: “Não faz sentido ensinar nomenclatura a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e não traumática da língua escrita.” Finalmente, Mendonça (2006) recomenda:

Se o EFI (Ensino fundamental I) deve se voltar essencialmente para a apropriação do sistema de escrita e para a ampliação das experiências de letramento dos alunos, com ênfase nas práticas de leitura e escrita, esse trabalho é ampliado no EFII (Ensino Fundamental II), com o acréscimo de outras habilidades e outros conceitos, estes devidamente nomeados. O EM (Ensino Médio), por sua vez, continua essa abordagem, mas o aluno deve, além de permanecer desenvolvendo habilidades de leitura e escrita, ter acesso sistemático às nomenclaturas técnicas, saberes culturalmente construídos e socialmente valorizados.

Isso não quer dizer que a nomenclatura gramatical se transforme em objeto dispensável no ensino de língua. Na verdade, como nos mostra Mendonça (2006), conhecer a nomenclatura técnica cumpre importantes funções na construção de qualquer saber científico. Para o aprendizado de língua, especificamente, ter o domínio da nomenclatura permite que o aluno saiba verbalizar seu conhecimento linguístico; possa analisar a ocorrência de um mesmo fenômeno em muitos exemplos; manipule, autonomamente, dicionários, gramáticas e outros manuais de consulta, etc.

Mas o domínio dos termos técnicos deixa de ser o principal objetivo do ensino de língua, para transformar-se num instrumento de reflexão sobre a língua com o fim de contribuir para a formação de leitores e produtores de textos. O que acarreta uma mudança do critério de seleção dos conteúdos, que passa a ser o da funcionalidade. Isto é, serão privilegiados, na AL, os conteúdos relevantes para o desenvolvimento da competência discursiva dos educandos, descartando-se aqueles cujo ensino só se justifica pela força da tradição.

A posição dos PCNLP

Aparício (2007) aponta os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa como um dos textos centrais que “favorecem o desencadeamento de inovações e mudanças no ensino de língua materna”. Enquanto Manini (2006) afirma que, apesar de os PCNLP não se pretenderem diretrizes, mas, sim, referenciais / orientações para a prática pedagógica no âmbito brasileiro, eles mantêm as características do gênero “proposta curricular de ensino de língua materna” ao elegerem o professor de língua portuguesa como interlocutor direto e apontarem para a necessidade de posicionamento claro a respeito das bases teóricas do ensino de língua na prática docente.

Quanto ao tratamento de aspectos gramaticais, os PCNLP adotam a nomenclatura Análise Linguística para fazer referência às práticas de reflexão sobre a língua nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Com essa designação, apontam para uma perspectiva de ensino diferente da tradicional, posto que afirmam categoricamente que “a prática de análise linguística não é uma nova denominação para ensino de gramática”.

Embora nem sempre os Parâmetros afirmem de maneira explícita a que(uais) noção(ões) de gramática se referem, o que dá margem a ambiguidades, pois a palavra “gramática” evoca uma gama de possibilidades de interpretação, em passagens como o trecho seguinte, percebemos que é a GT que está sendo refutada.

Quando se toma o texto como unidade de ensino, *os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical*. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem que, por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos. (BRASIL, 1998, p. 78 ênfase adicionada).

Essa negação da GT e seu ensino nos moldes tradicionais se afirma em várias outras passagens nas quais o documento refere-se aos conteúdos, aos objetivos e aos procedimentos metodológicos pertinentes a um novo ensino de português.

Noção de gramática

Tomando-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 (...)*

O quê?

A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (...) o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego só em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática (...)

Para quê?

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.

Como?

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido.

(BRASIL, 1998, p. 27-29³ ênfases adicionadas)

³ Atribuímos a Silva (2004, p. 763-764) o crédito pela ordenação e a introdução das perguntas que antecedem cada um dos três trechos dos PCNLP expostos.

Vemos que a concepção de gramática assumida explicitamente pelos PCNLP corresponde à gramática internalizada, implícita ou gramática de uso. Observamos também que no documento há uma insistência tão exacerbada em refutar a GT que, muitas vezes, chega a obscurecer o posicionamento teórico assumido pelos PCNLP. Uma evidência desse fato é a resposta ao conteúdo gramatical a ser abordado em sala de aula, que, em síntese, se restringe a não trabalhar com o “quadro descritivo constante nos manuais de gramática escolar”.

Nos dois últimos trechos, em que e referem ao que deve ser ensinado e à metodologia de ensino, eles adotam a estratégia de partir da negação do modelo tradicional, para estabelecer as práticas do novo modelo como antagônicas às daquele. Assim, afirmam que a sistematização clássica do ensino tradicional deve ser substituída por uma organização que leve em consideração “as necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos”. Com isso, Silva (2004) diz que os PCNLP encorajam uma abordagem assistemática dos aspectos gramaticais, na qual os conteúdos são selecionados exclusivamente pelas necessidades de uso linguístico do aluno.

No que tange ao modo como ensinar, mais uma vez, é criticada a metodologia de ensino tradicional que vai da definição à classificação e desta para a exercitação. Em seu lugar, o documento sugere uma sequência de intervenção didática que inicie pela prática de reflexão produzida pelos alunos a partir da sua gramática implícita, até chegar à gramática explícita.

Vale destacar que, conforme Silva (2004), seria impossível o desenvolvimento da proposta dos PCNLP, prescindido de um trabalho com outras concepções de gramática além da que é assumida claramente no documento, como as gramáticas descritiva / reflexiva e descritiva / normativa / explícita.

Mesmo que os Parâmetros afirmem incisivamente que Análise Linguística não é a mesma coisa que ensino de gramática, eles também dizem que conteúdos gramaticais não devem ser abandonados nas aulas de língua portuguesa, antes “a verdadeira questão no ensino do conteúdo gramatical não é o fato de se ensinar ou não gramática, mas o quê, para quê e como ensiná-la”.

Aqui, Silva (2004) aponta para o fato de que, em passagens como essa, os PCNLP deixam transparecer que, ao lado da concepção que assumem explicitamente de gramática internalizada, operam com concepções implícitas de gramática.

Nessa perspectiva, o desencontro teórico emerge, no texto dos PCN, quando se propõe o desenvolvimento das atividades epilinguística e metalinguística. Haja vista que essas duas atividades estão relacionadas

às concepções de gramática descritiva/reflexiva e descritiva/normativa/explicita, respectivamente (SILVA, 2004, p.767).

De uma maneira geral, podemos afirmar que, embora nem sempre apresentem seus postulados de forma precisa, os PCNLP propõem um trabalho reflexivo sobre a língua em uso a partir das práticas articuladas da Leitura, Produção de Textos e Análise Linguística.

Essa última deve ocorrer pautada em uma abordagem que vai dos conhecimentos linguísticos internalizados do aluno, podendo resultar, com a mediação do professor, em um enfoque metalinguístico do funcionamento das categorias linguísticas, coincidindo ou não com o conhecimento disponível no âmbito dos estudos da linguagem.

Nesta seção, vimos que o desenvolvimento da linguística em nosso país contribuiu para o desencadeamento de uma série de críticas à pedagogia tradicional de língua materna e a seu objeto de ensino, a GT, gerando a demanda de novas perspectivas teórico-metodológicas. A proposta da Análise Linguística se constitui como uma resposta a essa situação. Em seu turno, os PCNL apresentam clara rejeição ao ensino tradicional enquanto fazem referências à AL de forma imprecisa.

O estudo da língua nas aulas de português

Na seção ora iniciada, discutimos os resultados da pesquisa. Para tanto, atentamos para o que diz Aparício (2007): “as ações efetivamente realizadas pelo professor não consistem apenas em seguir prescrições mas também em colocá-las à prova e redefini-las” e, assim, na “tensão entre o prescrito e o realizado,⁴ o docente vai mobilizar recursos que contribuirão para o desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula”.

A análise de nosso *corpus*, composto pelas transcrições de aulas e das entrevistas realizadas com os professores “A” e “B”, nos permite perceber que o eixo da reflexão tem sido realizado por eles mediante solidarização de noções teórico-metodológicas vindas da tradição gramatical e da teoria linguística.

⁴ Aparício(2007), apoiando-se em Amigues, o *trabalho prescrito* refere-se aos aspectos institucionais e normativos, quer formais ou informais, que regem o trabalho do professor no seu dia a dia. Já as ações efetivamente desenvolvidas pelo docente constituem o *trabalho realizado*.

Essa solidarização se dá de três principais formas relacionadas aos objetos de ensino: 1) variação de perspectivas teóricas para abordar um mesmo conteúdo; 2) adoção de posturas diferentes por parte do docente, conforme o conteúdo que esteja ensinando; e 3) abordagem de um mesmo conteúdo por quadros referenciais diversos perseguindo objetivos diferentes.

Variação de perspectivas teóricas no estudo de um mesmo conteúdo

Numa de suas aulas, a professora “A” discorreu sobre pontuação no gênero textual memórias, especificamente o emprego das vírgulas. Reproduzimos parte das explicações dadas por ela, dividindo-as em duas partes, de acordo com os conceitos que ela estava desenvolvendo.

Aula 07, ministrada em 16/09/2008

A docente retoma o fragmento de um texto de memórias que vinha trabalhando há duas aulas, “Transplante de menina”, agora, para levantar questionamentos sobre o uso da vírgula. Ela pede para que os alunos se agrupem em trios e entrega um trecho do texto sem os sinais de vírgula para que eles os grafem. Após um período em que os alunos deveriam responder sozinhos, a docente procede à correção coletiva, fazendo interferências quando para esclarecer conceitos. Assim, realiza alguns blocos de esclarecimentos, a fim de que os alunos conheçam aspectos relativos ao emprego da vírgula, dos quais reproduzimos apenas dois:

O não uso da vírgula entre adjetivos e os nomes aos quais se referem (...)

P: O disco ia rodando feito parafuso, VÍRGULA, apressado não é uma característica de disco? a gente não viu na aula passada que existe uma classe de palavras, que é chamada adjetivo, que serve para caracterizar? e eu preciso colocar ((incompreensível)) um nome e a palavra que tá caracterizando o nome porque ela tem uma relação muito estreita. Então não / você não coloque vírgula aí / o disco ia rodando feito parafuso apressado com seu chiado característico / e depois de característico? ((incompreensível))

A1: meu sangue gelava vírgula, minha respiração boiava ((incompreensível)) vírgula, notei que meus músculos tinham ((incompreensível))

O emprego de vírgulas para separar elementos de uma enumeração

P: vamos parar aqui, meu sangue gelava

A2: sangue gelava, vírgula

P: minha respiração boiava no peito, onde é que ela boiava?

AA: no peito

(...)

A1: aí tem uma vírgula, e eu viajava pra valer

P: que é que a gente viu aqui? quando eu tenho enumeração eu preciso de vírgula, então nesse eu tenho a enumeração, feito a gente viu ((incompreensível)) de sentido / meu sangue gelava, VÍRGULA, minha respiração boiava no peito, VÍRGULA, meus músculos ((incompreensível)) entrava na floresta, tem esse?
(...)

Durante a discussão, a professora ia fazendo anotações no quadro que reproduzimos abaixo só as noções que fazem alusão às explicações apresentadas:

ANOTAÇÃO DE AULA 02

- Não se usa vírgula entre o adjetivo e o nome que ele está designando;
- A vírgula serve para separar palavras, expressões que compõem uma enumeração;
(...)

Os conceitos trabalhados pela professora são amplamente adotados nas gramáticas escolares que se apóiam em critérios morfossintáticos extraídos da GT. Na gramática de Napoleão Almeida (2005), por exemplo, a definição de pontuação é “a arte de dividir por meio de sinais gráficos, as partes do discurso que não têm entre si ligação mínima e de mostrar de modo claro as relações que existem entre essas partes”.

Mesmo tendo se baseado em noções da GT, a qual enfoca a pontuação apenas nos níveis da frase e do período, a professora abordou esse conteúdo a partir de sua ocorrência no texto. Atitude mais acertada, de acordo com Smith (*apud* MENDONÇA, 2005): “(...) a pontuação enquanto sistema, e cada sinal em particular, têm de ser analisados no espaço que é a razão e a consequência de sua existência – o texto”.

A ordem dos procedimentos empregados foi do uso (pedir para que os alunos pontuassem) à reflexão (solicitar que justificassem suas escolhas), para só então comparar as hipóteses dos alunos com os postulados da GT. Em outras palavras, foi da exposição da gramática internalizada, para uma reflexão epilinguística, para, então, chegar a instrumentalizar o educando a falar sobre seu próprio conhecimento linguístico por intermédio da aquisição da metalinguagem adequada, o que podemos chamar de um estudo da língua em funcionamento.

Para tanto, a docente se valeu da metalinguagem da GT [...] quando eu tenho *enumeração* eu preciso de vírgula/ (...) existe uma *classe de palavras*, que é chamada *adjetivo*, que serve para caracterizar/ e eu preciso colocar um *nome* e a *palavra que tá caracterizando* o nome porque ela tem uma *relação muito estreita?*], mas sem a preocupação de classificar palavras, funções sintáticas e orações. O uso da metalinguagem serviu como elemento de referência para auxiliar na compreensão do uso da vírgula. Segundo Mendonça (2005), “Essa reflexão metalinguística é fundamental para que o aluno não só intua, mas perceba e compreenda a pontuação como um dos recursos de que o falante dispõe para construir sentido no texto escrito”.

Contraditoriamente à abordagem textual que vinha oferecendo ao conteúdo, ao final da mesma aula, a professora passou um exercício extraído de uma gramática escolar, composto de frases descontextualizadas de autores clássicos:

EXERCÍCIO

1. Pontue adequadamente as frases abaixo:

- a. O povo se apinhava na avenida o dinheiro circulava alegremente as lâmpadas de carbureto se espangia sobre o burburinho focos de luz muito branca
(Rachel de Queiroz)
- b. Conforme declarei Madalena possuía um excelente coração
(Graciliano Ramos)
- c. Olhe dona Evarista disse-lhe o padre Lopez vigário do lugar veja se seu marido dá um passeio no Rio de Janeiro
(Machado de Assis)

Chama-nos atenção o fato de, após assumir uma perspectiva funcional para trabalhar no sentido dos alunos inferirem ocasiões de emprego da vírgula, a docente tenha recorrido imediatamente à estratégia de exercitação, própria do ensino tradicional. Isso porque, conforme o percurso teórico-metodológico que ela vinha desenvolvendo, o mais recomendado seria dar continuidade à reflexão por meio de atividades, como discutir a pontuação de textos produzidos pelos próprios alunos ou comparar os efeitos de sentido que diferentes empregos da vírgula podem gerar num texto.

Interpretamos essa forma abrupta como a professora introduz recursos tradicionais em suas aulas como um ato de reconhecimento da autoridade da

GT, antagônico à postura assumida por ela na maioria das aulas, mas coerente com suas declarações na entrevista:

E (...) Qual seria o lugar da gramática na aula?

PA⁵: (...) Eu podia dizer que é só um livro de consulta, mas é muito fácil gramática como livro de consulta pra gente que sabe mexer nela. Se a gente pensa muito no ensino de língua tendo o texto como aquilo que é centro, né?, que é início, que é meio, que é fim, que é o produto; o lugar da gramática seria analisar então as estruturas específicas utilizadas naquele texto. Eu tô procurando fazer assim. Então, por exemplo, a gente tá analisando um texto de memórias, e tem alguns sinais de pontuação que eles vão usar e dentro de descrição eles vão adjetivar bastante, então eu falei de adjetivos, dei o conceito formal mesmo de adjetivos pra eles, e, aí, às vezes, eu fico até pensando se não seria bom PARAR e fazer uns exercícios mais estruturais. Às vezes eu penso que a gramática tem esse lugar, como se a gente fosse abrir um parênteses, né? Agora com pontuação, foi BOM construir a regrinha com eles refletindo, mas eu vou PARAR e vou trazer exercício estrutural de pontuação. (...) Às vezes, eu fico pensando que seria: 'que tem esse papel a gramática tradicional, de não ser ela por ela mesma, mas de, no momento do seu planejamento, o que serve, o que faz sentido pra aquele texto, ela vir do jeitinho que ela é, tradicional, e depois voltar talvez isso seja ser material de consulta, né? Mas orientada.

Considerando a descrição da aula, confirmada pelas suas declarações na entrevista, percebemos um esforço da docente para se aproximar das orientações sobre um ensino de língua mais contextualizado em termos dos usos linguísticos. Nesse percurso, em algumas situações, ela volta a recorrer às estratégias de ensino já consagradas. Isso demonstra que ela passa por um momento de “construção” de uma nova prática profissional.

Adoção de posturas diferentes por parte do docente conforme o conteúdo que esteja ensinando

O professor “B” tendia a realizar o eixo da reflexão ancorado no estudo da GT, que foi priorizada em mais da metade dos encontros que presenciamos. Tais aulas observavam uma ordem rígida, que partia da apresentação do conteúdo por meio de anotações no quadro, seguida de explicações e exercícios,

⁵ E-entrevistador; P.A – professora “A”.

abordando principalmente questões de reconhecimento de termos, conforme vemos na nossa descrição do seguinte encontro:

Aula 04, ministrada no dia 07/08/2008:

O professor inicia a aula escrevendo as seguintes anotações no quadro:

Orações coordenadas

Aditivas (+) soma das frases – conjunções: e, mas também , nem, não só, etc.

Adversativas (≠) idéias contrárias – conjunções: mas, todavia, entretanto, porém, etc.

Alternativas (1) 1 coisa ou outra – conjunções: ou, ora...ora, etc.

Explicativas (!) frases explicativas – conjunções: porque, pois, que, porquanto, etc.

Conclusivas (→) onde você é levado a uma conclusão – conjunções: logo, portanto, por conseguinte, etc.

Exemplos:

(+) A menina gosta de carinho e Roberto sempre faz carinho nela

(≠) Todos estão na sala, mas poucos prestam atenção.

(1) Cale a boca ou saia

(!) Todos fizeram o exercício como o professor mandou

(→) Todos tiraram dez, portanto todos foram aprovados

Depois que os alunos copiaram, ele explicou as anotações e passou o seguinte exercício para ser corrigido na aula posterior:

Exercício

Nas frases abaixo, classifique as orações coordenadas

a. Pagou todos os impostos, portanto, está quite com o governo.

b. Saiu cedinho, mas não chegou a tempo.

c. Ora faz frio, ora faz calor.

d. Chora, que isso faz bem.

(...)

A abordagem oferecida pelo professor colocou a língua materna no mesmo patamar de um código transparente e homogêneo, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor por meio de palavras que têm um significado imanente. Seguindo as orientações do docente, os alunos são levados a pensar que determinadas palavras sempre desempenham função de conjunção e estabelecem entre os termos do enunciado as relações previstas pela GT, como os símbolos matemáticos que o docente evoca para esclarecer o sentido categorizado.

Procedimentos semelhantes aos realizados na aula recém discutida foram repetidos em todos os encontros que tinham como foco a discussão de conhecimentos gramaticais. Todavia, em, pelo menos, quatro aulas o professor levantou questões de estudo da língua, assumindo posturas que se aproximavam da AL. Nessas ocasiões, ele estava trabalhando conceitos relacionados à textualidade, como vemos na aula [1], ministrada no dia 21/08/2008:

No início da aula, o docente perguntou aos alunos sobre a leitura que tinha recomendado do capítulo 13 da Epístola aos Coríntios, leu o trecho bíblico, logo após, o poema “Marília de Dirceu”, presente no livro didático adotado pela escola, e o poema “O amor é fogo que arde sem se ver” de Camões. Após a leitura, ele questionou aos alunos o que aqueles textos tinham em comum e o quais as diferenças entre eles. À medida que os alunos iam falando, o docente registrava no quadro:

Igual:	Diferente:
Tema	época
	Linguagem
	Um fala sobre o amor a uma mulher e o outro sobre o amor de Deus, etc.

Depois disso, o professor registrou no quadro a expressão INTERTEXTUALIDADE e perguntou o que os alunos entendiam, mas nenhum discente apresentou conceito, apenas ficaram conversando entre si. Antes que alguém se oferecesse para responder, o docente entregou a letra da música “Monte Castelo” da banda Legião Urbana, para que os alunos acompanhassem lendo enquanto a música tocava. Ao final da audição, o docente perguntou:

P: Como foi que o autor escreveu essa música?

AA: ((incompreensível))

A1: ele pegou coisa de outro /.../

P: Como assim? (+) Que coisa ele pegou de QUEM?

A2: Assim, ele disse igual ao outro texto

P: SIM, isso é intertextualidade. Então, o que é INTERTEXTUALIDADE?

A1: é quando um texto /.../

AA: ((Incompreensível)) é quando um imita o outro

A2 : é um TEXTO que imita o outro TEXTO

Após um momento de dispersão dos alunos, o professor sistematizou no quadro o que os alunos entendiam sobre intertextualidade e tratou de ampliar tais definições apresentando três tipos de intertextualidade: Temática, Marcada e Genérica. No final da aula, ele mostrou alguns textos publicitários que faziam intertextualidade com textos literários e pediu para que os alunos tentassem identificar quais os textos originais em que aquelas expressões apareciam.

Diferentemente da postura assumida pelo professor nas aulas em que tratou de assuntos gramaticais, reduzindo a aula à reprodução de análises já catalogadas pela GT e seu consequente reconhecimento pelos alunos, esse encontro sobre intertextualidade se prestou à reflexão linguística.

Para tanto, o docente desenvolveu uma sequência de procedimentos que envolvia atitudes de sensibilização, observação, identificação, sistematização e explicitação, ou seja, ele chamou a atenção dos alunos para o conceito em tela e, então, levou-os à observação do fenômeno nos textos, depois disso nomeou o fenômeno, em seguida, sistematizou os aspectos que os alunos já tinham inferido sobre o assunto e, só então, explicitou aspectos sobre intertextualidade previstos no livro didático.

Assim, a postura do docente foi de instigar a curiosidade dos alunos, a fim de fazê-los pensar sobre os textos, sua estrutura, como eles circulam em sociedade e como retomam outros textos por meio da intertextualidade. Esta aula partiu de uma atividade de leitura para a análise linguística e retornou para a leitura, mas agora os alunos podiam compreender melhor o fenômeno linguístico em apreço e fazer suposições sobre os efeitos de sentido pretendidos pelos autores ao retomarem palavras de outrem.

O professor trabalha um mesmo conteúdo por quadros referenciais diferentes, perseguindo objetivos também diversos

Como vimos no tópico anterior, a descrição que fizemos da aula [7] ministrada pelo professor “B”, cujo tema era orações coordenadas apresentava as conjunções como responsáveis pelo estabelecimento de relações entre frases. Ele voltou a falar de conjunções na aula [21], ministrada em 07/10/2008, mas, nesse momento, enfatizando sua função para a progressão textual:

O professor entrega o texto seguinte aos alunos e escreve na lousa as palavras do quadro abaixo, pedindo para que eles tentem completar o texto usando cada um daqueles termos:

No entanto, porque, por exemplo, já, se, finalmente, em primeiro lugar, quanto, por outro lado, portanto, por isso, apesar de, pois

Alguns problemas brasileiros

_____ estarmos passando por um processo de desenvolvimento, notamos ainda inúmeras falhas em vários setores da vida nacional. Podemos citar, _____, a educação, a saúde, a agricultura e a dívida externa como pontos cruciantes. Povo e governo já estão conscientes desses problemas.

_____, há uma deterioração do plano educacional. Tanto a falta de verbas _____ a insuficiente qualificação dos professores motivam um ensino cada vez mais ineficaz e insustentável.

_____ no plano da saúde, mesmo com os progressos obtidos, regiões imensas não dispõem sequer de atendimento médico-hospitalar. Nossa medicina é centralizada, _____ os profissionais dessa área procuram instalar-se nos grandes centros, visando a uma remuneração maior e mais fácil. É preciso, _____ atingir as regiões interioranas sem saneamento básico algum, onde populações inteiras, desnutridas, são vítimas de doenças facilmente curáveis.

(...)

Após cerca de 10 minutos em que os alunos tentaram responder sozinhos, o docente realizou a tarefa com eles e teceu os seguintes comentários:

P - então, gente, essas palavras que vocês escreveram no texto, a função delas é juntar, LIGAR frase com frase, período com período, parágrafo com parágrafo, pro texto ficar completinho, COESO. Vocês sabem o que é coesão?

AA- ((barulho))

O professor escreve na lousa:

A COESÃO

A melhor maneira de articular bem as idéias da frase, principalmente na ligação entre as orações, é empregar corretamente os conectivos. Conectivos são elementos articuladores usados entre palavras, orações ou frases, promovendo a relação entre as ideias. No texto, em geral, funcionam como conectivos os pronomes relativos e as conjunções. O emprego desses elementos é importante para manter a coesão das ideias e o seu encadeamento, visando a um texto mais extenso.

Ele lê, explica o que escreveu e continua o diálogo:

P - mas vocês acham que dá pra colocar qualquer conjunção/.../ qualquer CONECTIVO em todo lugar? O que você acha Mariana?⁶

A - eu acho que não dá, não.

P - por quê?

A - por causa do significado, né? Que muda...

P - isso mesmo! Porque os conectivos estabelecem relações DISTINTAS entre os termos. Vejam no texto que a gente completou... a gente passou um tempão pra colocar a conjunção certa no lugar certo porque cada uma dá um significado diferente.

Observamos que, tanto nessa aula que versava sobre coesão quanto na aula [7], cujo tema era orações coordenadas, o professor contemplou tangencialmente o conteúdo *conjunções* mediante estratégias diversas que pareciam cumprir propósitos de aprendizagens também diferentes.

Na aula [7], ele apresentou as conjunções já devidamente classificadas conforme a GT, para que os alunos pudessem classificar as orações coordenadas de acordo com a conjunção que ligasse as duas, sendo, portanto, um conhecimento útil para o cumprimento de uma atividade escolar, mas com pouca relevância para seu desempenho linguístico fora da escola.

Já na aula [21], a necessidade dos alunos saberem que as conjunções desempenham função de conectivo foi justificada pela possibilidade de usar esse conhecimento para tornar seus textos mais coesos, habilidade relevante para o uso da língua em situações de escrita. A apresentação do conteúdo nessa

⁶ Nome fictício.

aula não se limitou à exposição da subclassificação das conjunções, em vez disso, o docente investiu para que os estudantes percebessem que cada conjunção estabelece relações próprias entre os termos que relaciona.

Os exemplos dessas três aulas ministradas pelo professor “B” nos sugerem que esse professor tem um domínio de perspectivas teórico-metodológicas diferentes e lança mão delas na sua prática pedagógica, procedendo a uma conciliação entre elas, conforme os objetos de ensino que esteja desenvolvendo e os objetivos perseguidos.

Tal flutuação na postura do professor nos indica os conteúdos de ensino como elementos importantes na definição do(s) quadro(s) teórico-metodológico(s) assumido(s), isto é, dependendo do conteúdo que considere relevante ensinar, o trabalho docente se aproxima de um ou outro modelo de ensino, ou ainda efetua combinação de métodos.

Dessa forma, as oscilações de perspectivas assumidas nos sugerem que não podemos buscar o professor “puro”, ou seja, aquele que trabalha pela Análise Linguística ou o que faz ensino tradicional de gramática, pois “quando se trata do que acontece numa sala de aula, não há padrões inflexíveis, na verdade recorre-se a diversos caminhos teórico-metodológicos para a condução do processo de ensino-aprendizagem” (cf. MENDONÇA, 2006). De acordo com as próprias declarações do professor “B”:

E: Na sua opinião, essa mudança do ensino que era antes pra agora, essa mudança de foco, foi positiva, pertinente?

P.B: Ela é muito pertinente, agora desde que seja trabalhada de (outra) forma. Eu acredito que tem muito ainda, a mudança que está ocorrendo em língua portuguesa ainda está em processo, ela não está totalmente concluída. (...) Então, o grande lema da educação é exatamente investimento, é atualização do professor. O conhecimento técnico da faculdade ainda não está totalmente fechado, tanto pra linguística ((incompreensível)) Como é que a gente vai ((incompreensível)) para estar aqui na sala de aula? **Então a gente tem que acabar fazendo mesclagem.**

O termo “mesclagem” é usado pelo docente para referir-se à época atual, momento no qual percebemos a coexistência de práticas embasadas em diferentes concepções de língua na aula de português, que, segundo Mendonça (2006), apresenta-se como uma consequência natural das mudanças de paradigmas pelas quais o ensino de língua materna no nosso país vem passando.

Considerações Finais

Os professores observados realizaram o eixo da reflexão e análise sobre a língua por intermédio de perspectivas teórico-metodológicas diversas. Essa oscilação parecia ter relação direta com os conteúdos de ensino / aprendizagem e se mostrava como resultado da tentativa de construção de uma nova identidade profissional.

Conforme vimos nas aulas, independentemente do modelo de ensino que os docentes adotassem, eles recorreram à GT ora lhe dispensando lugar central do ensino ora usando de sua nomenclatura como auxílio para atividades de reflexão sobre a língua.

Um outro aspecto que a observação das aulas nos indicou é que, além de servirem como objeto de ensino / aprendizagem, os conteúdos selecionados pelos professores para abordagem em sala de aula desempenharam importante papel na definição do(s) quadro(s) teórico-metodológico(s) assumido(s), ou seja, dependendo do conteúdo em estudo, o trabalho docente se aproximou de um ou outro modelo de ensino, ou ainda efetuou a combinação de métodos.

Conteúdos relativos a fatores de textualidade, por exemplo, parecem ser mais comumente abordados de forma reflexiva, próxima à proposta da AL. Já os relativos à morfossintaxe só foram contemplados nos moldes tradicionais.

Houve ainda os conteúdos que foram tratados por combinação de métodos. É o caso da pontuação: ora investiu-se na construção das regularidades por meio de reflexões epilinguísticas, ora foram apresentadas suas regras conforme a metalinguagem gramatical. Ou ainda o caso das conjunções que foram inicialmente apresentadas segundo as noções tradicionais para classificar as orações coordenadas, depois, como recurso coesivo numa perspectiva textual.

Uma questão que surge, em decorrência da constatação da relação entre conteúdo e modelo de ensino, é entender porque um professor que privilegia a GT considere relevante estudar fatores de textualidade ou, analogamente, uma professora funcionalista admita ser indispensável o recurso das estratégias e conceitos da GT em algumas situações.

Pensamos que, nos dois casos, a resposta diz respeito às identidades profissionais que estão em jogo. O professor observado adota conteúdos provenientes da linguística, a fim de se mostrar atualizado e evitar o rótulo, pejorativo entre os profissionais da área, de “gramatiqueiro”; já a professora

recorre à GT, entre outras coisas, porque assim legitima sua imagem em conformidade com a função socialmente construída de professor de português que domina e ensina a Gramática Tradicional.

Dentre os principais elementos que têm contribuído para a variação de práticas pedagógicas embasadas em diferentes concepções de língua, o discurso dos professores salientou a existência de lacunas em sua formação inicial e continuada ao lado da pouca atenção que o eixo de ensino em tela tem recebido da academia.

Acreditamos que a superação dessa problemática pressupõe ações conjuntas efetuadas no âmbito da produção de pesquisas acadêmicas que possam se traduzir em pressupostos teóricos mais claros a informarem os currículos oficiais.

Referências

- ALMEIDA, N. M. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 45. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.
- ANTONIO, J. D. O ensino de gramática na escola: uma nova embalagem para um antigo produto. *Estudos Linguísticos*, v. 35, p.1052-1061, 2006.
- APARÍCIO, A. S. M. Do trabalho prescrito ao trabalho realizado: um olhar sobre a inovação no ensino de gramática. *Sínteses*, v. 12, p. 43-54, 2007.
- BRASIL/Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília DF: MEC/SEF, 1998.
- BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1997.
- BUIN, E. A gramática a serviço do desenvolvimento da escrita. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 1, p. 155-171, 2004.
- CORTEZ, S. A interferência do PNLD para o ensino de gramática nos livros didáticos de língua portuguesa. Campinas: UNICAMP, 2007. Mimeo.
- DRESCH, M. O currículo da disciplina de língua portuguesa na escola: a questão da gramática. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2, 2010, Évora. *Anais...* Évora: Universidade de Évora. p 111-130, 2010.
- FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. In: *Almanaque* 5, São Paulo: Brasiliense, 1987. p 9-26.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004a. p. 39-45,

- GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004b. p. 59-79.
- MANINI, D. *Eixo da reflexão, conhecimentos linguísticos, análise linguística ou...* Ensino de gramática: o que propõem os PCNS, o que trazem os LDPS. UNICAMP, 2006. No prelo.
- MENDONÇA, M. Pontuação e sentido: em busca da parceria. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 113- 125.
- MENDONÇA, M. Análise Linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.199-226.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.
- MORAIS, A. G. Monstro à solta... análise linguística na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de “gramática”. In: ANPED, 25, 202, Caxambu. *Anais...* 2002. CD-ROM.
- NEVES, M. H. M. *Gramática na escola*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- NEVES, M. H. M. *Que gramática estudar na escola?* Norma e uso da língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.
- RIBEIRO, O. M. Ensinar ou não gramática na escola eis a questão. *Linguagem e ensino*, v. 4, n. 1, p. 141-157, 2001.
- SILVA, Noadia Íris da. *Ensino de Análise Linguística: um estudo de caso*. Recife, UFPE, 2006. Mimeo.
- SILVA, Noadia Íris da. *Gramática Tradicional e Prática de Análise Linguística na aula de português*. 2009. Dissertação (Mestrado) –Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.
- SILVA, Wagner Rodrigues. A prática da análise linguística no livro didático: uma proposta pós-PCN. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 43, p. 35-49, 2004.
- SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-59.

Recebido em 28 de março de 2010. Aprovado em 9 de novembro de 2010.