



**DEPARTAMENTO DE LETRAS  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

**JABERLY TEIXEIRA DA SILVA**

**AULAS DE GRAMÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO:  
UMA ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE**

Guarabira - PB  
2012

**JABERLY TEIXEIRA DA SILVA**

**AULAS DE GRAMÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO:  
UMA ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciado.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Ms. Luana Francisleyde Pessoa de Farias

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL DE  
GUARABIRA/UEPB

S586a	Silva, Jaberly Teixeira da
	Aulas de gramática no estágio supervisionado: uma análise da prática docente / Jaberly Teixeira da Silva. – Guarabira: UEPB, 2012.
	17f.
	Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba.
	“Orientação Prof. Ms. Luana Francisleyde Pessoa de Farias”.
	1. Estágio Supervisionado 2. Prática Docente 3. Gramática - Ensino I. Título.
	22.ed. CDD 333.7

JABERLY TEIXEIRA DA SILVA

**AULAS DE GRAMÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO:  
UMA ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Licenciatura Plena em Letras da  
Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à  
exigência para obtenção do grau de Licenciado.

Aprovada em 28 de junho de 2012.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Luana Francisleyde P. de Farias.  
Prof. Ms. Luana Francisleyde Pessoa de Farias  
(Orientadora - Presidente)

Rosângela Neres A. Silva  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Neres Araújo da Silva  
(Examinador 1)

João Paulo Fernandes  
Prof. Ms. João Paulo Fernandes  
(Examinador 2)

Guarabira – PB  
2012

# **AULAS DE GRAMÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE**

**Jaberly Teixeira da SILVA**

Prof. Ms. Luana Francisleyde Pessoa de Farias (UEPB/Orientadora)

## **RESUMO**

O presente artigo pretende analisar quais as concepções que permeiam as aulas de gramática observadas durante o período do estágio supervisionado, e quais suas implicações, com enfoque na prática do professor de língua portuguesa. Baseamos nas teorias e pesquisas de Possenti (1996), Neves (2004), Antunes (2007) e Travaglia (2009), além de outros pesquisadores, como também nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM, 2006). Para isso, foram observadas dez horas-aula de gramática, na turma do 3º ano da EJA, no segundo semestre do ano letivo 2011, entre os dias vinte seis de setembro ao dia dezessete de outubro, no Centro Educacional Raul de Freitas Mouzinho, escola situada na cidade de Guarabira/PB. Por fim, constatamos que o ensino de gramática tem se voltado a um ensino normativo e, algumas vezes descritivo, desprezando a concepção interacionista, a qual prioriza o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Para uma mudança neste quadro, seria necessário que o professor tivesse uma abordagem que não excluísse a norma padrão, mas a relacionasse com um ensino internalizado da língua para efetivar uma proposta com o objetivo maior de desenvolver a competência comunicativa do aluno.

Palavras-chave: Concepções de gramática; Norma padrão; Competência comunicativa.

## **1 INTRODUÇÃO**

Os estudos linguísticos avançam abordando um ensino não preconceituoso, que aceita as variações como opções de uso, contrapondo-se às ideias puristas que defendem “a pureza da língua contra todas as formas inovadoras” (BAGNO, 2009, p. 30). Diante disto, o ensino de gramática é assunto de pesquisas que visam discutir e, em alguns casos, direcionar o professor de língua portuguesa em relação a sua atuação na sala de aula.

Estudar sobre o ensino de gramática nos remete a questão da norma padrão, temos assim, um questionamento: A escola deve ensinar a língua padrão? Este

conflito permeia a mente dos professores de língua portuguesa. É um equívoco acreditar que não se deve ensinar a língua padrão, porém, a língua não deve ser concebida como imutável. Para termos um ensino de língua portuguesa mais inovador e eficiente seria preciso um novo posicionamento do professor diante de um ensino de gramática que vise à competência comunicativa do aluno, sem excluir a aplicação da língua padrão, em função de um ensino que priorize as ações comunicativas nos contextos sociais.

Nesse sentido, um dos entraves que envolve o tratamento da língua padrão em sala de aula é o preconceito diante da diversidade linguística. Desse modo, faz-se necessário uma pedagogia culturalmente sensível que possibilite ao educando o direito de conhecer a língua de forma mais sistemática para interagir de diferentes maneiras em diversos contextos de comunicação.

O objetivo desta pesquisa é demonstrar que o ensino de Língua portuguesa não precisa excluir o ensino da gramática normativa, no entanto, precisa privilegiar uma prática que evidencie os atos comunicativos do aluno.

Com base em alguns autores como Possenti (1996), Neves (2008), Antunes (2007), Travaglia (2009), entre outros, analisamos aulas de gramática, relacionando a postura do professor e embasando sua prática com as teorias sobre o ensino de gramática e com as concepções de gramática desses autores.

Para tanto, observamos a metodologia do ensino de gramática na turma do 3º ano da EJA no Centro Educacional Raul Mouzinho, no turno noturno, durante os dias vinte seis de setembro ao dia dezessete de outubro do ano letivo 2011, onde foram observadas 10 horas-aula. Com base nas teorias dos PCNEM (2000), OCEM (2006) e nas teorias sobre o ensino de gramática, analisamos a atuação do professor dessa turma, em sala de aula.

Organizamos o presente artigo expondo inicialmente algumas concepções de gramática, que embasarão a nossa análise; em seguida, discutimos o ensino de língua portuguesa, o papel do estágio na formação do professor e o da escola na formação do educando; e, por fim, analisamos as aulas de gramática e algumas constatações elucidativas.

## 2 CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA

O ensino de gramática nas escolas é um ponto complexo, logo demanda muitas discussões. Para entendermos os posicionamentos assumidos em relação a este ensino em sala de aula, precisamos definir algumas concepções de gramática que estão subjacentes ao ensino formal valorizado nas escolas. Teremos, neste estudo, por base, as definições de Travaglia (2009).

A primeira concepção que nos deteremos é a denominada gramática normativa, a qual, como a própria nomenclatura afirma, privilegia a exposição de um conjunto de normas. Esta concepção considera apenas a norma culta da língua em detrimento a toda e qualquer variação. Centra o ensino de português em uma prática prescritiva da língua, objetivando levar o aluno a dominar regras gramaticais. A gramática normativa é sustentada como um manual que aponta como erro as formas que não se enquadram nela e somente ela tem a forma certa.

A segunda concepção é a descritiva, diferente da primeira, ela abrange a “descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função” (TRAVAGLIA, 2009, p. 27). Ela não exclui a variedade, mas a considera por fazer parte da língua em uso, conseqüentemente, seu ensino é baseado no funcionamento da língua em que o aluno não é levado a substituir uma forma por outra, mas o de saber como utilizá-las.

A terceira é a internalizada, em que o falante nativo conhece a própria língua e esse conhecimento é aperfeiçoado progressivamente e as variedades não padrão são aceitas em sua atividade linguística considerando a situação de interação comunicativa. Nesta concepção não há erro linguístico, mas a forma inadequada de utilizar a variedade linguística em determinada situação de interação comunicativa em que “procuramos adequar os usos às condições da situação, o que nos leva à possibilidade de usarmos registro da norma não-culta” (ANTUNES, 2007, p. 98). Esta concepção gera um ensino produtivo que privilegia a competência comunicativa do aluno.

Diante destes três conceitos de gramática, percebemos que a predominante na sala de aula é a normativa. Os professores se preocupam em tornar o aluno capaz de dominar as regras gramaticais, sendo esta capacidade reconhecida como um dos principais indícios que caracterizam um bom falante da língua. No entanto, o ensino mais eficaz é o que valoriza a competência comunicativa, segundo as OCEM

(2006) “o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação [...]”.

A competência comunicativa precisa ser valorizada, porém, não em oposição a norma padrão, esta viabilizará a competência. A gramática normativa é cercada de pré-conceitos que fazem parte de um conjunto social em que se opõem dois grupos, os mais prestigiados socialmente e os menos favorecidos. Desta situação provêm as discussões do tratamento da gramática normativa em sala de aula.

Depois de definir as principais concepções de gramática e suas implicações no ensino de língua portuguesa, discorreremos sobre o ensino de língua para, posteriormente, entendermos a importância do estágio supervisionado na formação do futuro professor.

### **3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

O ensino de Língua materna tem sido alvo de pesquisas que apontam inúmeros equívocos, entre eles, a deficiência de uma prática centrada em uma gramática tradicional. A maioria dos professores de português tornam suas aulas cheias de regras enfadonhas para os alunos, que, ao decorrer dos anos escolares, vão formando uma ideia de que a língua materna é muito difícil. A presente problemática, no entanto, remonta a outrora, pois para entendermos o uso da gramática tradicional nas escolas, temos que conhecer a história de como ela surgiu e foi implantada como guia de ensino.

O rei Alexandre III (356-323 a.C.), rei da Macedônia, ficou conhecido por Alexandre o Grande por ter conquistado vários territórios na Europa, Egito, África até a Índia. Devido a essas conquistas, a língua e a cultura grega se difundiram por territórios além da Grécia original, esse período da difusão da civilização grega ficou conhecido como Helenismo. Dentro do grande império formado por Alexandre, a língua grega tornou-se um idioma internacional e surgiu a necessidade de unificar essa língua a fim de ela servir como padrão de correção. Esta normatização da língua foi tarefa dos filólogos, os amantes da palavra, que trabalhavam na Biblioteca de Alexandria. Deste período, século III a. C., surgiu o que conhecemos por Gramática Tradicional, segundo Bagno (2007, p. 63), “combinava intuições

filosóficas e preconceitos sociais”, devido ter sido tarefa de um grupo intelectual e imposta para todas as pessoas indiferente à sua classe social.

Atualmente esta Gramática preenche toda a aula do professor de português, como um guia que, segundo Antunes (2007, p. 53), “em si não ensina ninguém a falar e escrever com precisão”. Mas, o que seria do ensino de português, se não fosse a Gramática? Ela não pode ser extinta da sala de aula, nem deve ser usada cegamente como o único instrumento de aula de português. Como ela em si não pode ensinar o falante da língua a ler e a escrever, temos que saber qual é o seu lugar na sala de aula e como trabalhá-la. No Helenismo, ela surgiu para unificar a língua, independente das diferenças sociais, regionais e políticas, e estava preocupada com a língua oral. Segundo Bagno (2007) e Neves (2002) a “arte da Gramática” deste período Alexandrino foi embasada em um padrão de comportamentos verbais.

Podemos perceber que atualmente o uso da Gramática Tradicional permeia as aulas de Português, porém, não mais baseadas em comportamentos verbais, mas centrado na escrita. Oralidade e escrita torna-se uma dicotomia na sala de aula e nos leva a pensar sobre o papel da escola. Refletindo este papel da escola, Neves (2008) coloca em pauta sobre o que a sociedade e os pais dos alunos esperam das aulas de Português, esta é uma consideração importante já que a escola é influenciada pela sociedade.

Para a pesquisadora, a escola é vista como um lugar que ensina ao aluno a falar e a escrever melhor, embora a escrita seja mais valorizada. Porém, levando em consideração o confronto entre o que a sociedade espera e o papel da escola, percebemos dentro das atividades da sociedade que ela exige mais da fala, a oralidade. O ser humano passa mais tempo utilizando a língua falada do que a escrita, seja no trabalho, na conversa com amigos, entre outras atividades.

Quando alguém pronuncia uma palavra “errada” ou faz uma má construção de uma frase falada, ele é advertido pelas pessoas que estão lhe ouvindo. Certamente já escutamos alguma vez, pais falando para os filhos quando estes falam algo de “errado”: “Está indo pra escola para aprender o quê?” Quando o assunto é “falar em público”, o aluno se sente incapaz de se expressar, esse quadro é reflexo de aulas que supervalorizam a escrita, embora não obtenham muito êxito, pois, o trabalho com a escrita tem sido inexpressivo, uma vez que essa prática é “mecânica e periférica centrada, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos

e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas” (ANTUNES, 2003, p. 25). Assim, a escola se mantém fiel à Gramática Tradicional no que diz respeito às regras de gramática, mas esqueceu da importância da oralidade como expressão do pensamento.

Segundo as OCEM (2006, p. 18), “as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa [...] devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta.” Um dos objetivos da escola é propiciar o conhecimento e aprimoramento da língua escrita e falada. Mas o ensino de português deixa muito a desejar, com relação à escrita, quando a escola centra o seu tempo em exercícios sem contextualização em que “os erros de ortografia ocupam uma grande parte do tempo e das energias do professor” (POSSENTI, 1996, p. 81). Isso acontece porque o professor, geralmente, trata o ensino de Português como um conjunto de regras — concepção normativa — como o principal objetivo das aulas de português.

#### **4 O ESTÁGIO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Um dos objetivos do estágio é desenvolver, nos alunos de licenciatura, um olhar crítico e transformador em relação à prática escolar. Nas vivências do estágio, o licenciando precisa reconhecer a realidade escolar, realidade esta que pode estimular positivamente ou negativamente a construção da sua identidade docente, dependendo de como ele apreenda as experiências vivenciadas durante o estágio.

Questões como: O que é estágio? Para quem serve? Em que vai me ajudar? São importantes para aguçar o olhar investigativo e reflexivo do licenciando em Língua Portuguesa, levando-o a questionar a realidade do ser professor e, posteriormente, a melhorar a realidade do ensino de Língua nas escolas.

Discutir as questões relativas ao estágio, um campo muito amplo e complexo, nos faz refletir sobre duas dimensões que permeiam a atividade do estágio: teoria e prática. Segundo Pimenta (2010), até a década passada, o estágio era visto como uma atividade teórica que possibilitava o conhecimento e a aproximação da realidade. Contudo, esse quadro vem mudando e o conceito de estágio enquanto pesquisa assume um papel importante. Nesse sentido, teoria e prática não se dissociam, uma vez que “teorias são explicações sempre provisórias da realidade” e

“a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação” (PIMENTA, 2010, p. 41; 43). Assim, o estágio é uma prática de pesquisa e reflexão.

Algumas práticas dos seres humanos são consequências de um ato anteriormente ocorrido, o que queremos dizer com isso é que, no dia a dia, sempre estamos pesquisando sobre algo, desde empregos, cursos, pretendentes ao namoro, até preços de produtos comerciais. Pesquisa, nos centros acadêmicos, requer muito esforço para a identificação e solução de problemáticas. Entender o estágio como um campo de pesquisa é considerar a escola como um campo a ser explorado e entender que ela possui vários itens que favorecem a formação do pesquisador.

Nos cursos de Licenciaturas, o licenciando recebe um aparato teórico e é orientado como realizar o estágio, porém, quando chega às escolas, percebe uma contradição entre o que se propõe nas universidades e no que realmente acontece nas salas de aulas de nossas escolas, como discorre Pimenta e Lima (2010), o licenciando na tensão entre um jogo de forças: os dois campos de poder, a universidade e a escola.

A atividade do estágio é “uma atitude investigativa” (PIMENTA, 2010, p. 34), é investigar todo o contexto em que a escola está inserida, ela não pode ser vista como uma instituição isolada, e sim, influenciada pela sociedade. Neste sentido, a identidade do professor se constrói com suas experiências. Inicialmente, na licenciatura, momento em que ocorre a formação inicial, e onde ele é instruído a não fazer da sua prática uma atividade estática e mecânica, mas, como Pimenta propõe:

[..] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente construir seus saberes-fazeres docentes com base nas necessidades e nos desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 1998, p. 163)

Segundo Fazenda (1998), a formação interdisciplinar exige do professor uma competência múltipla, ele tem que estar preparado em quatro tipos de competência: intuitiva, intelectual, prática e emocional. Assim o estágio opera como contribuição para que o licenciando entenda como se processa essa policompetência que envolve o trabalho de levá-lo a trabalhar os conhecimentos científicos em sua vivência humana.

## 5 O PAPEL DA ESCOLA

A escola é um espaço formal de educação e sobre ela está a responsabilidade de viabilizar a aprendizagem no trabalho com a linguagem e falar sobre linguagem, também é discutir sobre o ensino de português e a questão da gramática Tradicional. Muitos pesquisadores são opostos a um ensino de Língua padrão em que ela é apresentada de forma reducionista e elitista. Entre eles, há os linguísticos que defendem a variação linguística e seu estudo em sala de aula. Se, nas academias, observamos tais discussões, nas escolas, percebemos ainda aulas baseadas na gramática normativa, quase sem valorização de uma perspectiva interacionista, que possibilite um ensino significativo e desenvolva as competências orais e escritas do aluno.

A gramática deve ser estudada nas escolas, porque é onde acontece o aprendizado formal da língua, diferentemente das demais instâncias privadas. Nas aulas de português, devemos considerar relevante o fato de que a língua é mutável e que o falante precisa ter domínio sobre ela no que diz respeito às práticas orais e escritas.

A escola ideal é a que vê o professor como professor e aluno como aluno. A educação é interação, mas definir esses papéis sociais é importante, pois na escola “professor é professor: seu compromisso é com alunos — indivíduos dotados de disposição para aprender.” (GUEDES, 2006, p. 25). O aluno frequenta a escola para participar de um ensino sistemático porque no ensino informal é envolvido dentro de outras atividades da sociedade. Sobre o professor de português, está a tarefa de levar à sala de aula o que Antunes chama de uma gramática que seja relevante, o professor “deve relacionar regras gramaticais (...) que possam sem dúvida ampliar a competência comunicativa dos alunos para o exercício fluente e relevante da fala e da escrita” (2003, p. 96).

A escola ainda perpetua a ideia de regras gramaticais imutáveis e a gramática tradicional inflexível é aceita com conformidade, porém Antunes (2007) defende uma gramática flexível que funcione de acordo com o objetivo dos que os usam. Assumir um papel de apontar erros e não de direcionar o aluno a opções de uso que se enquadrem em diferentes espaços e ocasiões, será sempre uma ação que não efetivará o conhecimento da língua como um fenômeno atrativo para o aluno.

A gramática como centro do ensino de português não efetivará um ensino proveitoso, ela é um guia prático, mas não pode ser rígida, as regras não devem ser motivo central das aulas.

Cada aluno que compõe a sala de aula tem diferentes níveis de intimidade com a norma padrão, sendo o papel da escola ensinar a norma culta também ao aluno que é de uma classe social menos favorecida e apresenta uma fala, e conseqüentemente, uma escrita que não se enquadram na norma culta, não para substituir a sua linguagem usual e nem como uma forma de preconceito social, mas como a oportunidade desse aluno aprender uma nova forma, outras opções de linguagens diferentes de se expressar em diversas situações e ambientes, como Bagno (2009, p. 40) se posiciona:

Ninguém jamais disse que é preciso deixar os alunos provenientes das camadas desfavorecidas da população encerrados em sua própria variedade linguística, sem permitir que tenham acesso a outros modos de falar e de escrever.

A língua padrão não é domínio particular dos grupos sociais favorecidos, mas pensar o contrário disso tem contribuído para formar barreiras entre as pessoas e o conhecimento e criou preconceitos, muitos deles incentivados pelo próprio professor na sala de aula. Vemos nos PCNEM (2000, p.10) que “o aluno, ao compreender a linguagem como interação social, amplia o reconhecimento de si próprio, aproximando-se cada vez mais do entendimento mútuo”. Assim, grupos sociais diferentes que compreende esta interação social, estabelecem entre si respeito, ao invés de um preconceito linguístico.

Possenti (1996, p. 21) é totalmente a favor do ensino de língua padrão nas escolas, ele diz que “os menos favorecidos socialmente só tem a ganhar com o domínio de outra forma de falar e de escrever”. A língua é poder e conhecê-la torna o indivíduo poderoso, para agir em favor dele mesmo e da sociedade.

O ensino de língua é mais eficaz quando a gramática é contextualizada e quando a escola objetiva “criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem” (POSSENTI, 1996, p. 22) O que não pode haver na escola é um trabalho conformado com uma gramática que exclui, ao invés de incluir, e se faz necessário uma visão mais ampla de como a língua evolui e que não é a mesma do século III, quando foi elaborado o primeiro manual gramatical, ela se

modificou e se modifica em poder dos seus falantes. Bagno (2009, p. 39) defende que

é passada a hora de se produzir uma nova gramática de referência do português brasileiro contemporâneo que venha a substituir as gramáticas normativas que ainda circulam no mercado, eivadas de inconsistências teóricas e de contradições sociais, cristalizados antes do início da era cristã.

Logo, o ensino de língua portuguesa precisa alcançar níveis mais elevados que embasem um ensino consistente em que “língua verbal, oral e escrita, representada pela língua materna, ocupa na área o papel de viabilizar a compreensão e o encontro dos discursos utilizados em diferentes esferas da vida social.” (PCNEM, 2000, p. 10).

## **6 ANÁLISE DAS AULAS DE GRAMÁTICA**

As aulas observadas foram no Centro Educacional Raul Mouzinho, na turma do 3º ano da EJA, no período noturno, entre os dias vinte seis de setembro e dezessete de outubro de 2011. O professor é graduado em Letras e tem especialização em Gestão Escolar e Produção textual e Língua.

O assunto da aula foi adjunto adnominal e complemento nominal. O professor pediu para os alunos abrirem o livro na página do assunto e começou a explicar os exemplos das frases, ele estava posicionado no recanto da sala, onde fica a mesa do professor, em pé e centrado no livro e pouco olhava para o aluno, apenas para o livro e o quadro estava limpo.

Relacionando a postura do professor com as definições de gramática que explicamos no início, percebemos que ele se utilizou da normativa, no sentido de se deter às definições vagas, e descritiva também, pois intercalava com explicações sobre a forma e função. Atualmente, as gramáticas estão sendo elaboradas de forma normativa e descritiva, ao mesmo tempo, devido pesquisas que levam a mudanças no modo como tratar o ensino de gramática, segundo Possenti (1996, p. 68) “as próprias gramáticas comportam sempre partes bastante relevantes e extensas de descrição”. Porém, ele aponta um fato bastante frequente em misturar descrição e prescrição, “o que caracteriza uma gramática puramente descritiva é

que ela não tem nenhuma pretensão prescritiva”, ou seja, sendo a descritiva livre em considerar várias opções de falar algo com o mesmo teor de verdade, a prescritiva se utiliza das passagens descritivas para marcar apenas uma forma como correta, desconsiderando outras construções possíveis.

Durante a aula observada, o professor se limitou aos exemplos do livro baseados em frases soltas e sem contexto, estava acomodado e dependente do livro. Todavia, sabemos que o manual didático tem papel importante na sala de aula, mas não pode tornar-se “muleta” do professor. Segundo Rojo e Jurado (2006, p. 37), o professor pode “interferir nas propostas, para melhorá-las ou complementá-las de acordo com suas necessidades”. Percebemos, assim, uma falta de planejamento de aula e falta de interação com os alunos.

É preciso haver na sala de aula interação do professor com o aluno para que a aprendizagem ocorra fluentemente, mas o que acontece é que, às vezes, o professor não têm condições favoráveis para refletir a sua prática docente, e amadurecer seus métodos e planejamentos, com isso, as aulas são sempre monótonas e enfadonhas, não alcançando os objetivos do ensino de gramática, o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

O professor tem o papel de propiciar a interação para facilitar a aprendizagem. Oliveira (2010) defende ser a posição do professor um “mediador do processo de aprendizagem”, mas, às vezes, o professor não exerce este papel de mediador com excelência.

Na aula observada, o professor utilizou apenas uma vez o quadro para transcrever um exemplo do livro, ele escreveu com a letra bem pequena dificultando a leitura, percebemos, neste momento, uma falta de empatia para com alguns alunos que sentavam nas últimas fileiras, além disso, ele aparentava ansiedade pelo término da aula.

O professor de língua portuguesa tem uma responsabilidade muito grande nas mãos, a disciplina que leciona é a ponte que interliga todos os demais componentes, na grade curricular ela tem a maior carga horária. A partir disso, entendemos que um aluno que desenvolve bem sua competência linguística e comunicativa será bem sucedido nas demais disciplinas, se ele tiver déficit de leitura, interpretação de texto e não tiver conhecimento dos elementos textuais, não terá muito êxito em trabalhar com textos de história, ciência, matemática e todos os outros componentes da grade curricular.

A língua portuguesa é sempre considerada “a disciplina”, aquela que, às vezes, é abordada como “inimiga” dos alunos que por orientações equivocadas de professores, acreditam que não sabem nada de português. Porém, uma das coisas que todo professor deveria saber é que “todos os brasileiros conhecem implicitamente a gramática e o léxico do português, o que lhe permite falar essa língua, mas só quem estuda formalmente a língua portuguesa pode conhecê-la explicitamente e pode falar sobre ela”. (OLIVEIRA, 2010, p. 42).

Com este dado de Oliveira, comprovamos a importância de trabalhar a concepção internalizada da língua, em que o professor observado desconsiderou, trabalhando apenas a normativa e descritiva. Ele poderia ter ampliado a aprendizagem do aluno no assunto estudado, não como mero assunto obrigatório, mas como uma contribuição para o aluno aprender como o uso de adjuntos adnominais pode ser proveitoso para compreender a utilização dele como complemento do nome em que a locução adjetiva limita o objeto caracterizado por ele, ou seja, o diferencia entre os demais. Acerca disso, Antunes (2003, p. 127) confirma:

[...] deve-se levar em conta a função dos adjetivos não apenas para “dar qualidade aos nomes”, mas, sobretudo para especificar ou para restringir o alcance da referência feita pelas expressões nominais. Os adjetivos cumprem no texto essa função de delimitar a referência, de especificá-la, de situá-la, de enquadrá-la numa determinada perspectiva.

O professor, em estudo, se deteve mais à questão de reconhecer a formação do adjunto adnominal. No entanto, seria necessário ir muito além disso, uma vez que o ensino de gramática não precisa somente de aulas que definam e classifiquem as classes gramaticais, mas também do aprender a usar e saber os efeitos que essas formas e construções causam no texto.

A concepção de gramática internalizada se relaciona com a visão interacionista do ensino em que a aprendizagem do aluno é um processo influenciado pela visão interacionista, que surgiu a partir das contribuições de Jean Piaget e Lev Vygotsky (OLIVEIRA, 2010). Segundo ele, esse processo interacional “envolve três fatores fundamentais: o aprendiz, os elementos de sua natureza biológica e o meio ambiente sociocultural em que ele está inserido.” (p. 28). Logo, depreendemos que a postura do professor descrito anteriormente, sempre na

mesma posição, no recanto da sala, sem olhar muito para os alunos, apenas para o livro didático, não propiciou “aos alunos o ambiente e os meios necessários para que eles construam seus conhecimentos” (Id., Ibid., p. 29). O fato do professor trabalhar com frases soltas se contrapõe ao que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 21) afirmam sobre o ensino de português através de textos: “o texto passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esse status por um trabalho conjunto de construção de sentidos”. Trabalhar com frases soltas é não levar em consideração situações de comunicação em que o texto, oral ou escrito, é o principal meio onde acontece as situações de comunicação. Sendo assim, o assunto gramatical precisa ser contextualizado para que o aluno compreenda como usá-lo no seu contexto sócio comunicativo.

Levando em consideração a definição de texto que Geraldi (1997, p. 99) define “sequência verbal escrita coerentemente”, este deve ser o principal meio de trabalhar assuntos gramaticais. Além de inserir o aluno em situações comunicativas, ele acrescenta o conhecimento de mundo e familiariza o aluno com o hábito da leitura, não sendo esta “uma atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer” (ANTUNES, 2003, p. 28), mas uma leitura que desenvolve a capacidade interpretativa do aluno em compreender diferentes gêneros e tipos de textos.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo teve o intuito de problematizar a atuação do professor de língua portuguesa diante das concepções de gramática e as teorias científicas de língua, diante disto percebemos que apesar das novas pesquisas que colaboram para um novo perfil do professor de língua portuguesa, vemos que o tradicionalismo da gramática ainda é privilegiada nas salas de aulas, gerando um ensino centrado em regras e em frases descontextualizadas.

A escola precisa desenvolver nos alunos a competência comunicativa e, para isso, precisa trabalhar com a gramática tradicional não como o único modelo aceitável, mas como um método que precisa ser interativo com a gramática internalizada e o caminho de desenvolver a competência linguística e textual do aluno, as quais constituem a competência comunicativa.

Diante das constatações apresentadas, faz-se necessário oferecer ao professor de língua portuguesa acesso a uma formação inicial e continuada que mantenha atualizado sobre as inovações teóricas e metodológicas disponibilizadas através das pesquisas linguísticas, para uma mudança efetiva de atitude em relação ao ensino de gramática. Tais contribuições, certamente, desencadearão a produção de aulas contextualizadas, partindo do pressuposto de que o aluno, como um falante da língua, sabe utilizá-la e, conseqüentemente, as aulas de gramática irão lhe oferecer alternativas de usos para sua comunicação em diferentes contextos.

## 8 REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português - encontro & interação*. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

\_\_\_\_\_. Marcos. *Não é errado falar assim*. São Paulo: Parábola, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio: Linguagens e suas tecnologias*. Brasília: MEC/ SEF, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o ensino médio (volume 1): Linguagens e suas tecnologias*. Brasília: MEC/ SEF, 2006.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2006.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A literatura no Ensino Médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* 2. ed. São Paulo: contexto, 2004.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *Didática e Interdisciplinaridade*. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática da escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.