

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO – FACE
CURSO PEDAGOGIA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – PROJETO PROFESSOR NOTA 10**

**ANA LÚCIA DE OLIVEIRA NÓBREGA
ELVIRA DE JESUS SILVA YAÑEZ
MARIA AUXILIADORA FRANCO OLIVEIRA**

**Gramática na escola:
*caminhos e descaminhos***

BRASÍLIA, 2005

ANA LÚCIA DE OLIVEIRA NÓBREGA
ELVIRA DE JESUS SILVA YAÑEZ
MARIA AUXILIADORA FRANCO OLIVEIRA

Gramática na escola:
caminhos e descaminhos

Trabalho apresentado ao Centro Universitário de Brasília – UniCEUB como parte das exigências para conclusão do Curso de Pedagogia – Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Projeto Professor Nota 10.

Professora-orientadora
Ms. Maria Catharina Pires-de-Melo

Brasília, 2005

À Deus,

fonte de luz, verdade e sabedoria e autor de todo bem;

Aos nossos familiares,

pelo amor, presença, companheirismo,

pela paciência e ajuda;

OFEREÇO

A todo professor que, apesar das dificuldades, ama e respeita seus alunos;

Aos professores que fizeram a diferença,

que nos ensinaram um novo jeito de olhar o pedagógico.

DEDICO

“Resumidamente, pode-se dizer que saber gramática é saber dizer e entender frases. Quem diz e entende frases faz isso porque tem um domínio da estrutura da língua.”

(Sírio Possenti – Lingüista)

RESUMO

Este trabalho apresenta pesquisa bibliográfica na obra de vários lingüistas brasileiros, tendo como objetivo esclarecer a pouca utilidade que o uso da gramática tradicional tem no trabalho docente em turmas de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental e sugere novas práticas para as aulas de Língua Portuguesa que prestigiem a gramática descritiva e internalizada, respaldadas no PCN. Através de pesquisa a instrumentos de avaliação de aprendizagem e questionário respondido por professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública do DF e análise crítica dos resultados, demonstra-se a ineficácia do ensino gramatical classificatório. Propomos a exclusão do ensino gramaticalista em séries iniciais, praticada pela pedagogia tradicional, pelo fato de sua aplicação não surtir efeitos práticos no desempenho do desenvolvimento da língua padrão.

Palavras-chave: Ensino da gramática, lingüística, professor, PCN.

SUMÁRIO

1. Introdução	07
2. As gramáticas, a fala e a escrita	08
2.1 Gramática Normativa	09
2.2 Gramática Descritiva	10
2.3 Gramática Internalizada	11
2.4 Língua Falada e Língua Escrita	13
3 – Caminhos e descaminhos no uso da gramática e os PCNs	14
3.1 Os descaminhos no uso da gramática	14
3.2 Caminho para aplicação da Gramática em turmas de 3 ^a . e 4 ^a . séries do Ensino Fundamental	23
3.3 O PCN e a gramática	25
4. O que pensam os professores de séries iniciais do Ensino Fundamental	27
4.1 Apresentação de resultados do questionário	27
4.2 Análise crítica dos resultados	29
5. Conclusão	32
6. Referências	34
Apêndices	37

1. INTRODUÇÃO

Mediante a situação caótica por que vem passando o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental e tendo em vista o uso abusivo que professores de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental fazem no ensino da gramática tradicional, este trabalho de pesquisa bibliográfica pretende oferecer subsídios como respaldo para práticas significativas, eficazes e prazerosas e, sobretudo, que possibilitem melhores resultados no desempenho da redação e da leitura, através de novas perspectivas.

Inicialmente, discorreremos sobre a história da gramática e abordamos diversos tipos de gramática, como também estabelecemos um parâmetro entre fala e escrita. No tópico seguinte apresentamos argumentação sobre a inutilidade de um ensino classificatório e prescritivo da gramática em turmas de séries iniciais e na seqüência oferecemos subsídios para novas práticas, respaldadas nos próprios objetivos e práticas contidos no PCN, traçados para o ensino da Língua Portuguesa no segundo ciclo das séries iniciais do Ensino Fundamental.

No último capítulo apresentamos pesquisa feita com alguns professores das escolas pública do D.F. e análise de instrumento de avaliação de aprendizagem, que possibilitou perceber que crenças permeiam a perpetuação de um ensino gramaticalista em nossas salas de aula e sua eficácia. Os resultados são apresentados de forma crítica, abrimos discussão sobre a prática utilizada por esses professores.

Concluindo, propomos a exclusão do ensino gramaticalista tradicional, substituindo-o por práticas que privilegiem a gramática descritiva e valorizando a gramática internalizada.

2. As gramáticas, a fala e a escrita.

Gramática é uma palavra de origem grega, formada a partir de “grámma” que quer dizer “letra”, afirma Pasquale & Ulisses (1998:16).

O nascimento da gramática tradicional, segundo Bagno (2002), ocorreu por volta do século III a.C, na cidade de Alexandria, no Egito, que nesse tempo era um importante centro de cultura grega, buscava atender os estudos dedicados à linguagem que se concentrava exclusivamente na língua literária, padrão utilizado pelos grandes escritores do passado. Os estudiosos da grande literatura clássica da Grécia estavam, na época, preocupados em preservar a “pureza” da língua grega utilizada pelos escritores, tendo como fonte principal de estudo as obras de Homero.

Segundo Bagno (2002:15):

Para alcançar seus objetivos, aqueles estudiosos, chamados filólogos, resolveram descrever as regras gramaticais empregados pelos autores clássicos para que elas servissem de modelo para todos os que a partir de então, quisessem escrever obras literárias em grego. Gramática – palavra grega que significa a “arte de escrever”. A gramática tradicional centra-se apenas no uso da língua escrita, desprezando o uso oral da mesma. Desta forma a gramática pode ser definida como ‘ a arte de escrever unicamente com finalidades estéticas’.

Os gramáticos alexandrinos codificaram a gramática grega e lançaram o que seria o modelo da gramática ocidental. Dentre os primeiros gramáticos alexandrinos, destacam-se Zenódoto de Efeso, Aristófanes Bizâncio e Aristarco de Samotrácia nos séculos III e II a.C., tendo como seus continuadores Dionísio Trácio e Apolônio Díscolo. Dionísio, o Trácio, (séc. II - I a.C.) foi o verdadeiro organizador da arte da gramática. Deixou a primeira gramática do ocidente, que seria editada somente em 1715, sendo um tratado breve e metódico de doutrina gramatical, ainda não abordava a sintaxe. Apolônio Díscolo, século II d.C. é que

vem a tratar especificamente da sintaxe, conforme dados obtidos na obra de Neves (1987:115-117).

Ao longo do tempo, a gramática começou a ser usada como um código de leis. “Como uma régua para medir todo e qualquer uso oral ou escrito de uma língua”, afirma Bagno (2002:17).

Possenti (1996:63) define, a palavra gramática como um conjunto de regras, destacando três maneiras de entendê-lo:

- 1 conjunto de regras que devem ser seguidas (gramáticas normativas);
- 2 conjunto de regras que são seguidas (gramáticas descritivas);
- 3 conjunto de regras que o falante da língua domina (gramáticas internalizadas).

2.1 Gramática normativa

“Ensinar a língua é fazer falar e escrever com clareza e eficiência.”

Celso Pedro Luft

A gramática normativa, também chamada de gramática tradicional, é utilizada com fins didáticos e pedagógicos, exerce função prescritiva, pois funcionam como manuais que estabelecem padrões de “certo” e “errado” para as formas da língua. Neste modelo a forma escrita não deve ser diferente da forma oral.

Esta modalidade, segundo Cipro Neto (1998:16), “estabelece a **norma culta**, ou seja, o padrão lingüístico que socialmente é considerado modelar e é adotado para ensino nas escolas e para redação dos documentos oficiais”. A gramática tradicional normatiza a língua, apresentando o modelo de uma língua padrão: “a gramática normativa estabelece a norma culta, ou seja, o padrão lingüístico que socialmente é considerado modelar e é adotado para ensino nas escolas e para redação dos documentos oficiais”.

Silva (2003:14) faz algumas observações quanto à utilização da terminologia e considera a “**norma normativo-prescritiva, norma prescritiva ou norma padrão**”, conceito tradicional, idealizado pelos gramáticos pedagogos, diretriz até certo ponto para o controle da representação escrita da língua”, qualificado de **erro** o que não segue esse modelo”. (destaque original).

As gramáticas de norma culta, segundo Perini(2001), “transmitem, implicitamente, a idéia de que é bem nítida a diferença entre as construções do padrão (chamadas “corretas”) e as que não pertencem ao padrão, seja por não existirem na língua, seja por pertencerem ao coloquial” (chamadas erradas”, “incultas” etc.). (destaque original)

2.2 Gramática descritiva

“A sintaxe é uma questão de uso, não de princípio.”

Luís Fernando Veríssimo

Neste modelo dá-se maior importância em entender as variantes lingüísticas e suas modalidades relativas ao contexto e meio social em que ela é empregada, é baseado no uso da língua. “É a que orienta o trabalho dos lingüistas, cuja preocupação é *descrever e/ou explicar* as línguas tais como elas são faladas”. (Possenti, 1996:65 – destaque no original).

Neste contexto, Perini (2001:32) entende que

“o estudo da gramática é parte da formação científica dos alunos; que trata da descrição, interpretação e compreensão de um aspecto do universo social que nos cerca; e, principalmente, que é um corpo de conhecimentos em constante revisão, sujeito a crítica, acréscimos e refutações”.

O *erro*, pedagogicamente, deve ser entendido como uma *tentativa de acerto*, que só existe na língua escrita, “afinal, a língua escrita é uma tentativa de *analisar* a língua falada, e essa análise será feita, pelo usuário da escrita no

momento de grafar sua mensagem, de acordo com seu perfil sociolingüístico”. (Bagno, 2000:126 – destaques originais).

Como se pode notar, a gramática descritiva considera o contexto social e cultural para analisar as construções gramaticais, tendo como válidas na escrita uma linguagem coloquial, funcional. O *erro* [grifo meu] só existe numa construção agramatical; como exemplo Bagno (2000:125) cita: “Aquele garoto me xingou” ou “Eu nos vimos ontem na escola”, caso estas construções fossem elaboradas, o que poderíamos concluir é que o autor seria um estrangeiro.

Possenti (1996:68) afirma que para uma gramática puramente descritiva é necessário que ela não tenha *nenhuma* pretensão prescritiva. Ainda faz a seguinte afirmação:

“Uma gramática, enquanto descrição de uma língua, é na verdade um conjunto de hipóteses, mais ou menos bem fundamentadas. O mínimo que se pode fazer é conhecer a argumentação que está por trás da descrição proposta; sem isso, não se está estudando gramática”. (Perini, 2001:32)

2.3 Gramática internalizada

“Falamos o que falamos porque ouvimos.”

Sírio Possenti

Há uma variação muito grande no que se refere a nomenclatura dada a essa gramática, embora os conceitos se refiram à mesma modalidade, cada autor se refere dando uma terminologia própria ou de um outro estudioso: gramática natural, internalizada, implícita ou intuitiva..

Para Possenti (1996:69) esta modalidade estabelece-se como:

“...conjunto de regras *que o falante domina* – refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou seqüências de palavras de maneira tal que essas frases e seqüências são compreensíveis e

reconhecidas como pertencendo a uma língua....” (destaques originais)

Neste conceito podemos dizer que é uma linguagem familiar, intuitiva, pois quando a criança começa a falar ela já está utilizando normas gramaticais, mesmo que consideradas erradas pela gramática tradicional. Neves (2004:80) concebe uma definição básica:

“É um sistema de princípios que organiza os enunciados, pelo qual, naturalmente, os falantes nativos de uma dada língua se comunicam nas diversas situações de uso. Cada indivíduo de uma comunidade lingüística tem natural conhecimento de sua língua materna, e põe em uso esse conhecimento nas mais diversas situações, numa simples ligação entre esquemas cognitivos e linguagem, isto é, em decorrência, simplesmente, de a linguagem ser uma das manifestações do funcionamento da mente”.

A criança vai crescendo e adquirindo novas palavras, consegue formular frases e seqüências com significado, utilizando a gramática de forma não convencional, isto quer dizer, não aprendida na escola. A criança utiliza os verbos nos três tempos, pronomes, substantivos e etc... sem saber a taxinomia. Não existe nessa gramática regras prescritivas, “dependerá naturalmente do meio em que ela vive”, dos modelos a que é exposta para liberar suas próprias capacidades” (Luft, 2004)

Contrariando que o estudo gramatical é introduzido no período escolar, Luft (2004:61) argumenta que esses conhecimentos se estabelecem desde a primeira infância, quando adquirem noções de empregos verbais e adjetivos, na segunda infância aprendem os substantivos, apontando objetos e falando os nomes dos mesmos.

“Nessa fase, ao fim da segunda infância, entre cinco e seis anos, a criança é gramaticalmente adulta. Ela então “sabe” a língua, isto é, ela a maneja com desenvoltura e a contento; não conhece conscientemente, verbalizadamente, as regras, mas domina aquelas necessárias à sua comunicação, ou seja, todas as regras fundamentais”.

Chomsky distingue três etapas do falante em formação: estado inicial, estado intermediário e estado estacionário final.

“A mente passa por uma seqüência de estados dentro dos limites determinados pela experiência, alcançando finalmente um “estado estacionário” numa idade mais ou menos determinada, um estado que a partir desse momento sofre apenas modificações superficiais”. (*Chomsky apud Luft, 1981:143 ss*)

Buscando desmistificar o preconceito de que “português é muito difícil”, Bagno (2000:35) afirma em *Preconceito lingüístico* que “todo falante nativo de uma língua sabe essa língua. Saber uma língua, no sentido científico do verbo *saber*, significa conhecer intuitivamente e empregar com naturalidade as regras básicas de funcionamento dela”. (destaques originais)

Portanto, os conhecimentos adquiridos na primeira aprendizagem da língua, é “uma auto aprendizagem, uma bem-sucedida aprendizagem sem professor, que se perfaz garantindo à criança uma *competência lingüística particular*, adquirida”. (Luft, 2004).

2.4 Língua falada e língua escrita

“Viver é modificar-se: vale para as pessoas e suas línguas”.

Celso Pedro Luft

Antes mesmo de estabelecermos as diferenças entre língua falada e a língua escrita, determinaremos alguns conceitos dados à língua.

Para Saussure, nas palavras de Sousa (2004:148), língua define-se por um sistema constituído por regras fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas, sendo um conjunto de convenções sociais, pertencente a uma coletividade, que a utiliza para estabelecer comunicação entre os seus membros. Isso quer dizer que se um indivíduo “conhece os sons, as palavras, a organização das palavras em

frases e orações e o sentido disso tudo, e se comunica com seu interlocutor, tem um domínio de uma língua”.

Embora sendo a língua signos de conhecimento de um grupo social, que o utiliza para relacionar-se verbalmente ou por escrito com seus interlocutores, existe muita diferença entre estas modalidades, tanto de forma quanto da gramaticalidade. Ainda que a língua seja a mesma, na prática pode-se observar facilmente a distinção entre as duas modalidades: ninguém escreve como se fala. A língua falada é desprendida, flui naturalmente, espontaneamente, criativamente, enquanto a língua escrita é atrelada à gramática e ao padrão considerado culto; ela é pensada, elaborada, sistematizada. Enquanto a língua falada utiliza recursos sonoros e gestuais de expressão, a língua escrita recorre à regras de pontuação para se tornar compreensível e expressiva. Segundo Andrade/Medeiros (1997:49)

“a escrita é uma tentativa imperfeita de reprodução gráfica dos sons da língua, como se pode perceber pela grafia dos fonemas. Além disso, entonação, timbre, altura, ênfase, pausas e velocidade da enunciação não são representados com rigor graficamente. Os sinais de pontuação, as maiúsculas, o itálico, o negrito, a sublinha, as aspas representam apenas precariamente tais valores”.

Andrade/Medeiros traça um quadro comparativo entre língua oral e escrita:

LÍNGUA ORAL	LÍNGUA ESCRITA
Vocabulário restrito e repetições de palavras	Vocabulário amplo e variado
Emprego de gíria e neologismos	Emprego de termos técnicos
Uso profuso de onomatopéias	Uso de vocábulos eruditos e abstratos
Emprego restrito de certos tempos verbais	Emprego do mais-que-perfeito, subjuntivo, futuro do pretérito.
Ausência de rigor na colocação pronominal	Rigor na colocação pronominal
Supressão de pronomes relativos, como <i>cujo</i>	Emprego de pronomes relativos
Frases feitas, clichês, chavões, provérbios	Uso criativo de frases
Presença de anacolutos e <i>nonsense</i> .	Sintaxe elaborada
Frases inacabadas	Frases construídas com rigor gramatical
Formas contraídas e omissão de palavras no interior das frases	Clareza na redação, sem omissões e ambigüidades
Predomínio de orações coordenativas	Uso de orações coordenadas e subordinadas.

Vanoye (*apud Andrade/Medeiros*, 1997:49) admite que “os níveis de linguagem são menos numerosos na língua escrita que na falada e tais níveis estão diretamente relacionados ao condicionamento sociocultural”.

Qual o papel da escola no tratamento entre língua falada e língua escrita?

3. Caminhos e descaminhos no uso da gramática e o PCN

3.1 Os descaminhos no uso da gramática

Ao pensar em processo de apreensão da língua portuguesa, voltado para o saber sistematizado, desenvolvido no âmbito escolar, não se pode deixar de considerar a função social da escola “de garantir a todos condições de viver plenamente a cidadania, cumprindo seus deveres e usufruindo seus direitos” (Currículo da Educação Básica: 12, grifo meu). Essa definição amplia a reflexão do professor, pois garantir a todos a vivência da cidadania e usufruir seus direitos implica em instrumentalizar o indivíduo para defender e exigir seus direitos, e esse instrumento qual outro senão saber interpretar e argumentar, na escrita ou verbalmente, isso sem desvalorizar ou substituir sua modalidade lingüística, mas enriquecê-la. Conforme Possenti (1996:83), “o papel da escola não é o de ensinar uma variedade no lugar da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade...”

A preocupação com o papel da gramática no ensino da língua portuguesa e o modo como o assunto é tratado, diz Madeira (2005:25), vem se mostrando cada vez mais presente no campo dos estudos lingüísticos. Embora haja autores que defendam o ensino da gramática normativa, predomina o questionamento da utilidade de um ensino regido por este modelo, visto que, segundo Possenti (1996:31), “os grandes problemas escolares estão no domínio do texto, não da gramática”.

Outro ponto relevante encontra-se na valorização e respeito às diferenças, sobretudo as lingüísticas; os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Portuguesa, Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries (2001:31), expressa-se da seguinte forma a respeito de que fala cabe à escola ensinar:

“O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos(...). a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico.”

Bagno (2000), discorre sobre alguns mitos no ensino da língua materna que colaboram para uma prática social e escolar que perpetuam a discriminação e, com isso, concorrem para o fracasso escolar. Esse fracasso escolar - leia-se que tanto assusta e serve de objeto para algumas, mais ainda poucas – notícias, vem sendo pesquisado e avaliado pelo MEC, como confirma o último resultado divulgado do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica – apêndice 1) realizado em 2003, apresentando que 55% dos estudantes de 4ª série do ensino Fundamental no Brasil encontram-se nos níveis muito crítico e crítico, isto é, “decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações explícitas”. (INEP)

No mito 1, Bagno (2000:15) comenta a idéia de unidade lingüística no Brasil, o que é bastante prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, impõe-se um modelo único, instaurado como norma, independente de aspectos relevantes como o social, econômico, cultural, geográfico, escolarização etc. A escola assimila a idéia de uma única língua, desvalorizando, e até empobrecendo, a própria língua materna.

Luft (2004:84) supõe que o professor ensina gramática, suas regras e teorias, para cumprir programas. Ainda sugere: “Tivesse a escola objetivos vitais, culturais, sociais ou político-educacionais bem definidos, certamente haveria maior clareza e funcionalidade nos programas e métodos de ensino da língua materna”.

Os PCNs (2001:101ss), Língua Portuguesa, 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental, na segunda parte, prescreve os objetivos e conteúdos gerais. Fazendo a leitura, mesmo que superficial, em momento algum se pode afirmar que há prescrições para um ensino normativo classificatório, antes, valoriza recursos discursivos, sem formalizações gramaticais, reforçando a coesão e coerência, regularidades e irregularidades ortográficas, e dispõe grande parte para o estímulo da leitura, considerando como ponto importante para o desenvolvimento da escrita. Ainda apresenta exemplos de atividades para desenvolver a escrita, o que vem ao encontro da própria proposta do autor quando diz: “A linguagem é uma prática” (Luft 2004). Entretanto, não houve mudanças significativas na prática pedagógica, então a discussão encaminha-se para a própria conclusão contida nos PCNs (PCN *apud* Madeira, 2005:20)

(...) pensava-se que seria suficiente que o professor fosse exposto a princípios para que sua prática mudasse imediatamente ao abraçar uma nova proposta.

Hoje em dia, contudo, sabe-se que o processo é muito mais demorado e complexo, pois a pesquisa indica que, embora os professores compreendam princípios teóricos, ao retornarem para a sala de aula, costumam interpretar as inovações em termos de crenças e práticas anteriores”.

Há coerência quando Luft (2004:47) afirma que se um indivíduo souber falar e escrever bem, comunicando-se com clareza, fluência e objetivamente, não será, com certeza, pelas incansáveis horas de estudos gramaticais, tentando entender sua língua, mas por ter sido bom leitor e exercitado a escrita, contudo não são novas propostas ou programas inovadores que irão mudar a prática em sala de aula, mas uma mudança de paradigmas. Bagno (2000) concorda que o sistema oficial tem se preocupado, basta analisar os PCNs e as novas estratégias para avaliação dos livros didáticos, o que tem contribuído para uma revisão das formas tradicionais de elaboração desse tipo de livro. Contudo a questão do preconceito é mais profunda. Ele ressalta:

“Mas os preconceitos, como bem sabemos, impregnam-se de tal maneira na mentalidade das pessoas que as atitudes preconceituosas se tornam parte integrante do nosso próprio

modo de ser e de estar no mundo. É necessário um trabalho lento, contínuo e profundo de conscientização para que se comece a desmascarar os mecanismos perversos que compõem a mitologia do preconceito.

Embora a lingüística venha apresentando novas propostas para o ensino da língua portuguesa, as crenças já arraigadas não permitiram que novas metodologias tomem um novo corpo, se desvinculando, assim, das formas anteriores.

Recentemente, a revista “Veja” publicou um artigo do economista Cláudio de Moura Castro (03/08/05), no qual o autor lança a idéia de que as decisões em educação deveriam se basear pelas evidências científicas que possam existir na área, conforme é feito em outras áreas de atuação. Este autor cita em seu ensaio alguns dados divulgados pelo Saeb, referentes ao perfil de formação dos professores, o que provocou indignação de muitos professores que julgaram os dados serem opinião do escritor. Isto levou o autor do texto a posteriormente (31/08/05), publicar na mesma revista um outro artigo criticando a capacidade de interpretação dos professores e questionando se este fator teria reflexo nos resultados obtidos pelo Saeb no que diz respeito ao nível de compreensão de leitura dos alunos.

O Saeb tem fundamentação nos PCNs que propõe uma metodologia interdisciplinar e contextualizada, voltada para a teoria sociointeracionista defendida por Vigotsky e visa uma aprendizagem significativa conforme a teoria cognitiva de aprendizagem defendida por Ausubel.

Tais teorias nos levam a questionar que tipo de metodologia tem-se praticado em nossas escolas, particularmente no que diz respeito ao ensino da língua materna. Será que os professores têm utilizado a prática de comunicação como forma de análise e de reflexão sobre o uso da língua e suas variações lingüísticas? Ou utilizou a prática tradicionalista, no qual o ensino da gramática normativa prevalece como uma forma de padronizar a língua, desconsiderando

suas variantes, como na tradição helenística, ser esta a forma de preservar a “boa linguagem”?

Segundo Luft (2004:19):

“A boa comunicação verbal nada tem a ver com a memorização de regras de linguagem nem com a disciplina escolar que trata dessas regras, e que geralmente, em nossas escolas, toma o lugar do que deveriam ser as aulas de Português: leitura, comentário, análise e interpretação de bons textos, e tentativa constante de produzir, pessoalmente, textos bons – enfim, vivência criativa com o idioma”.

Assim, de nada adianta a exaustão daquele professor que persegue o ensino da gramática pela gramática, dissociada de um contexto significativo para o aluno, pois dentro deste procedimento, desagregado do todo, ele continuará cometendo os mesmos “erros” na hora de redigir ou falar. Isto porque o seu contato com a gramática aconteceu de forma fragmentada como se a língua fosse um supermercado com suas seções especializadas e independentes entre si.

O que pretendemos aqui é promover uma reflexão sobre a utilidade ou não do ensino classificatório e conceitual descrito na gramática normativa para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, como garantia de autonomia dos alunos no uso da linguagem para prática da escrita e melhoria na compreensão da leitura, como sugere o PCN e o Currículo da Educação Básica. A escola, para garantir seus objetivos, considera que no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem não deve haver substituição de um sistema por outro, mas sim ampliação, extensão da competência, principalmente em comunidades que utilizam variações dialetais.

O Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal 1ª a 4ª Série (2002:19) informa a necessidade de a escola valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, utilizando-os como ponto, de partida para aquisição do saber sistematizado, das competências e das habilidades que se querem desenvolvidas e dominadas. Afirma ainda que “o respeito aos saberes do aluno, às suas percepções e às suas impressões favorecem aprendizagens bem sucedidas e fortalece o autoconceito...”. Deve-se promover oportunidade para que

o aluno use a língua nos mais variadas situações (ouvir, falar, ler, escrever) e reflita sobre seu uso de forma transformadora, de maneira que essas atividades contínuas, representem competências lingüísticas, epilingüística e metalingüística. Segundo Luft (2004:56), “a linguagem da criança dependerá, em nível cultural e vocabulário, do ambiente em que ela vive, dos modelos a que é exposto para liberar suas próprias capacidades.” Assim a escola é um espaço onde a criança poderá aplicar seu conhecimento sobre a língua, considerando que esta já possui um conhecimento que não é aprendido na escola.

Quanto a esse aspecto da fala, Neves (2004:86ss) faz uma abordagem bastante apropriada acerca da missão da escola, que é, senão, de ensinar a língua escrita:

Nenhum pai, nenhuma família espera que a escola vá ensinar suas crianças a “falar”, pois elas já “falam” quando entram na escola, uma vez que, obviamente, o desempenho oral antecede o processo de educação formal. (...)

O sentimento de que essa é uma “missão” da escola encontra-se na crença arraigada que têm os professores – e a têm, exatamente porque isso é o que se cobra deles – de que ensinam a língua materna (por exemplo, a “gramática”) para que os alunos possam escrever melhor. (destaques da autora)

Se na verdade é essa a missão da escola, ensinar a modalidade escrita da língua, já que a falada deve ser aprimorada, com novas modalidades, que serão desenvolvidas naturalmente pela exposição a novos falares, Neves (2004:99) questiona: “a que estamos reduzindo essa atividade se deixamos de compreender que, assim como na vida, na escola a escrita, sendo linguagem, deveria constituir um processo de interação verbal, portanto uma atividade também natural?”

É desperdício de tempo as longas horas com exercícios de repetição, buscando a apreensão de regras e aplicações teóricas gramaticais, tendo como objetivo o bom desempenho na elaboração de textos ou exposições escritas, pois nem mesmo as informações normativas ocuparam espaço nos registros mentais. Segundo Cury (1999:61) a busca da memorização pura é um erro educacional que

se arrasta por séculos, pois muitos alunos não se adaptam ao ensino tradicional e são considerados incompetentes ou deficientes por não reproduzirem adequadamente informações. Faz-se necessário “compreender que a especialidade da inteligência humana é expandir a arte de pensar, criar, libertar o pensamento e não decorar e repetir informações”.

Cury somente traduz a teoria da aprendizagem significativa de D. Ausubel. Segundo Ausubel (Martinez e Rey: 2003), somente há aprendizagem quando um novo conhecimento se articula a um conhecimento anterior já sedimentado e apreendido; o mais importante são os conhecimentos prévios que o indivíduo já possui. Não existe aprendizagem significativa se uma nova informação é aprendida mecanicamente, sem estabelecer relação com um conhecimento anterior. Cabe, então, no ensino da Língua Portuguesa considerar todo conhecimento lingüístico que o aluno possua, para que os novos conhecimentos estabeleçam relações e se apresentem de forma significativa. Ressalta Neves (2004:100) que “é exatamente isso que a escola não consegue prover nas suas atividades de língua escrita: situações realmente significativas, uma situação de vida condicionando o uso lingüístico”.

Ausubel faz uma contraposição entre aprendizagem significativa e a mecânica. Há interação entre os aspectos específicos e relevantes da estrutura cognitiva e as novas informações, nesse ponto a aprendizagem significativa diferencia-se da aprendizagem mecânica, quando novas informações são apreendidas praticamente sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva.

O resultado da interação que ocorre na aprendizagem significativa entre o novo material a ser aprendido e a estrutura cognitiva existente é uma assimilação de antigos e novos significados a qual contribui para a diferenciação dessa estrutura, mesmo após o aparecimento dos novos significados, a relação entre as idéias-âncoras e as assimiladas permanece na estrutura cognitiva. Por isso, construir seus próprios conceitos e só depois ser apresentado o conceito formal. O que na verdade não fará muita diferença a terminologia, se esta ou aquela

construção tem um nome adequado, que muitas vezes não estabelece significado real por não apresentar aplicação prática, somente terão utilidade em discussões culturais entre professores de gramática ou em provas de concursos.

Fazendo uma analogia, comparando os falantes a motoristas e os professores a instrutores, Bagno (2000:120) diz que quem deve saber a “mecânica do idioma”, são os professores, pois estes são os instrutores, os especialistas, os técnicos. Aos alunos cabe serem “bons motoristas da língua, bons usuários de seus programas”. Contudo a pergunta que não quer calar é: nossos professores conhecem realmente o funcionamento da gramática para ministrá-la? O próprio Bagno (2000), como também Possenti (1996) e Luft (2004) apresentam situações em que os próprios gramáticos não encontram regras que as clarifiquem. Millôr (2005:14) faz a seguinte afirmação quando questionado sobre as normas mais loucas ou mais despropositadas da língua portuguesa:

Toda pesquisa de linguagem é perigosa pois tem o caráter de induzir o sentido. Não tenho carinho especial por gramáticos. Na minha vida sempre fui violento [*no ataque às regras do idioma*], porque a língua é a falada, a outra é apenas uma forma de você registrar a fala. Se todo mundo erra na crase é a regra da crase que está errada, como aliás está. Se você vai a Portugal, pode até encontrar uma reverberação que indica a crase. Não aqui. Aqui no Brasil a crase não existe.

Em seu artigo sobre as crenças de professores de Português e sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa, Neves apud Madeira (2005) ressalta cinco pontos relevantes em relação ao ensino de gramática constatados em sua pesquisa:

1. Os professores em geral acreditam que a função do ensino da gramática é levar a escrever melhor. (p.45)
2. Os professores foram despertados para uma crítica dos valores da gramática tradicional. (p.46)
3. Os professores têm procurado dar aulas de gramática não-normativa. (p.47)
4. Os professores verificam que essa gramática “não está servindo para nada”. (p.47)

e que

5. Apesar disso, os professores mantêm as aulas sistemáticas de gramática como um ritual imprescindível à legitimação de seu papel. (p.48)

Entretanto, a própria Neves (2004:35) acredita que, não os gramáticos, mas, a própria sociedade mantém essa visão valorativa da “boa linguagem”:

“É a própria comunidade que, sempre com olhos no estrato social em que cada um de seus membros possa situar-se, busca adequar sua linguagem a padrões prestigiados, e, para isso, busca lições explícitas sobre esses padrões.”

O fato é que, em Neves (2004:36), há uma vinculação estreita entre valores sociais e intelectuais, definindo, então, como modelo, a modalidade lingüística de prestígio.

3.2 Caminho para aplicação da Gramática em turmas de 3^a. e 4^a. séries do Ensino Fundamental

Possenti (1996:32) afirma que “os grandes problemas escolares estão no domínio do texto, não da gramática. Qual seria, então, a função da escola no ensino da língua? Para o autor é ensinar a língua padrão, sobretudo o domínio escrito de textos, não da gramática, mesmo porque, sugere o autor, a receita é básica: assim como na vida, aprenderemos a escrever praticando, lendo e escrevendo, corrigindo e reescrevendo, comentando os textos elaborados, mas tudo isso com freqüência, pois a eficiência será alcançada com a persistência diária.

Contudo, afirma Neves (2004:44), a modalidade escrita, embora importante, não pode ser tratada independente da modalidade falada:

“Criou-se, na escola, um abismo entre as duas modalidades que, no fundo, instituiu-se que a fala (em princípio, a modalidade do aluno) é imperfeita por natureza, e que língua escrita (em princípio, a modalidade do professor) é a meta a ser atingida, como se não houvesse modalidade-padrão

também na fala e como se o conhecimento de um padrão prestigiado, na língua falada, não fosse também desejável.”

Neves (2004:100) concorda que a criança, no início da sua atividade de produção possa fazê-lo “como se fala”, pois partindo de suas habilidades para produzir textos orais e transpondo para textos escritos, desenvolverá, gradativamente, habilidades textuais mais elaboradas. A autora critica a atuação escolar que pratica exatamente o inverso:

“Entretanto, uma verdadeira e legítima passagem da inserção na interação oral para a inserção na interação escrita, e do domínio da atividade oral para o domínio da atividade escrita, é abortada pela escola, que, para fazer a criança escrever, retira-a da vivência da linguagem, arranca-a do que seria interação, e constrói um aparato de construção lingüística artificial, que nunca produzirá um texto inserido num contexto, a não ser que a própria criança desconheça a imposição da escola e consiga anular a sua influência alienadora.”

Labov, 1974, *apud* Neves 2004:101, argumenta que “a criança, quando começa a aprender a ler e a escrever, apesar de já ter construído a sua gramática básica, não é capaz de variar de estilo” , ao desenvolver-se cognitivamente e ampliar seu grupo social, a produção lingüística também vai ampliando. Não deve violentar o desenvolvimento natural.

Para Luft (2004:102), assim como a criança desenvolve uma gramática natural da fala, praticando seus próprios atos na fala testando e firmando as regras apreendidas, dessa forma deve-se desenvolver também a produção textual:

“o racional, o sensato, e o inteligente, é propiciar isso mediante a *exposição do aluno ao funcionamento da língua culta*: falas, gravações, textos orais e escritos, etc. (Passo por cima da etapa da alfabetização, que requer considerações muito mais especializadas e técnicas.) Depois, a prática continuada desse nível de língua, falando e escrevendo, sedimentará e firmará o domínio gramatical assim intuitivamente, implicitamente, assimilado.”

Nota-se que não é a ausência da gramática que se está defendendo, mas uma nova forma de trabalhar com a gramática, considerando a gramática descritiva, que vem colaborar para maior clareza da compreensão e produção de textos. Segundo Travaglia (2003:44), não há separação dos “aspectos gramaticais e textuais da fala/escrita”. Também para Bechara (2000:47), a pedagogia da busca do erro é “um erro” pedagógico, pois na fase de iniciação escolar, não estamos falando aqui da alfabetização, pouco importa se a criança comete um erro gramatical, diz o autor e com propriedade:

“é bem mais importante analisar com ela se o que queria dizer ficou compreensível aos outros. Torna-se necessário ajudá-la em condições de não se deixar influenciar ou perturbar pelos distúrbios que condicionam a sua execução”.

Possenti fornece uma fórmula de avaliação e desafia a nos concentrar nos tipos de erros cometidos como um conjunto classificatório, não nos erros individualmente. Assim constataríamos que são poucos e isso forneceria subsídios ao professor para trabalhar especificamente com aqueles desvios.

3.3 O PCN e a gramática

Ao analisarmos os objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries (apêndice 2), certificamo-nos de que a definição de Possenti (1996:17) em nada difere dos PCNs:

O objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico.

Realmente os professores devem se preocupar com a estética, conteúdo e clareza do texto, contudo vale lembrar que não se encontra aí nenhuma frase ou insinuação que a gramática tenha de ocupar espaço privilegiado. Há de se concordar que deve-se fazer a análise e reflexão sobre a língua, visto que o

segundo objetivo geral traçado pelos PCNs (2001:41) prescreve “utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam”, e para que possa sistematizar o emprego da língua padrão faz-se necessário, em alguns momentos, que lancemos mão de recursos gramaticais. Porém, adverte o mesmo documento:

(...) é preciso considerar que, embora seja peculiar a situações de análise lingüística (em que inevitavelmente se fala sobre língua), não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo. O critério do que deve ser ou não ensinado é muito simples: apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua excluindo-se tudo o que for desnecessário e costuma apenas confundir os alunos.

Veja que não há uma proibição da utilização da gramática, mas esta vem como acessório, suporte técnico, para sustentação e clareza do essencial que é a compreensão e expressão, tanto em situações de comunicação oral ou escrita. Ainda que, os PCNs recomendem que, os conteúdos relacionados a essa prática estejam organizado em bloco separado, eles devem estar diretamente ligados às atividades de uso da linguagem. “Mais do que isso, devem estar a seu serviço”.

4. O QUE PENSAM OS PROFESSORES DE 1ª A 4ª SÉRIE?

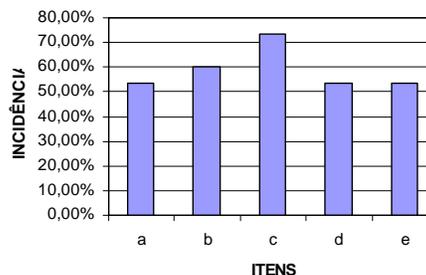
4.1 Apresentação do resultado do questionário

Apresentamos a seguir os resultados de um questionário (apêndice 3) sobre a importância que professores dão ao ensino classificatório da gramática em turmas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Os sujeitos da pesquisa foram 15 professores atuantes no 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental de duas escolas da Rede Pública do DF.

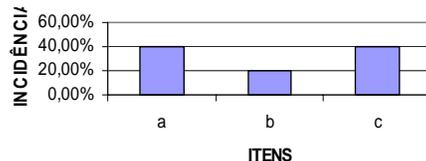
ITEM	RESPOSTAS	
	Incidência	%
1 Objetivo das aulas de gramática		
ensinar a escrever melhor.	8	53,33%
ajudar a produzir textos com coerência e clareza.	9	60,00%
levar o aluno à prática da norma padrão da LP.	11	73,33%
auxiliar o aluno na compreensão de textos.	8	53,33%
preparar para vestibulares, concursos etc.	8	53,33%
2 O ensino da classificação de palavras é assimilado pelo aluno de 3ª e 4ª séries do Ens. Fundamental?		
SIM	6	40,00%
NÃO	3	20,00%
ÀS VEZES	6	40,00%
3 Os conceitos de classes gramaticais podem ser avaliados?		
através de exercícios de preenchimento de lacunas.	5	33,33%
solicitando conceitos.	5	33,33%
através de análise morfológica de palavras contidas nas frases.	9	60,00%
na produção de textos.	15	100,00%
4 É possível que alunos de 1ª a 4ª séries possam empregar, na fala, adequadamente, gênero, número, grau e tempo verbal, sem ter estudado a gramática ensinada na escola?		
SIM	12	80,00%
NÃO	3	20,00%

1. Objetivo das aulas de gramática

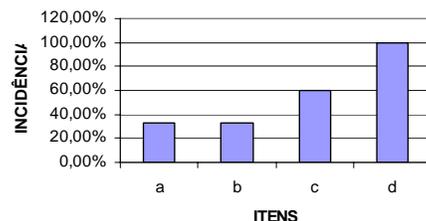
- a) ensinar a escrever melhor.
- b) ajudar a produzir textos com coerência e clareza.
- c) levar o aluno à prática da norma padrão da LP.
- d) auxiliar o aluno na compreensão de textos.
- e) preparar para vestibulares, concursos etc.

1 - Objetivo das aulas de gramática**2. O ensino da classificação de palavras é assimilado pelo aluno de 3ª e 4ª séries do Ens. Fundamental?**

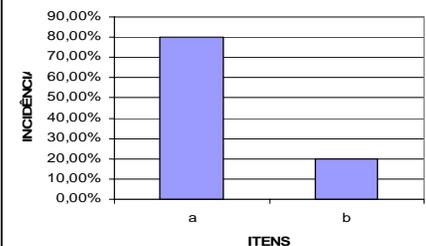
- a) SIM
- b) NÃO
- c) ÀS VEZES

2 - O ensino da classificação de palavras é assimilado pelo aluno de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental?**3. Os conceitos de classes gramaticais podem ser avaliados?**

- a) através de exercícios de preenchimento de lacunas.
- b) solicitando conceitos.
- c) através de análise morfológica de palavras contidas nas frases.
- d) na produção de textos.

3 - Os conceitos de classe gramaticais podem ser avaliados?**4. É possível que alunos de 1ª a 4ª séries possam empregar, na fala, adequadamente, gênero, número, grau e tempo verbal, sem ter estudado a gramática ensinada na escola?**

- a) SIM
- b) NÃO

4 - É possível que alunos de 1ª a 4ª séries possam empregar, na fala, adequadamente, gênero, número, grau e tempo verbal, sem ter estudado a gramática ensinada na escola?

4.2 Análise crítica dos resultados

Nesta análise deve-se considerar que estudo gramatical é praticado em turmas de 3ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. O ensino de classes gramaticais se alonga por todo o ano letivo, como também a “paranóia da ortografia, um pouco de pontuação e tonicidade; em síntese esse é o currículo empregado nas respectivas séries, com conteúdos pré-estabelecidos, sem considerar as dificuldades que cada turma apresenta, traçando assim uma uniformização dos tópicos de estudo.

Partindo das evidências apresentadas na 1ª questão do instrumento de pesquisa, é altamente questionável quanto a gramática praticada em sala de aula possa contribuir para o uso da língua padrão ou mesmo para produções de textos, ou ainda para escrever melhor, ajudar a produzir textos com coerência e clareza. Se o domínio da gramática fosse passaporte para ser um bom escritor, todos os gramáticos seriam escritores bem sucedidos, contudo, conforme afirma Bagno (2000:63), “os escritores são os primeiros a dizer que gramática não é com eles”.

Outro ponto incoerente nesta mesma questão é no que diz respeito a preparar os alunos para vestibulares, concursos e outros. Não há em todo PCN, ou mesmo no Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do DF (Ens. Fundamental de 1ª a 4ª séries), insinuação de que o ensino da Língua Portuguesa deva ter como objetivo preparar para vestibulares ou concursos, donde podemos confirmar que o professor trabalha conforme suas próprias crenças.

Constatou-se que 60% dos professores entrevistados garantem que alunos não assimilam, ou às vezes assimilam, a classificação gramatical das palavras. Então, porque insistir num ensino inútil, mesmo porque não há relação com os objetivos propostos para essas séries?

Em análise à pesquisa realizada em instrumento de avaliação de aprendizagem (apêndice 4), foi possível observar que grande número de professores, ainda, valorizam muito questões de gramática classificatória, desvalorizando a leitura e a interpretação de textos, verifica-se isso ao observar

que questões gramaticais, de critério classificatório, têm maior valor de pontuação que as de interpretação.

Nas provas analisadas as questões de interpretação em geral valiam em média 0,5, enquanto as de gramática tinham em média valor de 0,8 a 1,2 , dependendo do grau de "dificuldade", o que nos leva a crer que estas questões procuram dificultar o acesso aos alunos a uma “boa nota”, pois supõe-se que os alunos não terão dificuldade em responder as questões de interpretação.

Em Neves (1994:14) encontramos um dado colhido em pesquisa mais ampla, que é bastante contundente quanto ao estudo de classes de palavras. A autora aponta “*Classes de palavras* como área autônoma pela alta incidência de exercitação com essas entidades”.

Noutra questão de nossa pesquisa, os professores foram argüidos quanto aos tipos de exercícios que podemos avaliar os conceitos de classes gramaticais, 100% dos professores apontaram que seria em produção de textos. Como pode-se avaliar conceitos classificatórios em produções de textos?

A última pergunta teve por objetivo pesquisar o quanto o professor tem conhecimento sobre a gramática internalizada dos alunos. Surpreendentemente, 75% dos entrevistados acreditam que os alunos trazem conhecimento sobre gênero, número, grau e tempo verbal, sem ter estudado a gramática ensinada na escola. Contudo os comentários apresentaram um forte preconceito lingüístico, deixando claro que o emprego desses conceitos estão atrelados à classe sócio cultural de onde ele seja procedente. Segundo Luft (2004:38) há um saber não teórico implícito e intuitivo:

Construída a teoria, a criança “sabe” o que é frase, oração, coordenação, subordinação – pois constrói frases, simples, compostas e complexas. “Sabe” o que é sujeito, verbo e concordância, visto que usa formas verbais flexionadas segundo as categorias de pessoa e número.

A criança e o falante não escolarizado *sabem tudo aquilo que precisam para falar em seu nível de comunicação*. Apenas , não conhecem os termos técnicos, os nomes daquilo que sabem.

Sendo assim, a crença dos professores de um conhecimento natural, interno, da gramática sendo fruto de privilégios sociais, os alunos provenientes de classes sociais menos privilegiadas não conseguem, sequer, comunicar-se. Diríamos que essa crença seja sim, fruto, de um alto preconceito social e um baixo conhecimento do mecanismo da língua. Por isso a grande dificuldade de se fazer da escola instrumento da revolução social, pois os paradigmas gravados na alma dos professores impregnam-se de tal forma, que bloqueiam qualquer proposta de transformação.

5. CONCLUSÃO

Como docentes do Ensino Fundamental, temos constatado o crescente número de alunos com dificuldades primárias na escrita e na leitura. O que não acontece na oralidade, pois se expressam com desenvoltura e criatividade, se comunicam com clareza, formulando frases complexas, com coerência, discorrendo sobre um tema com a propriedade adequada à idade, interpretam fatos do cotidiano com objetividade, contam capítulos de novelas ou filmes, interpretando ações e supondo novas estratégias.

Ora, não é exatamente com o objetivo de escrever melhor que se defende o estudo da gramática assim como ela se apresenta hoje nas salas de aula? Então por que os alunos não escrevem corretamente? Veja como é inócua essa postura, pois as crianças estão expostas a estudos exaustivos e nada aprendem.

É muito fácil trabalhar com a gramática tradicional, mesmo porque ela vem pronta, conceitos definidos. Nesta gama de teorias abre-se a caça aos erros ortográficos, olhos clínicos em busca do pecado das omissões.

No vale de nossa ignorância resta-nos um grito solitário em prol da sociedade que precisa de um ensino mais objetivo e contundente, onde realmente se ensine a língua padrão, de forma eficaz, e que não faça o aluno se sentir incompetente diante de um ensino gramaticalista tradicional, inútil, mecânico e insano, imposto como bandeira única e primorosa de nossa língua pátria.

Não é abusivo propor que nas séries iniciais sejam abolidas qualquer gramática tradicional, pois cremos que apresentamos argumentos convincentes da ineficácia desta prática. Os caminhos propostos não esgotam as inúmeras possibilidades de trabalhar com a gramática interna de cada indivíduo, mas é um norte para que, partindo dessa gramática natural gere-se momentos de reflexão sobre o uso da língua materna, abandonando a pedagogia dos erros e privilegiando as idéias, valorizando as palavras simples, do jeito regionalista de cada um.

Muito sabiamente afirma Luft (2004:21): “Um ensino gramaticalista abafa justamente os talentos naturais, incute insegurança na linguagem, gera aversão ao estudo do idioma, medo à expressão livre e autêntica de si mesmo”. Permitir que se erre ortograficamente, sintaticamente, e proporcionar o exercício da escrita e da leitura, debates orais para ampliar horizontes. Veja que o mais complexo já foi sedimentado que é o uso fluente da língua falada, espera-se então do professor que ele apresente coisas novas e interessantes.

Tal prática requer professores competentes e isentos de preconceitos, seguros de seu papel, importantíssimo, assim por dizer, pois dele, espera a sociedade, um comportamento tal que leve nossos estudantes a utilizar competentemente sua língua materna.

6. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. MEDEIROS, João Bosco. **Curso de língua portuguesa: para a área de humanas: enfoque no uso da linguagem jornalística, literária, publicitária.** São Paulo: Atlas, 1997.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz.** 5 ed. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Português ou brasileiro.** São Paulo: Parábola, 2001.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática. opressão? liberdade?** 11 ed. São Paulo: Ática, 2003.

BRASIL. Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do DF: Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série.** 2 ed. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino de 1ª a 4ª série – Língua portuguesa.** 3 ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CASTRO, Cláudio M. **Educação baseada em evidência.** *In: Veja.* São Paulo, ano 38, n. 31, p. 26, ago. 2005.

_____. **Educação baseada em palpites.** *In: Veja.* São Paulo, ano 38, n. 35, p. 22, ago. 2005

CHOMSKY, Noam. **Regras e representações – a inteligência humana e seu produto.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981. *apud* LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade.** 8 ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 59.

CRUZ, Carla. RIBEIRO, Uirá. **Metodologia científica: teoria e prática.** Rio de Janeiro: Axcel Books, 2003.

CURY, Augusto Jorge. **O mestre dos mestres.** 68 ed. São Paulo: Academia de Inteligência, 1999.

FERNANDES, Millôr. **O Senhor das palavras**. Revista Língua, São Paulo, nº 1, p 12-16, 2005

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2004.

MADEIRA, Fábio. **Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa**. In: Linguagem & Ensino. 2005. Disponível em < http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v8n2/elizabeth_kudiess.pdf> Acesso em 27/09/2005.

MARTINEZ, Albertina M. REY, Fernando Luis G. **A teoria da aprendizagem significativa de D. Ausubel**. Termo In: Aprendendo a aprender. volume 5 (org.) TEIXEIRA, Fátima Emília da Conceição. Brasília: UniCEUB, 2003

NETO, Pasquale Cipro; INFANTE, Ulisses. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 1998.

NEVES, M^a Helena M. **Que gramática estudar na escola?: Norma e uso na Língua Portuguesa**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **A vertente grega**. São Paulo: HUCITEC/UNB, 1987.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1996.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 6 ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SILVA, Rosa V. Mattos e. **Contradições no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUSA, Rosineide Magalhães de. **A sociolinguística na formação docente**. Termo In: Aprendendo a aprender. volume 3 (org.) FELIX, Joana d'Arc Bicalho. Brasília: UniCEUB, 2003.

TERRA, Ernani. **Linguagem, língua e fala**. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP/Saeb. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/brasil/pdf>>. Acesso em 17/08/2005.

VANOYE, Francis. **Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985 *apud* ANDRADE, Maria Margarida de. MEDEIROS, João Bosco. **Curso de língua portuguesa: para a área de humanas: enfoque no uso da linguagem jornalística, literária, publicitária**. São Paulo: Atlas, 1997.

- APÊNDICES -

Apêndice 1 – Resultado do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) 2003, divulgado pelo INEP.

Análise do Desempenho pela Qualificação das Habilidades – Brasil

Outra forma de apresentar os resultados do Saeb é pela distribuição de frequência em cada um dos intervalos das escalas de desempenho das áreas de conhecimento avaliadas. Esse modo de apresentação permite observar, com maiores detalhes, o desenvolvimento de habilidades pelos estudantes, bem como a quantidade de alunos por gradação escalar desse desenvolvimento.

Permite, ainda, identificar os aspectos do ensino que estão bem-sucedidos e aqueles aquém do desejado. Tais informações fundamentam o uso pedagógico da avaliação educacional externa e podem demarcar metas e objetivos a serem alcançados pelas escolas do País. Sugere-se que as metas busquem diminuir o percentual de crianças e jovens em cada uma das séries que se encontram nos estágios “muito crítico” e “crítico”. Esses são patamares de muito pouco aprendido.

Em outros termos, nesses níveis os estudantes desenvolveram habilidades muito elementares, tanto para a série quanto para a continuação dos estudos. São alunos que estariam acumulando déficits educacionais graves.

4ª série do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa e Matemática

Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências

Língua Portuguesa – 4ª Série EF - Brasil – Saeb 2001 e 2003

Estágio	2001	2003
Muito Crítico	22,2%	18,7%
Crítico	36,8%	36,7%
Intermediário	36,2%	39,7%
Adequado	4,9%	4,8%
Total	100,00	100,00

- Em 2001, 59% dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental estavam nos níveis muito crítico e crítico. Esse percentual, em 2003, caiu para 55%.

**Legenda: construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios (resumo).
LP – 4ª série**

Muito Crítico	Não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder os itens da prova.
Crítico	Não são leitores competentes, lêem de forma ainda pouco condizente com a série, construíram o entendimento de frases simples. São leitores ainda no nível primário, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações explícitas, dentre outras habilidades.
Intermediário	Começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas próximas do nível exigido para a série. Inferem informações explícitas em textos mais longos; identificam a finalidade de um texto informativo; reconhecem o tema de um texto e a idéia principal e reconhecem os elementos que constroem uma narrativa, tais como o conflito gerador, os personagens e o desfecho do conflito; entre outras habilidades.
Adequado	São leitores com nível de compreensão de textos adequados à série. São leitores com habilidades consolidadas. Estabelecem a relação de causa e consequência em textos narrativos mais longos; reconhecem o efeito de sentido decorrentes do uso da pontuação; distinguem efeitos de humor mais sutis; identificam a finalidade de um texto com base em pistas textuais mais elaboradas, depreendem relação de causa e consequência implícitas no texto, além de outras habilidades.

Apêndice 2 – Objetivos estabelecidos pelo PCN para o ensino da Língua Portuguesa no 2º ciclo do Ensino Fundamental.

OBJETIVOS GERAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Ao longo dos oito anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. Para que essa expectativa se concretize, o ensino de Língua Portuguesa deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de:

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam; • conhecer e respeitar as diferentes variedades lingüísticas do português falado;
- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz; • valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.;
- valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;

- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia.

Apêndice 3 – Modelo de questionário com questões objetivas

Nome da professora: _____

Série de atuação _____ Tempo de docência: _____

Esta pesquisa tem por objetivo investigar a prática da utilização da gramática em turmas de 3as. e 4as. séries do Ensino Fundamental

As questões são de múltipla escolha, podendo ser assinaladas mais de uma alternativa, e tem por objetivo pesquisar a prática da utilização da gramática em turmas de 3^{as} e 4^{as} séries do Ensino Fundamental.

1. A aula de gramática tem como objetivo

- ensinar o aluno a escrever melhor.
- ajudar o aluno a produzir textos com coerência e clareza.
- levar o aluno à prática da norma padrão da Língua Portuguesa.
- auxiliar o aluno na compreensão de textos.
- levar o aluno ao conhecimento da Língua Portuguesa para vestibulares, concursos, exames de ingresso outras entidades de ensino.

2. Você acredita que o ensino da classificação das palavras é assimilado pelo aluno de 3^a e 4^a série do Ensino Fundamental?

- sim não às vezes

Se a opção foi às vezes, justifique _____

3. Os conceitos de classes gramaticais podem ser avaliados

- através de exercícios de preenchimento de lacunas.
- solicitando conceitos.
- através de análise morfológica de palavras contidas nas frases.
- na produção de texto.

4. É possível que alunos de 1^a a 4^a séries possam empregar, na fala, adequadamente, gênero, número, grau e tempo verbal, sem ter estudado a gramática ensinada na escola?

- Sim Não

Observações: _____

Apêndice 4 – Modelo das questões retiradas de instrumento de avaliação de aprendizagem.

Retire do texto: (1.0)

- a) Três adjetivos: _____, _____, _____.
- b) Três pronomes pessoais do caso reto: _____, _____, _____.
- c) Dois pronomes possessivos: _____, _____.
- d) Dois pronomes pessoais do caso oblíquo: _____, _____.

Classifique os pronomes destacados em POSSESSIVO, DEMONSTRATIVO ou INDEFINIDO: (0.8)

- a) **Minha** bolsa é bonita. _____
- b) **Alguém** entrou na sala. _____
- c) O que é **isso**? _____
- d) **Meu** livro está na estante. _____

Numere a segunda coluna de acordo com a primeira: (1.2)

- (1) PRONOME PESSOAL DO CASO RETO**
- (2) PRONOME PESSOAL DO CASO OBLÍQUO**
- (3) PRONOME DE TRATAMENTO**
- (4) PRONOME INDEFINIDO**
- (5) PRONOME DEMONSTRATIVO**
- (6) PRONOME POSSESSIVO**

() Vossa Excelência

() meu

() seu

() senhora

() lhe

() qualquer

() aquele

() você

() alguém

() nosso

() eu

() comigo