

# ATUAÇÃO DOCENTE NA SALA DE AULA COM A LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINO DA GRAMÁTICA

Denise Sodré Dorjó<sup>1</sup>

## Resumo

Este artigo traz uma discussão sobre a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa e o enfoque dado ao ensino da gramática em sala de aula. Surgiu da observação realizada em sala de aula, aulas de Língua Portuguesa nos últimos anos do Ensino Fundamental e em turmas do Ensino Médio, onde muitos docentes ainda fazem uso somente do livro didático escolhido pela escola, seguem-no do primeiro ao último capítulo. Até mesmo as atividades propostas para os alunos são as que no livro estão dispostas, sem uma análise prévia que possa classificá-las, como significativas ou reprodutivas. A maioria dos professores têm medo de ousar, de criar seu próprio material didático, de utilizar os textos produzidos no discurso do dia a dia, tornando-os objetos de análise para poder apresentar a língua em situações sociais de uso, uma língua viva, com as interferências de variáveis comuns na estrutura do texto que nem sempre a gramática normativa consegue explicar.

**Palavras-chave:** prática pedagógica, Língua Portuguesa, gramática normativa

## Abstract

This article brings a discussion about the pedagogical practice of the Portuguese language teacher and the focus given to the teaching of grammar in the classroom. Arose from the observation made in the classroom, Portuguese language lessons in recent years of elementary school and middle school classes, where many teachers still make use only of the textbook chosen by school, follow from the first to the last chapter. Even the proposed activities for students are the ones in the book are willing, without a prior analysis that can classify them as significant or reproducible. Most teachers are afraid to dare, to create your own didactic material, using the texts produced in day-to-day speech, making them objects of analysis in order to present the language in social situations of use, a living language, with the interference of common variables in the structure of the text which is not always the normative grammar can explain.

**Keywords:** pedagogical practice, Portuguese Language, normative grammar

---

1. Graduada em Letras - Português/Inglês pela Faculdade de Filosof. Ciências Letras de BH (1997). Especialista, na área da Educação, em Processo Ensino-aprendizagem. União das Faculdades Clarentianas de S.P (1999). Mestrado em Linguística Portuguesa. Universidad Autónoma de Asunción (2009).

## Introdução

Este trabalho tem como objetivo discutir o ensino da gramática nas aulas de Língua Portuguesa na educação básica. Surgiu da inquietação do pesquisador ao observar vários docentes em ação de ensinar nas aulas de Língua Portuguesa nos últimos anos do Ensino Fundamental e Médio em escolas estaduais. Em pleno século XXI, percebe-se que grande parte dos professores, ainda, planejam suas aulas utilizando somente o livro didático, adotado pela escola, como base do trabalho pedagógico, em sua maioria, com a visão clássica do ensino da gramática normativa, ou seja, ler conceitos e decorar. Querem ensinar aos alunos a falar e produzir textos utilizando a norma culta, com frases soltas e descontextualizadas, apresentadas com estruturas pré-concebidas de enunciados para esse trabalho, também. Os textos apresentados, muitas vezes, são um pretexto para apresentar a classificação mais pormenorizada com a terminologia tradicional, classificando estrutural e formalmente os termos. Não se percebe um trabalho de análise sobre os textos apresentados nos livros didáticos, são utilizados sem nenhuma reflexão, como se houvesse apenas uma forma de produzir um texto utilizando somente as estruturas que são apresentadas pela gramática normativa.

Lembra-se que a gramática normativa foi concebida para apresentar padrão linguístico uniforme, com regras rigorosas que distinguem a modalidade com maior formalidade da língua, a norma culta. Assim, essa gramática evidencia padrões linguísticos modulares, como a escolha apropriada do léxico, o uso correto da pontuação, da concordância, da regência, de colocação pronominal e, ainda, capacidade de organização das ideias.

Travaglia (2001, p.30) descreve a gramática normativa como

aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se, em geral,

mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita.

Essa concepção de gramática reconhece apenas uma forma para realização da língua, dita o correto e o incorreto em relação ao uso da língua. Nas palavras de Possenti (2005, p.64) “a Gramática Normativa: é aquela que prescreve as regras, as normas gramaticais de uma língua.”

Na verdade, o ensino tradicional de regras para orientar e regular a língua, conforme prescreve a gramática normativa, com métodos apenas teóricos, por meio do ensino de nomenclaturas e classificações gramaticais nem sempre consegue responder aos questionamentos que surgem em situações reais de uso da língua.

Acrescenta-se que o que foge ao tradicional, pela gramática normativa, ao sistema convencional de regras e princípios independentes do uso linguístico, é considerado pelos gramáticos tradicionais como recursos de estilo.

Não resta dúvida que qualquer estudioso da língua compreende a fragilidade em afirmar que a língua apresenta apenas uma alternativa possível para qualquer frase básica e qualquer outra estrutura seja um recurso estilístico. Fundamenta-se nas palavras de Bakhtin (1981, p.123) quando afirma que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social de intenção verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua [...]

A comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta. A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros

tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção.

Desse modo, mediante as palavras de Bakhtin, o uso real da língua acontece em situações de discurso, podendo ser ele oral e escrito. Portanto, o trabalho com a gramática deve basear-se em textos. Assim, a sala de aula deve ser um espaço em que textos sejam manipulados por nossos alunos em diversas situações. Podem esses alunos montar e desmontar tais textos, como se fossem quebra-cabeças, que se encaixam conforme as partes foram divididas, conforme a necessidade da situação comunicativa.

Não será demais afirmar que o aluno não precisa aprender a Língua Portuguesa, pois ele já a conhece e é por meio dela que vem interagindo com as pessoas no seu convívio social. Então, o papel do professor é, em sua prática, pedagógica apresentar a teoria gramatical de modo que leve o aluno a compreender que não é decorando teorias e nomenclaturas que vai adquirir competência de falar, ler e escrever de acordo às necessidades de cada situação comunicativa real. Outros conhecimentos devem ser construídos para que o aluno possa ser eficaz comunicativamente. Assim, junto ao conhecimento gramatical deve trabalhar com a língua de modo a mostrar ao estudante que há várias formas de utilizá-la, que podemos manipulá-la, que recursos temos à disposição para estruturar um enunciado. Nesse sentido, o docente pode fazer da sala de aula um laboratório, onde atuam vários cientistas da língua, sedentos por descobertas, e o professor oportuniza o contato, a manipulação e a pesquisa com usos das diversas manifestações da linguagem. E, como resultado final, terá um sujeito competente para gerar sentidos para o que lê e ouve e para produzir textos, orais e escritos, com significados.

O fato é que a curiosidade desperta o saber, e quanto mais o aluno for pesquisador da língua, quanto mais observar, analisar e refletir,

descobrirá as várias possibilidades de uso das palavras, o poder que tem uma pontuação para estabelecer sentido, a variedade de funções que uma palavra pode assumir e outras situações concretas mais interessantes de uso da língua.

No dia a dia da sala de aula, o trabalho do professor determina, e muito, que tipo de aprendizagem será construído. Se o objetivo do ensino é que os alunos atribuam significados à sua aprendizagem, o professor deve tornar a sala de aula um espaço aberto para pesquisa, para interação ativa do aluno com a realidade, com o convívio com a língua nas várias realizações de textos que circulam em sociedade.

Na prática pedagógica, não se pode fazer das aulas um momento de dar nomes às palavras, ou seja, classificá-las simplesmente quanto à morfologia, como substantivos, adjetivos, verbos, etc., e quanto à sintaxe, como sujeito, predicado, adjuntos, complementos, etc. Precisa-se ir além, buscar significação, pesquisar, analisar e descobrir por que as palavras estão ali, qual é o seu papel naquele exato lugar do texto.

## O Professor e as Aulas de Língua Portuguesa

Algumas explicações fechadas, sem reflexão e análise, podem deixar o professor sem respostas, quando algum aluno curioso busca responder suas inquietações sobre as explicações do professor à frente da turma. Como por exemplo, uma explicação sobre oração sem sujeito. A bem ver, se o próprio professor classifica o sujeito como termo essencial da oração, contradiz-se quando afirma ser sem sujeito a oração “choveu ontem torrencialmente em todo o sul do Brasil”. É óbvio que com essas explicações tão comuns observadas na sala de aula, qualquer aluno possa detestar as aulas de Língua Portuguesa, já que o próprio professor deixa o aluno confuso. Ao se entender o significado da palavra “essencial” como indispensável, com certeza, surgirá a pergunta: qual a justificativa para se poder

construir uma oração sem sujeito?

O fato é que o professor poderia explicar de forma que o sujeito é um termo essencial e que em nossa língua não há orações que não tenham sujeito. O que ocorre é que em algumas construções o sujeito é muito evidente, mesmo que não esteja expresso, todos sabem quem é, “quem chove é a chuva”, por isso não virá explícito, já que os falantes da língua portuguesa sabem quem é que chove “a chuva”, não fará falta para a compreensão do enunciado. Assim, uma explicação simples como: na construção do enunciado houve uma omissão do sujeito para que a frase fique mais elegante, ou seja, a não explicitação do sujeito dá-se, não devido ao fato de ele não existir, mas ao fato de ele ser demasiadamente óbvio e redundante, “A chuva choveu ontem torrencialmente em todo o sul do Brasil”.

Destarte, essa explicação também pode ser questionada quando se estrutura o enunciado da seguinte forma: “Faz muito calor em São Paulo.” É claro que será difícil convencer o aluno atento que é uma oração sem sujeito e que o sujeito é óbvio. O que justifica as palavras de Perini, quando afirma que trabalhar com a língua é o mesmo que manejar um material potencialmente explosivo, deve-se ter cautela, muito cuidado com a explicação.

Segundo Perini (2000, p. 95), outras situações trazem conflito para explicações fechadas como apresenta a gramática normativa. Destaque dado pelo autor à estrutura: “um velho palhaço”. É difícil apontar a função da palavra “velho”, já que o enunciado dissociado de contexto pode ter dois sentidos: quando assume o sentido encontrado no dicionário: um homem velho; idoso; ou seja, palhaço que é velho, idoso ou no sentido de um velho brincalhão e engraçado. Nesse enunciado, percebe-se a enorme dificuldade para classificar palavras, termos, de acordo com a gramática normativa, se velho e palhaço são adjetivos ou substantivos.

Ora, com certeza, não se conseguiria uma resposta taxativa, já que em muitos casos poderia

o enunciado aceitar duas interpretações. Esse é um exemplo simples de uma prática docente que apresenta o estudo da sintaxe e da semântica como um fim em si mesmas.

Isso pode ser ratificado com o seguinte enunciado: \_ Vi o cavalo do seu marido na praça domingo. Diante desse enunciado, quem não conhece bem a situação terá dúvidas em afirmar se a mulher está falando sobre o animal mamífero, da ordem dos perissodátilos que pertence ao marido da amiga, ou se está falando do próprio marido, chamando-o de animal, estúpido, grosseiro.

E então? Será que trabalhar a gramática em si, como ditadora de regras e normas, como se a língua fosse algo estático, que existe uma estrutura pré-determinada, pronta e acabada, que todos os enunciados são estruturados da mesma forma, não deixaria o professor em “maus lençóis” diante de uma turma mais atenta?

O certo é que fatos como esses fazem com que se perceba a necessidade de se refletir sobre qual é o nosso objetivo com o ensino da gramática na sala de aula, qual a concepção de prática pedagógica, qual o conhecimento que o professor tem da língua, se ele é um pesquisador e se há o planejamento de uma prática pedagógica articulando a sintaxe e a semântica com a escrita e a interpretação de sentidos produzidos.

A bem ver diante do conflito sobre como ensinar a gramática, muitos professores se sentem tentados a deixá-la de lado, mas sabe-se que se o aluno tem a necessidade de conhecer as diversas manifestações da língua, ele precisa entrar em contato com a norma padrão e saber usá-la quando a situação comunicativa exigir. Desse modo, as atividades propostas devem ser de análise sobre como a língua é estruturada em determinado enunciado, quais os fatores que influenciaram tal estrutura e escolhas. Surge, então, a compreensão de que língua é utilizada nas dimensões fonética, morfosintática, semântica e estilística para construir sentido. Isso levará o aluno a compreender que a gramática normativa não responde a todos os nossos questionamentos em relação ao uso da linguagem em textos reais

que circulam na sociedade, que estudar a língua vai muito além de conhecer as regras impostas pela gramática normativa.

Nesse cenário, crê-se que o professor de línguas deve pensar em uma prática pedagógica em que a língua seja objeto de reflexão, tendo como base a concepção de língua como lugar de interação, em que o indivíduo, além exteriorizar o pensamento, realiza ações e interage com o interlocutor. Nessa concepção, para Koch(2001,p.17)

a compreensão deixa de ser entendida como a simples "captação" de uma representação mental, ou como a mera decodificação da mensagem resultante da codificação feita por um dado emissor. Ela é, isto sim, uma atividade interativa exigente e complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e no seu modo de estruturação, requerendo um vasto conjunto de saberes, inclusive sobre a sua (re) construção, no interior do evento comunicativo.

Adotando essa concepção, os conhecimentos gramaticais devem ser apresentados de forma mais reflexiva, com atividades contextualizadas, que proporcione ao aluno conhecer as variedades da língua por meio de leitura e produção de textos, construindo seu próprio conhecimento linguístico.

Considerando o quanto o contato com a norma-padrão é importante, não podemos excluir das aulas o ensino das normas gramaticais, mas o quê da questão está em como praticar esse ensino.

Nesse cenário, o professor deixa de ensinar as formas gramaticais como um fim em si mesmas, visto que essa prática de ensino apenas produz reconhecimento sem o conhecimento. Corrobora com essa ideia, Batista (2001, p.108) quando afirma que o aluno

aprende a reconhecer a existência

da linguagem legítima, mas, tendo acesso apenas aos saberes transmitidos pela gramática normativa, submetidos apenas a uma ação corretiva, e não tendo sido familiarizado, em sua socialização primária, com as formas legítimas de relação e de uso da língua, assim como da leitura e da escrita, não aprende efetivamente a dominar o uso da língua que a escola lhe acena. E o resultado de tudo isso é, como já apontou Possenti (1989), o aumento do silêncio dos sujeitos que vivem esse ensino, já que submetidos - professor e alunos - ao peso dessa outra língua, o Português que se ensina.

Com certeza, a aula de Português em que o professor pratica o ensino tradicional, com base na gramática normativa, em que um conjunto de regras, define o que se deve ou não dizer ou escrever, em que a língua é entendida como um sistema autônomo de códigos sem nenhuma relação com as situações comunicativas concretas não possibilita ao aluno desenvolver saberes para usar a língua conforme a situação social vivenciada.

Cabe ao professor de Língua Portuguesa criar situações para a análise do uso da linguagem que não é estática, é uma prática social e como tal está sempre em mutação, já que é construída por pessoas no momento do discurso por meio de textos orais e escritos, e mesmo que seja preciso seguir padrões é uma prática dinâmica que é influenciada por vários fatores, como: cultural, idade, grau de escolaridade e outros.

Segundo Mussalim e Bentes (2004, p. 241),

A linguagem e a língua são objetos complexos, que admitem muitos olhares diferentes, sem que um necessariamente elimine o outro. Ao buscar e promover essa pluralidade de olhares, estaremos, principalmente, contribuindo para uma compreensão melhor desses objetos.

Salienta-se que é o professor responsável por oportunizar o contato, a manipulação e a

pesquisa com usos das diversas manifestações da linguagem. Nesse sentido, o signo verbal interessa quando a ele é atribuído sentido, significado que varia em função dos diferentes sentidos que um mesmo enunciado assume nas formações discursivas diversas, quando se materializa nas práticas comunicativas sociais.

Para preencher o vácuo em relação ao ensino da gramática, o professor deve pensar em metodologias que levem o aluno a dialogar com os conteúdos, fazendo-o refletir e encontrar as próprias respostas. Ou seja, por que usar? Como usar? O que se pode usar? Quando não se pode usar? O que interfere na relação de sentido e o que atribui sentido? E outros questionamentos mais.

A prática pedagógica do professor de língua portuguesa exige conhecimentos teóricos específicos, além da compreensão da complexidade do processo de ensino-aprendizagem de objetos tão complexos como a língua e linguagem, bem como o entendimento de que é necessário olhá-la com atenção, atitude investigativa e reflexiva. Ainda, ter em mente a necessidade de construção de uma prática planejada, de modo a contextualizar os conteúdos linguísticos para possibilitar a própria compreensão da linguagem como prática social.

## O professor e o conhecimento gramatical: aulas mais significativas

A língua é viva e, no seu uso diário, as pessoas a estruturam de acordo com a necessidade do uso na situação de comunicação. Por isso, é importante que o professor conheça bem as regras gramaticais, as nomenclaturas e, até mesmo, as particularidades, ou seja, o uso em formas diversas que, na maioria das vezes, não se encontra explicações nas gramáticas normativas. Eis, então, a necessidade de o professor ser um pesquisador da língua para que não tenha dificuldade e possa auxiliar o aluno a

compreender que as regras não são absolutas, mas que elas servem para sistematizar a língua.

Sustenta-se a ideia de que existe um lugar para o ensino da gramática na Educação Básica, o que deve mudar é a maneira de trabalhar, são as metodologias que o professor utiliza. Para Perini (2000, p.31)

Se acrescentarmos que a linguagem, em todos os seus aspectos, permeia a vida social a todo momento, sendo um fenômeno altamente importante na vida das pessoas, veremos com clareza que a gramática oferece um campo privilegiado para o exercício da pesquisa. O estudo da gramática pode ser um instrumento para exercitar o raciocínio e a observação; pode dar a oportunidade de formular e testar hipóteses; e pode levar à descoberta de fatias dessa admirável e complexa estrutura que é uma língua natural.

Isso exige um grande conhecimento gramatical, conhecimento sobre o objeto de ensino e, ainda, conhecimento sobre o processo de organização de sua prática. Tem-se, assim, bem claro, a noção de que o professor de Língua Portuguesa deve contar com uma fundamentação teórica consistente e bem sedimentada, a começar pelos seus conceitos, já que o docente deve estar preparado para as possíveis dúvidas. Precisa saber explicar para os alunos o porquê de tal função morfológica, qual o papel daquele termo ali, o que justifica tal vírgula, etc. Nessa perspectiva, é fundamental que o docente domine a linguagem oral e escrita, seja curioso, busque compreender a língua como um espaço de acontecimentos relacionados aos participantes e à situação de uso e que pense na língua sempre em situações reais de produção do discurso.

A prática pedagógica em relação ao ensino da gramática precisa ser redimensionada. Vygotsky (2000, p. 104) afirma que

A experiência prática mostra também que o ensino direto de conceitos é impossível e

infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras [pelos alunos], semelhantes às de um papagaio, que simula um conhecimento de conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo.

O planejamento das atividades de análise gramatical deve estar atrelado a textos como unidades de sentido, as formas reais de uso da língua: a leitura e a escrita.

Como bem se observa, as explicações sobre os sinais de pontuação, quase sempre enfatizam apenas a marca de pausas e que o ponto de exclamação e o ponto de interrogação servem para marcar a melodia de uma frase e que esses sinais de pontuação estão ligados à organização sintática dos termos na frase. Isso é verdade, mas, ainda, mais importante é apresentá-los como relacionados diretamente à significação, ao sentido.

Quando, pois, a professor apresentou o texto “Maria, a menina chegou” para explicar que a vírgula era utilizada para separar vocativo. Ora, perdeu a oportunidade de utilizando a mesma sequência de palavras, apresentar a importância da vírgula para estabelecer sentido. Como a seguir.

- Maria, a menina chegou!
- Maria, a menina, chegou!

As frases são constituídas pelas mesmas palavras, escritas na mesma ordem, mas têm significados diferentes. E o que causou essa alteração semântica (significado)? Foi o emprego da vírgula, não foi? No primeiro enunciado “Maria, a menina chegou!”, estamos chamando Maria e informando que a menina chegou. Maria e menina são duas pessoas distintas. Na segunda construção, quando se utiliza duas vírgulas estamos informando que Maria chegou e que ela é uma menina. Nesse segundo enunciado, “Maria ” e “menina” são a mesma pessoa.

Desse modo, o professor possibilita ao aluno perceber quanto a utilização da pontuação é importante para dar significação a um enunciado, a um texto.

Pois bem, o professor, deve sempre refletir sobre sua prática, pois ao ministrar suas aulas prescrevendo regras da gramática normativa, sem oportunizar a análise da língua em uso, corre o risco de podar o conhecimento de seu aluno, de silenciá-lo, já que nas aulas é submetido apenas a ações corretivas subordinadas à gramática normativa. Ora, a escola deve apresentar a língua e suas várias construções, por isso é importante analisar nessas construções o que interfere no sentido que se quer dar ao enunciado, dessa forma possibilitar ao aluno dominar o uso da linguagem.

No cotidiano das aulas, pode-se observar que o trabalho do professor determina, e muito, que tipo de aprendizagem será construído. Se o objetivo do ensino é que os alunos atribuam significados à sua aprendizagem, o professor deve tornar a sala de aula um espaço aberto para pesquisa, de interação ativa do aluno com aluno, aluno com a realidade. As atividades devem aparecer como desafios, devem provocar conflito cognoscitivo e promover a atividade mental do aluno necessária para a relação entre os novos conhecimentos linguísticos e conteúdos já apreendidos.

O professor deve estar sempre refletindo, analisando que tipo de atividade deve trabalhar, já que nossas escolhas didáticas devem ser justificadas, revista e repensadas sempre que necessário. E quando escolhemos uma atividade em detrimento de outra, é fundamental pensar no processo de aprendizagem, em oportunizar ao aluno um papel ativo em sua realização.

Esta preocupação do docente em assumir posturas mais investigativas, nos processos educacionais, é recente. Por isso, ainda temos que nos convencer e convencer aos nossos colegas de profissão o quanto é importante e necessário ser um pesquisador da nossa própria prática.

## Processo dinâmico de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa

O que se disse até aqui é que a prática deve acontecer com o objetivo de que os alunos trabalhem os conteúdos, mas de forma que possibilite o desenvolvimento de habilidades, atitudes, conscientização crítica e competências relacionadas a aspectos da realidade em que estão inseridos. Nesse sentido, os conteúdos não serão eliminados, mas esses conteúdos serão meios para desenvolver a conscientização e ação nos alunos.

Precisa-se entender que o conhecimento, os conteúdos estão ligados a estâncias maiores, a do conhecimento como complexo, híbrido, integrado e que a educação e a forma como desenvolvemos o currículo são responsáveis por atender essa complexidade, articulando saberes globais com saberes específicos.

Assim, é na articulação do pedagógico com a totalidade do social que se realiza a dimensão política da educação, conforme explica Rodrigues (1985, p. 47)

(...) a escola vai cumprir a sua missão política não quando se elabora no seu interior um discurso sobre a política, mas quando através de sua prática educativa, puder preparar o cidadão para a vida da *polis*, para a vida política, isto é, para a compreensão da totalidade social onde ele está inserido.

Portanto, as reflexões sobre a prática docente, e planejamento da própria prática permite despertá-lo para pensar uma prática, não perfeita, mas que contribua para a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual do aluno, uma prática que não tenha uma ideia simplista, articuladora de saberes.

Diante desse cenário, é necessário se perguntar: Como trabalhar conteúdos gramaticais sem levar o aluno ao tédio?

Ora, todo conteúdo é significativo quando é apresentado ao aluno por meio de situações reais de uso, com práticas que envolvam os alunos, que os levem a levantar hipóteses e confirmá-las ou refutá-la. Esses são momentos reais de aprendizagem, em que as aulas, as atividades, se tornam desafios, fazem pensar, levam a entender o porquê de aprender tal conteúdo, para que será útil à vida.

O professor precisa entender que isso só é possível, se planejar aulas em que o aluno seja o cientista da língua, que busque, em situações reais de comunicação, o porquê de ser usado esse ou aquele termo. A essa luz, compreende-se que a curiosidade é a mola propulsora da busca do conhecimento. Assim estratégias bem elaboradas conseguem despertar e motivar os alunos a participarem das aulas de Língua Portuguesa.

Na realidade, quando se para observar a prática pedagógica, é possível visualizar uma inconsistência na maioria das atividades elaboradas nas aulas. Talvez esse seja o motivo de aulas que não tenham como resultado uma aprendizagem significativa. Essa constatação desperta a seguinte pergunta: por que, passando 12 (doze) anos na Educação Básica, tendo cinco aulas semanais de língua portuguesa, ao final, o aluno não adquire habilidade linguística suficiente para produzir bons textos orais e escritos, ler e compreender o que está escrito com as palavras explícitas e com o que está implícito?

Por outro lado, questiona-se a prática do professor e seu planejamento: Quais são os objetivos do professor ao planejar as aulas de Língua Portuguesa? Como são elaboradas as atividades dessas aulas? O que pode ser melhorado? O que é mais difícil: ensinar gramática, fazer o aluno ler ou fazê-lo escrever?

Diante de tantos questionamentos, uma coisa é certa: tudo para ser aprendido precisa ter sentido, logo o professor precisa buscar meios para tornar claro o sentido para os conteúdos a serem ensinados. O despertar do aluno é de responsabilidade do professor, é ele que planeja atividades produtivas e desafiadoras.



Para isso, não deve ficar preso ao livro didático, em atividades mecânicas, tais, como: retire do texto as conjunções. Essas atividades, em que as respostas são retiradas explicitamente dos textos, não mobilizam habilidades de análise e compreensão, e tão pouco levam à compreensão da relação estabelecida entre os termos, em determinada situação.

O planejamento do professor é de inteira responsabilidade dele, portanto está em suas mãos trabalhar o tradicional e deixar seu aluno queixar que aprender a Língua Portuguesa é muito difícil, ou quase impossível, ou criar situações que o leve a pensar que a língua ali está, e que não há nada para complicar, o quão é fascinante refletir sobre as infinitas possibilidades de uso, como é fantástica a mutação da língua para atender as demandas sociais.

Quando tal fato se verifica, compreende-se que o ensino de línguas deve ser estruturado a partir da concepção de que a comunicação é um instrumento indispensável na conjuntura sociopolítica e econômica atual para a formação profissional, acadêmica e pessoal das pessoas. Parte daí a importância de uma prática pedagógica que considere a necessidade de o aprendiz assumir o papel ativo na aquisição da linguagem e na tomada de decisão na sua aprendizagem.

Cabe ao professor, organizar suas aulas, com a concepção de linguagem como prática social, assumir uma visão ampla dos conteúdos que deve incluir no curso, ir além das habilidades tradicionais, como ouvir, falar, ler e compreender, e dos aspectos linguísticos e lexicais. Nesse contexto, deve ter como objetivo o desenvolvimento de habilidades para o uso da língua em situações reais de comunicação. Esse processo integra quatro componentes de competência comunicativa: competência linguística (conhecimento léxico-sistêmico e fonético-fonológico), competência textual (conhecimento sobre textualidade, continuidade temática, gêneros textuais, tipos de texto, etc.), competência sociolinguística (adequação

da linguagem às situações de interação) e competência estratégica que é uso consciente de estratégias para lidar com situações e contextos pouco conhecidos.

Nesse cenário, o professor deixa de ensinar as formas gramaticais como um fim em si mesmas, para apresentá-las ao aluno de forma que esse compreenda que elas são meios pelos quais é possível expressar propósitos comunicativos de acordo com o contexto das interações sociais.

Assim, ensinam-se as estruturas verbais para que o aluno possa usá-las para expressar suas intenções comunicativas. Nessa abordagem, a competência comunicativa é mais importante do que formas gramaticais destituídas de sentido e propósito comunicativo, já que repetir regras gramaticais não é indício de competência linguística desenvolvida, agora, saber usar as regras gramaticais, sim.

As práticas de ensino devem dar uma ênfase sociocognitiva e humanística à aprendizagem que valoriza a integração de forma e funções sociais da linguagem e, ainda, as necessidades e interesses do aluno e seu envolvimento cognitivo. Nesse processo de aprender, o aluno é sujeito e interlocutor nas atividades de aprendizagem, e, assim, pode refletir sobre os usos reais da língua nas práticas comunicativas do cotidiano.

Como se vê, o professor deve proporcionar ao aluno situações para aprender a encontrar as marcas explícitas que estão nos recursos de referência (lexicais e gramaticais), os conectivos para indicar a articulação de argumentos, os modalizadores, a escolha de palavras, etc. Esclarecido, assim, que a escrita deve ser abordada nas aulas de línguas como processo que toma a linguagem como sociointeracional, que considera a dimensão comunicativa do uso da linguagem nas interações sociais do dia a dia.

Nessa concepção, as práticas de ensino focam no uso real da língua, possibilitando ao aluno desenvolver as habilidades de produzir textos orais e escritos, ouvir e compreender os

textos orais e escritos do outro.

É nessa perspectiva que o professor deve planejar as suas aulas de Língua Portuguesa, aulas que provoquem reflexões, que levem o aluno a construir significado, em que ele interaja e interfira na produção de sentido do discurso socialmente construído.

Nesse novo cenário, para uma prática eficiente e eficaz, o docente necessita das seguintes habilidades/competências: possuir competência linguístico-comunicativa desenvolvida em língua portuguesa; planejar sua prática de modo a contextualizar os conteúdos para possibilitar a compreensão da linguagem como prática social; mediar o processo de aprendizagem de seus alunos com perguntas instigadoras, abrindo um canal de dúvidas e inquietações entre os alunos; conseguir passar de um exemplo para outros com facilidade, quando explica algo.

Corroborando com nossas ideias, Almeida Filho (2001, p.19) quando afirma que

Os professores de línguas precisam, entre outras coisas, produzir o seu ensino e buscar explicar por que procedem das maneiras como o fazem. Para dar conta desse duplo desafio, o movimento comunicativo tem sugerido alçarmos a posição mais alta, o nível de abstração das crenças e pressupostos guias. Isso equivale a elevar a abstração do nível do método (conjunto de conceitos nucleados sobre aspectos cruciais do aprender e ensinar uma nova língua). Note-se que o alçamento dessa abstração se dá para um patamar ainda mais acima de metodologia tomada como conjunto de idéias que justificam o ensinar de uma certa maneira, isto é, um método. A abordagem é mais ampla e abstrata do que a metodologia por se endereçar não só ao método mas às outras três dimensões de materialidade do ensino, a saber, a do planejamento após a determinação dos objetivos, a dos materiais (que se escolhem ou se produzem) e a do controle do

processo mediante avaliações.

Na perspectiva do autor, a concepção do professor sobre o que significa ensinar, o que ensinar, como ensinar, que material usar para ensinar, são frutos de experiências particulares e, também, da troca de experiências com outros professores, de estudos sobre teorias educacionais, de reflexões em materiais didáticos de outros autores.

Diante da afirmação do autor, podemos observar que não basta ao professor ver-se como possuidor de competências e habilidades para a prática, é necessário um estudo contínuo, pois o educador é um sujeito que toma sobre si a sua prática a partir dos seus conhecimentos e do saber fazer, já que por mais que se busque explicar como a língua se organiza e quais as razões, a danada, traiçoeira, sempre surpreende. É essa surpresa, essas novas descobertas que possibilitam assimilação e a transformação da informação em novos conhecimentos utilizáveis no ambiente social em que se vive.

Ainda no que se refere a aulas significativas, é necessário a compreensão de que nem sempre se encontra materiais prontos, textos e atividades que valorizem a língua como elemento de cultura e, ainda, que as situações apresentadas de uso da língua sejam reais, para que o aluno compreenda que a língua portuguesa faz parte do nosso cotidiano, e o ensino da norma considerada padrão não tem como objetivo mostrar que a língua que se fala normalmente é errada mas, sim, que é uma modalidade de uso em situações de interação verbal que exige mais formalidade.

## Considerações finais

A observação atenta da prática de professores de língua portuguesa evidencia que a maioria desses tem medo de ousar, de criar seu próprio material didático, de utilizar os textos produzidos no discurso do dia a dia, tornando-os objetos de análise para poder apresentar a língua

em situações sociais de uso, com as interferências de variáveis comuns na estrutura do discurso.

Se por um lado, afirmam ter uma prática inovadora, por outro se observa que ainda fazem uso do livro didático adotado pela escola, seguem-no do primeiro ao último capítulo, fazem uso das atividades que ali estão dispostas, mesmo que sejam mecânicas, que para resolvê-las o aluno não necessite acionar conhecimentos e nem mobilizar habilidades linguísticas.

O certo é que a maioria das aulas observadas, o professor não abre espaço para a reflexão, talvez por não ter desenvolvido ainda a habilidade de pesquisar o seu objeto de trabalho, a língua portuguesa. Também, se percebe que muitos, seja por falta de tempo ou outro motivo qualquer, não acompanham as mudanças, poucos leem.

Ora, dar sentido para as aulas de língua portuguesa é criar um espaço de simulação de situações reais, em que o aluno conviva com os diversos gêneros textuais, descubra a sua eficácia e as situações em que se apresentam. E sem dúvida, entender que é necessário sustentar esse texto por uma gramática, a qual deve ser compreendida como um mecanismo aberto, versátil, que está a nosso dispor, para servir-nos individualmente conforme nossas necessidades. A análise das várias possibilidades de uso da língua permite perceber que a intenção de produção é responsável pela escolha das palavras, da estrutura, e até mesmo, pelo grau de formalidade do texto.

Assim, como estamos refletindo sobre a prática pedagógica, é necessário lembrar que o mundo muda, essas mudanças ocorrem rapidamente e, nós, também, precisamos pensar na prática numa perspectiva globalizante, ou seja, transformar os conteúdos das disciplinas em instrumentos para a compreensão da realidade e possíveis intervenções no contexto vivencial.

Uma boa aula não deve apresentar a resposta de imediato, deve deixar o aluno percorrer o caminho do entendimento em busca da resposta. Pode-se afirmar que é muito importante o trabalho

do professor na organização das aulas de Língua Portuguesa. Para finalizar, destacamos como é importante que o professor de Língua Portuguesa tenha conhecimentos científicos que auxiliem na transposição dos conteúdos para situações concretas do cotidiano, já que o processo de ensino/aprendizagem deve acontecer por meio de propostas interativas de linguagem, centradas no desenvolvimento e domínio das várias formas de utilização da língua em diversas esferas sociais.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **O ensino de línguas no Brasil de 1979. E agora?** Revista Brasileira de Linguística Aplicada. v.1, n.1. , 2001.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: HICITEC, 1981.

BATISTA, Antônio Augusto G. **Aula de português - discurso e saberes escolares.**São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MUSSULIN, Fernanda & BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 5.ed. São Paulo:Cortez, 2006

PERINI, Mario A. Gramática descritiva do português. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 2005.

RODRIGUES, N. Por uma escola nova: do transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez, 1985.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** ed.7. São Paulo: Cortez, 2001  
VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.