

## DIAGNÓSTICO DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE GRAMÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

### DIAGNOSIS OF LANGUAGE AND GRAMMAR CONCEPTIONS IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING CLASSES

Márcia Cristina Greco Ohuschi  
Doutoranda em Estudos da Linguagem  
Universidade Federal do Pará  
(marciaohuschi@yahoo.com.br)

Maria do Socorro Sousa de Amorim  
Graduada em Letras  
Universidade Federal do Pará  
(mazinhaamorim@yahoo.com.br)

**RESUMO:** Este trabalho, vinculado aos Grupos de Pesquisa “Interação e escrita” (UEM/CNPq- [www.escrita.uem.br](http://www.escrita.uem.br)) e “Diversidade linguística e ensino de língua na Amazônia Paraense” (UFPA-CNPq) e ao Projeto de Pesquisa “Diagnóstico do trabalho com os gêneros na escola” (UFPA), tem como objetivo diagnosticar as concepções de linguagem e de gramática predominantes nas aulas de Língua Portuguesa em uma terceira série do ensino médio de uma escola pública estadual, do município de Santa Izabel do Pará - PA. Amparado na Língua Aplicada, o diagnóstico ocorre por meio da aplicação de questionários aos alunos e à professora da referida turma. As análises dos dados coletados revelam que a professora entrevistada não utiliza, em sua prática de sala de aula, procedimentos que indiquem a percepção da concepção interacionista da linguagem, mas apenas as concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação. Quanto à concepção de gramática, há predominância da gramática normativa. O discurso dos alunos também evidencia que, nas aulas de língua portuguesa, ainda predominam as perspectivas tradicionais de linguagem e de gramática.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem; Língua materna; Gramática; Ensino Médio

**ABSTRACT:** This work, linked to the the Research groups called “Interaction and Writing” (UEM/CNPQ-[www.escrita.uem.br](http://www.escrita.uem.br)) and “Linguistics Diversity to the language teaching in Paraense Amazon” ( UFPA-CNPq) and also to the Research Project “Diagnosis of work concerned to gender at school” (UFPA), aims at diagnosing the language and the grammatical conceptions predominant in the Portuguese language classes in a group of students from the third grade of the Ensino Medio in a public school in Santa Izabel do Para. Sustained in Applied Linguistics, the diagnosis occurs through the application of questionnaires to students and the teacher of that referred group. The analysis of the collected data uncover that the interviewed teacher does not use in his/her practice, any procedures which indicate the perception of interactional conception of language, but only the conceptions of language as an expression of thought and as a communication tool. Regarding the design of grammar, there is predominance of normative grammar. The students’ discourse also demonstrate that, in Portuguese language lessons, the traditional view of language and grammar have been still maintained

**Keywords:** Teaching and learning; native language; grammar; Ensino Medio.

## **Introdução**

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN (BRASIL, 2000, p. 8), uma das competências que o aluno deve ter ao concluir o ensino Médio é “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos aos seus contextos, mediante a natureza, função e organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção”. Porém, questionamo-nos por que muitos alunos terminam o ensino médio e até mesmo ingressam na universidade sem dominar as regras da gramática da língua.

Nesse sentido, propomo-nos a investigar como ocorre o ensino da gramática no nível Médio da escola básica. Para tanto, à luz da Linguística Aplicada, pautamo-nos nos pressupostos de Bakhtin/Volochinov (2004), além de autores brasileiros como Geraldi (1997) e Travaglia (2005), e realizamos uma pesquisa de campo, por meio da aplicação de um questionário destinado ao professor de Língua Portuguesa e outro aos alunos da terceira série do Ensino Médio de uma escola pública Estadual situada na periferia do Município de Santa Izabel do Pará - PA.

Desse modo, este artigo, recorte de um trabalho maior, tem como objetivo diagnosticar as concepções de linguagem e de gramática predominantes nas aulas de Língua Portuguesa da terceira série do ensino médio, da referida escola.

Assim, primeiramente, discutimos sobre as concepções de linguagem, em seguida, realizamos uma breve reflexão sobre as concepções de gramática. Na sequência, descrevemos os procedimentos e os instrumentos utilizados para coletar os registros. Por fim, analisamos e confrontamos os dados coletados, com o intuito de buscar novos encaminhamentos pedagógicos para um ensino de língua que seja eficaz e produtivo para o aluno.

## **As concepções de linguagem**

Bakhtin/Volochinov (2004) chamam-nos a atenção para a complexidade que envolve o fenômeno da linguagem. Os autores discutem, a partir de um estudo filosófico-linguístico, as duas tendências no modo de entender a linguagem que vigoravam em sua época (década de 1920): uma pautada no “subjativismo idealista” e outra no “objetivismo abstrato”.

O subjetivismo idealista defende a ideia de que a língua é um ato de criação individual, ou seja, um código ideal que nasce na consciência do indivíduo. Nessa visão, se esse indivíduo não domina as regras de criação linguística, é porque não consegue pensar. Além disso, para essa perspectiva, a língua é um produto acabado, apresentando-se, conforme os autores, como um depósito inerte.

A tendência do objetivismo abstrato acredita que o centro organizador de todos os fatos da língua não está no indivíduo, mas no sistema linguístico (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004). Assim, o sujeito recebe da comunidade linguística um sistema já constituído e qualquer mudança, no interior desse sistema, ultrapassa os limites de sua consciência individual. As regras são impostas a ele como normas indestrutíveis, definitivas, as quais fazem parte de um sistema linguístico que se governa por leis imanentes e específicas e que, sendo independentes das leis ideológicas, deve ser tomado e assumido tal como ele é.

Todavia, os autores criticam essas duas tendências e defendem que o signo linguístico, materializado pela enunciação, é também uma manifestação ideológica e social. Com isso, Bakhtin/Volochinov (2004) evidenciam uma nova tendência de percepção dos fatos linguísticos: a língua como fenômeno social de interação verbal, na qual defendem que o centro organizador de toda enunciação não é interior, mas exterior, estando situado no meio social que envolve o indivíduo. Aqui, a enunciação é vista como um produto da interação verbal e não como um fato individual.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 123).

Vários estudiosos brasileiros, dentre eles Geraldi (1997) e Travaglia (2005), difundiram essa discussão do Círculo de Bakhtin como as três concepções de linguagem: expressão do pensamento, instrumento de comunicação, forma de interação.

Para Geraldi (1997, p. 41), a linguagem como expressão do pensamento é a concepção que respalda os estudos tradicionais e apoia-se na afirmação

preconceituosa de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam. Conforme Travaglia (2005, p. 21), para essa perspectiva,

A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece.

Na segunda concepção, linguagem como instrumento de comunicação<sup>1</sup>, de acordo com Geraldi (1997), a língua é vista como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, próprias do sistema linguístico. Regras que permitem ao usuário da língua transmitir uma determinada mensagem ao seu receptor, com o qual partilha dos mesmos signos linguísticos. Para Travaglia (2005, p. 22), nessa abordagem, “A língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor [...]”.

A linguagem como uma forma de interação, como postulam Geraldi (1996) e Travaglia (2005), não serve apenas para transmitir informações de um emissor a um receptor, mas é vista como lugar de interação humana. Isso porque, ao falar, o sujeito da enunciação não transmite apenas informações, mas age sobre o seu interlocutor, construindo vínculos que não existiam antes do ato verbal.

Esta terceira concepção de linguagem também é divulgada e proposta pelos PCN, os quais postulam que “não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social [...]” (BRASIL, 2000, p. 5).

As novas práticas pedagógicas propostas pelos PCN revelam os esforços das Leis educacionais em propor uma revisão e uma reorientação das práticas de ensino da Língua Portuguesa. Para que isso ocorra, sugerem-se práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada seja o uso da linguagem (GERALDI, 1997). Assim, o professor deve trabalhar a linguagem como interação, como um sistema (específico, histórico e social) de signos, o qual possibilita ao homem significar o mundo e a sociedade, usando, adequadamente, a linguagem de

---

<sup>1</sup> Essa concepção de linguagem foi preconizada por Saussure (1916) ao conceituar a língua como um “código”, de caráter social que precisava ser dominado pelos falantes de uma determinada comunidade linguística para que a comunicação acontecesse.

acordo com as necessidades do interlocutor e do contexto em que ocorrem as diferentes atividades discursivas.

Com base no exposto, percebemos que o modo como o professor entende a natureza fundamental da linguagem altera, em muito, a maneira com que ele aborda o trabalho com a língua em termos de ensino, uma vez que acreditamos, assim como os autores acima citados, haver um entrelaçamento e uma correlação das concepções de linguagem às práticas de leitura, de análise linguística<sup>2</sup> e de produção textual, atividades básicas do ensino de Língua Portuguesa.

Desse modo, se existem diferentes conceitos de linguagem, conseqüentemente, existirão diferentes conceitos do que venha a ser a gramática da língua, conforme observamos a seguir.

### **Concepções de gramática**

Travaglia (2005) apresenta três concepções de gramática: gramática normativa, gramática descritiva e gramática internalizada.

A primeira concepção de linguagem, abordada pelo autor, está atrelada ao conceito de gramática normativa: “Concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente” (TRAVAGLIA, 2005, p. 24). Essa concepção de gramática privilegia apenas a variedade dita “padrão” ou culta e condena todas as outras formas que estejam fora dessa variedade. Logo, é um tipo de abordagem que mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada, reduzindo as aulas de português a aulas de teoria gramatical e atividades metalinguísticas.

Na segunda concepção, gramática descritiva, conforme o teórico, há a preocupação em descrever os fatos da língua, separando o que é gramatical do que não é gramatical. Para essa percepção, não há “erro” gramatical, mas construções linguísticas que são agramaticais, isto é, palavras ou frases que não são reconhecidas pelos falantes como sendo próprias da língua. Aqui, para uma construção ser considerada gramatical, não precisa seguir os modelos canônicos de escrita, mas atender às regras de funcionamento da língua em uma de suas

---

<sup>2</sup> Perfeito (2005, p. 60) compreende a análise linguística como “o processo reflexivo (epilinguístico) dos sujeitos-aprendizes, em relação à movimentação de recursos textuais, lexicais e gramaticais, no que tange ao contexto de produção e aos gêneros veiculados, no processo de leitura, de construção e de reescrita textuais (mediado pelo professor)”.

variedades. Nessa perspectiva, contrariamente à concepção normativa, não entram juízos de valor, nem se privilegia apenas a variedade dita “padrão” da língua, estudam-se todas as variedades. No entanto, os critérios de avaliação são puramente linguísticos.

Quanto à Gramática internalizada ou implícita: “corresponde ao saber lingüístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela a sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica” (TRAVAGLIA, 2005, p. 28).

Nesse sentido, o saber gramatical é algo que antecede qualquer princípio de escolarização ou processo de aprendizagem, refere-se à capacidade genética do falante de perceber e internalizar as regras da gramática da língua, usando-as de acordo com o que é exigido pela situação de interação comunicativa de que participa. Daí a crítica de alguns autores ao fato de muitos professores acharem que os alunos chegam à escola sem nenhum saber linguístico e que, por isso, precisam ser alfabetizados para aprender a Língua Portuguesa. Esquecem-se de que, a partir do momento que o aluno é exposto a uma interação verbal, já adquire um determinado conhecimento linguístico, ou seja, sabe usar a sua língua mesmo que inconscientemente. Por isso, ao adentrar na escola, esse conhecimento implícito precisa ser explorado, ampliado e aperfeiçoado, como meio de desenvolver a competência comunicativa do aluno, habilitando-o a usar a língua de forma adequada às necessidades das diferentes situações comunicativas.

Para essa perspectiva de gramática, segundo Travaglia (2005, p. 29),

Não há erro lingüístico, mas a *inadequação* da variedade lingüística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua, ou a inadequação do uso de um determinado recurso lingüístico para consecução de uma determinada intenção comunicativa que seria melhor alcançada usando-se outro(s) recurso(s).

Quanto a isso, cabe à escola habilitar o aluno para usar esses recursos linguísticos de que dispõe, alertando-o para o fato de que não existe forma “errada” de falar ou escrever, tudo depende da situação e do intento comunicativo - para quem (leitor) estou escrevendo, com quem estou falando e com que intenção - pois a escrita e a fala variam na sua forma conforme as diferentes funções que se propõem a cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realizam (ANTUNES, 2006). Nesse sentido, a prática de produção textual

consiste num mecanismo de ensino e aprendizagem efetivo para desenvolver a competência comunicativa do aluno.

A partir das concepções de linguagem e de gramática, Travaglia (2005) discute sobre três tipos de ensino da língua: prescritivo, descritivo e produtivo. O primeiro tipo, ligado à primeira concepção de linguagem, visa levar o aluno a trocar seus padrões de atividade linguística, vistos como errados, por outros, considerados corretos. O segundo tipo tem como objetivo mostrar o funcionamento da língua, o qual, de acordo com o teórico, constitui-se a partir das gramáticas descritivas e normativas. O terceiro tipo pretende auxiliar o aluno a ampliar o uso de sua língua materna, a fim de que tenha, a sua disposição, os recursos necessários para utilizar em diferentes situações comunicativas. Concordamos com Travaglia (2005), ao afirmar que esse é o tipo de ensino mais adequado para se desenvolver a competência comunicativa dos estudantes.

Percebemos, portanto, que a crise em torno do processo de ensino e aprendizagem do Português, alvo de pesquisas que proliferam pelo país, não decorre apenas do ensino da Gramática (a questão não é deixar de ensinar Gramática), mas da falta de conhecimento sobre as concepções de linguagem, de ensino e de gramática, apesar dos significativos avanços das teorias e das pesquisas na área da linguística, sobretudo na Linguística Aplicada.

### **Procedimentos metodológicos**

Selecionamos, para a coleta de dados, uma turma do terceiro ano do Ensino Médio, período noturno, em uma Escola Estadual situada na periferia do município de Santa Izabel do Pará – PA. A turma escolhida é composta por 27 alunos, de faixa etária compreendida entre 18 e 27 anos, pertencentes, predominantemente, à classe social baixa, alguns advindos do setor rural do município.

Aplicamos um questionário ao professor, com o total de 10 questões (todas discursivas) e outro aos alunos, compreendendo 06 questões (04 discursivas e 02 objetivas). Após a aplicação dos questionários, analisamos as respostas obtidas nos 27 questionários dos alunos, assim como as respostas dadas pela professora da turma para confrontá-las, a fim de verificar se as concepções de linguagem e de gramática adotadas na teoria adotada pelo professor são aplicadas nas atividades transportadas para a prática de sala de aula.

Assim, a aplicação dos questionários, mesmo que seja uma coleta de dados um tanto superficial para abranger a complexidade do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, vislumbrou servir de aporte para confirmar se, na prática em sala de aula, ainda persistem os moldes do ensino tradicional.

### **Confrontando teoria e prática**

Nesta seção, primeiramente, analisamos as respostas da professora, para, em seguida, analisarmos as dos alunos, com a finalidade de confrontar os dados coletados e evidenciar em que pontos teoria e prática se encontram ou se contradizem.

#### **Análise e discussão do perfil e das respostas da professora**

Antes de analisarmos as concepções de linguagem e de gramática e, conseqüentemente, o tipo de ensino (prescritivo, descritivo, produtivo) percebido nas respostas oferecidas pela professora e pelos alunos, consideraremos o perfil acadêmico da professora da turma selecionada para a coleta dos dados, por acreditarmos que, assim como em toda prática de ensino estão subjacentes determinados princípios teóricos, elementos referentes à formação do professor interferem diretamente em sua prática docente, desde a seleção dos conteúdos a serem trabalhados, a metodologia em sala e a abordagem teórica que perpassa todo o trabalho docente.

Para análise do perfil acadêmico da professora, destinamos as seis questões iniciais do questionário a ela direcionado, das quais depreendemos que se trata de uma professora efetiva, que se formou em 1998, fez uma pós-graduação em 2003, denominada “Uma abordagem textual”, e um curso de formação continuada em 2009. Ministra aulas há 15 anos e possui uma carga horária semanal de 71 horas aulas (distribuídas entre escolas Estaduais e Municipais, nos três turnos).

Com base no exposto, chama-nos a atenção o fato de que, apesar de a professora ter feito uma pós-graduação intitulada “Uma abordagem textual”, quando questionada sobre o que entende por Gramática (9ª questão), responde: “São os conhecimentos aplicados no ensino da Gramática Normativa, os ditos conteúdos gramaticais”.



Isso nos mostra que a docente, embora, provavelmente, tenha sido exposta às novas teorias linguísticas referentes ao ensino de língua materna em sua pós-graduação, ainda possui uma visão reducionista sobre o que seja a Gramática da língua, evidenciada no uso da concepção de gramática normativa “conjunto de normas a serem seguidas”, abordada por Travaglia (2005, p. 24), refletindo num ensino tradicional e descontextualizado da gramática.

Para fundamentar esse argumento, basta analisarmos a resposta dada pela professora à 7ª questão: “Para você, qual o objetivo do ensino de Língua Portuguesa?” Resposta: “Levar o aluno a compreender os mecanismos da língua dentro de um (evolutivo) processo dinâmico e evolutivo da comunicação”.

Apesar de a docente mencionar um “processo dinâmico e evolutivo”, compreendemos que, quando se refere a “mecanismos da língua”, está se reportando a sua estrutura formal, aos elementos internos da estrutura linguística. Essa visão está atrelada à concepção de linguagem como expressão do pensamento, para a qual “A expressão se constrói no interior da mente [...] a enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (TRAVAGLIA, 2005, p. 21).

Ao ser questionada sobre que concepção de linguagem predominava em suas aulas (8ª questão), a professora respondeu: “Como a linguagem é bastante dinâmica no ato da comunicação eu respeito as manifestações, expressões pessoais de cada aluno, porém não deixando de esclarecer a importância de cada intenção comunicativa”. Dessa resposta, inferimos que a docente não possui um conhecimento explícito das três concepções de linguagem exploradas por Geraldi (1997), Travaglia (2005) e outros autores, a partir de Bakhtin/Volochinov (2004).

Diante de tal fato, surge o questionamento: Será que a professora recebeu, em seu curso de Letras, uma formação que lhe permitisse compreender – com todas as consequências – as diferentes concepções de linguagem e de gramática ou o que é a língua como prática de interação social? Ou ainda, será que, em seu curso de formação, recebeu subsídios para saber transportar os conhecimentos teóricos para a prática em sala de aula?

Se tomássemos por base o discurso da professora nas questões 7 e 8 do questionário, a resposta a esses questionamentos seria negativa. Porém, em vista das concepções de linguagem e de gramática evidenciadas nas repostas da

professora, concluímos que ela reflete, em seu aporte teórico e prática em sala de aula, um momento de interface entre as abordagens de ensino tradicional - verificada na utilização da linguagem como expressão do pensamento (7ª questão), como instrumento de comunicação (8ª e 10ª questão) e no uso da concepção de Gramática Normativa (9ª questão) - e uma abordagem de ensino interacionista da linguagem.

Assim, podemos afirmar que professora assume, mesmo que inconscientemente, a abordagem interativa da linguagem em dois momentos: a) na 8ª questão, quando reconhece que a linguagem é bastante dinâmica e diz alertar o aluno para a importância de cada intenção comunicativa, respeitando as expressões pessoais de cada um. Essas expressões são aqui entendidas como as várias formas de os alunos se expressarem, de acordo com a situação comunicacional (coloquial ou culto, formal ou informal), em que sugere que a língua não é um produto acabado, mas um processo dinâmico a serviço da comunicação entre os interlocutores, a qual se constrói diferentemente em cada situação comunicativa, variando conforme a intenção comunicativa do falante; b) na 10ª questão (analisada a seguir), quando a professora diz dar grande importância à prática de leitura e interpretação textual, aproximando os textos do dia-a-dia do aluno.

10ª questão: “Como você ensina/trabalha a Gramática em sala de aula?”

Resposta: “Eu dou grande importância no estudo da leitura e interpretação textual, os conteúdos são sempre contextualizados, de forma a provocar, sempre no aluno, a percepção e compreensão dos assuntos em seu dia-a-dia”.

Apesar de a professora não ter respondido eficientemente ou claramente à questão, percebemos, de certa forma, a sua intenção em ensinar a Gramática (entendida por ela como “as normas gramaticais”) de forma contextualizada. Fato que pode ser decorrente dos conhecimentos adquiridos em sua pós-graduação ou das novas propostas para o ensino da língua, contidas em documentos oficiais.

O fato de a docente trabalhar a leitura e a interpretação textual, em sala de aula, já demonstra o anseio por um novo encaminhamento pedagógico que trabalhe as regras da língua não de forma solta, mas contextualizada. Contudo, ressalta-se que utilizar o texto apenas para reconhecer e retirar elementos gramaticais não é trabalhar o estudo da gramática de forma contextualizada, mas utilizar o texto como pretexto para ensinar elementos gramaticais. Ou seja, depreende-se que a professora dá mais importância para o ato de mostrar aos alunos que os elementos gramaticais não ocorrem de forma solta, mas também na

forma de textos, que mostrar a função de cada elemento gramatical no texto, refletindo o quanto eles contribuem e influem para a construção de sentido do texto, competência que poderia ser alcançada através da prática de análise linguística, o que não se observa a partir da resposta obtida.

Notamos, ainda, que, embora a professora afirme trabalhar a Gramática em conjunto com a leitura e interpretação textual, sempre de forma contextualizada (o que pode ser reflexo da influência de sua pós-graduação em “Uma abordagem Textual”), esta resposta parece contraditória, já que, como verificamos anteriormente, ela adota a concepção de gramática normativa. Com isso, inferimos que a professora não utiliza o texto como objeto de estudo para refletir sobre a língua, como base para a prática de análise linguística, mas como pretexto para ensinar as regras da Gramática Normativa. Dessa forma, os elementos gramaticais são analisados/estudados de forma fragmentada e superficial, os alunos não são levados a refletir sobre a função dos elementos gramaticais na construção de sentido do texto, mas, somente, a reconhecer as diferentes taxonomias de palavras presentes no texto.

Tal visão, porém, é reducionista e equivocada e afasta-se da língua como forma de interação social, processo dialógico estabelecido entre os interlocutores no ato da interação verbal que é concretizado por meio de textos, conforme Travaglia (2005). Neste caso, é como se texto (produção textual) e gramática fossem duas coisas distintas. Depreende-se da resposta da professora que ela desenvolve a prática de interpretação e produção textual mais com o intuito de levar o aluno a compreender e perceber a variedade de assuntos que podem ser abordados nos textos (a temática ou gêneros discursivos) que levar o aluno a perceber que o discurso (ato verbal) só ocorre através de textos, portanto, é no momento de produção textual que se explicita a língua em uso. Assim, a partir da resposta à questão 10, percebemos que seu estudo está mais pautado na concepção de linguagem como instrumento de comunicação (GERALDI, 1997) que na concepção de linguagem como forma de interação social (emissor/receptor, texto/leitor).

Desse modo, concluímos que, apesar de a professora demonstrar não possuir os subsídios necessários para abordar a linguagem de forma interacionista, em sala de aula, demonstra certa intenção em melhorar o aprendizado do aluno, na tentativa de inserir o texto como base de ensino.

### Descrição e análise das respostas dos alunos<sup>3</sup>

O objetivo desta seção é analisar as respostas do questionário dos alunos, da série selecionada, para verificarmos se os conhecimentos teóricos assinalados pela professora são, de fato, vivenciados por eles na prática em sala de aula.

Dessa forma, apresentamos, a seguir, as seis perguntas do questionário proposto, com a respectiva análise.

1) “Você gosta das aulas de Português? Por quê?”

Nessa questão, 22 alunos responderam sim, 01 respondeu não e 04 responderam indecisivamente, conforme observamos nas respostas dos alunos A, B, C e D:

Aluno A: “Não e que eu não goste, mas e a matéria que exigir mas esforço, atenção para nós compreender-mos tudo que venhamos a lê”.

Aluno B: “Digamos que sim. Porquê o português é o mas importante e o mais cobrado não só nas aulas, também é importante no dia-a-dia em uma entrevista de trabalho, etc...”.

Aluno C: “mas ou menos. Eu não entendo muito” .

Aluno D: “Sim e não, porque tem coisas que eu aprendo muito facio e outras não. É assim que vejo a aula de português”.

Nas respostas dos alunos que se posicionaram de forma indecisa, verificamos o quanto eles ainda veem a Língua Portuguesa como algo difícil de ser aprendida, apesar de reconhecerem sua importância, já que é uma exigência da sociedade (aluno A). É como se a língua ensinada, nas aulas de português, fosse diferente e distante do português usado no dia-a-dia, ocasionando certa aversão às aulas de Língua Portuguesa.

Quanto aos 22 discentes que responderam sim, a maioria diz gostar das aulas de português porque reconhecem a sua importância (para alguns os conhecimentos adquiridos nas aulas são muito cobrados pela sociedade no seu dia-a-dia, como numa entrevista de trabalho). Segundo eles, as aulas de português ajuda-os a aprender mais sobre a língua que eles falam, auxiliando-os nas

<sup>3</sup> Algumas palavras grafadas nesta seção contêm “inadequações gramaticais”, segundo a norma culta da língua, porque foram transcritas conforme consta no questionário respondido pelos alunos.

dificuldades de escrita, leitura e compreensão de palavras, além de ensinar a falar e escrever corretamente, ou seja, de acordo com a norma culta da língua.

Com base na resposta desses alunos, notamos que, apesar de a professora afirmar (na 8ª questão do questionário destinado a ela) que respeita as expressões individuais de cada aluno, alertando-os para a importância de cada intenção comunicativa, ela não aborda, de forma coerente e eficaz, em sala de aula, a questão da variação linguística, conscientizando seus alunos para o fato de que não existe forma “errada” de falar ou escrever, mas forma inadequada para uma determinada situação comunicativa. Ou seja, a forma de os alunos se expressarem, a seleção do vocabulário, o grau de formalidade do discurso, deve variar de acordo com as exigências da situação comunicativa (interlocutor (ouvinte/leitor), contexto, intenção comunicativa, etc.).

Já o aluno que respondeu “não” teve como justificativa: “Não porque a professora passa muitos trabalhos e isso me deixa com a cabeça pesada”. A explicação demonstra o desinteresse do aluno em relação ao aprendizado dos conteúdos trabalhados em sala de aula, não apenas de língua portuguesa, mas de todos que demandem um maior esforço e dedicação de sua parte.

## 2) “O que é mais ensinado nas aulas de Português?”

Nesta questão, havia quatro alternativas de resposta. Nela, 13 alunos assinalaram “Prática de leitura e interpretação de textos”, 08 marcaram “Como usar a linguagem de forma eficaz e adequada, nas diferentes situações comunicativas”, 04 responderam “Gramática (ortografia, classe de palavras, acentuação, pontuação etc.)” e 02 “Prática de produção de textos”.

A resposta dos 13 alunos que disseram: Prática de Leitura e interpretação de textos confirma a da professora na 10ª questão, quando afirma dar grande importância no estudo da leitura e da interpretação textual. Porém, questionamo-nos se essas práticas têm sido utilizadas para o que deveria ser o principal objetivo das aulas de Língua Portuguesa, desenvolver a competência linguística dos estudantes, ou se apenas têm sido utilizadas para desenvolver a sua competência gramatical.

Para Travaglia (2006, p. 17), tal competência linguística seria a capacidade do usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) de produzir e reconhecer sequências linguísticas gramaticais, consideradas, por esses mesmos

usuários, como sendo sequências próprias da sua língua, compostas de códigos linguísticos compartilhados por todos os falantes da comunidade linguística.

3) “Que tipos de exercícios predominam no ensino dos aspectos gramaticais (ortografia, pontuação, classe de palavras, sintaxe, semântica, acentuação)?”

Nessa questão, as alternativas eram: a) “Exercícios de seguir o modelo”; b) Exercícios de completar as lacunas; c) Exercícios de retirar elementos do texto; d) Exercícios de reconhecer classes de palavras (substantivos, artigos, adjetivos, verbo, etc...); e) Exercícios de mostrar a função dos elementos gramaticais dentro do texto, refletindo o quanto os elementos gramaticais contribuem na construção de sentido do texto. Nas respostas, 11 alunos assinalaram: “Exercícios de mostrar a função dos elementos gramaticais dentro do texto, refletindo o quanto os elementos gramaticais contribuem na construção de sentido do texto”, 09 alunos marcaram: “Exercícios de retirar elementos do texto” e 05: “Exercícios de reconhecer classes de palavras (substantivos, artigos, adjetivos, verbo, etc.)”.

Apesar de 11 alunos assinalarem “Exercícios de mostrar a função dos elementos gramaticais dentro do texto, refletindo o quanto os elementos gramaticais contribuem na construção de sentido do texto”, percebemos, com base nos dados analisados, que eles não entenderam de fato o que seria refletir sobre o uso dos elementos gramaticais, analisando o quanto eles contribuem para a construção de sentido do texto, pois, como observamos na resposta da professora à 10ª questão, o texto, em sala de aula, é mais utilizado como pretexto para o ensino da leitura, escrita e reconhecimento de elementos gramaticais (retirar elementos do texto), do que como base para o trabalho de análise linguística (reflexão sobre o uso da língua). Tanto que 09 alunos mencionaram os exercícios de retirar elementos do texto e 05, exercícios de reconhecer classes de palavras.

4) “Você domina a língua que você fala? Explique”.

Nessa questão, 16 alunos responderam não, 08 responderam sim e 03 não souberam responder com certeza. Dentre os alunos que disseram não, selecionamos algumas respostas, as quais transcrevemos a seguir.

Aluno A: “Não, pois tem algumas palavras que eu falo que não certo escrever da mesma maneira, palavras que eu não uso diariamente”.

Aluno E: “Não. Porque quando faço textos não sei significados de palavras e acrescentar sinais”.

Aluno F: “Não muito porque tem muitas palavras que eu troco a pontuação e também troco algumas letras por para min o sentido da letras são quase iguais”.

Já os alunos B, D e I responderam de modo indeciso:

Aluno B: “Na hora de falar tento, mas na hora de escrever acho que sou melhosim”.

Aluno D: “Sim, as vezes, porquê tem palavras que ouvimos pessoas falar, e assim nós as vezes falamos iguais. Mas é assim todo ser humano erra”.

Aluno I: “A minha língua é o que eu acho de língua popular que para mim é linguagem”.

Quanto aos que disseram sim, selecionamos duas respostas distintas:

Aluno J: “Domino porque não importa como você fala dando para intender esta tudo bem”.

Aluno L: “Sim, por falar sempre diferente das outras pessoas buscando sempre o acerto e não os erros como muitas pessoas falam”.

As respostas dos alunos que disseram não e as dos que responderam de modo indeciso, como percebemos, partem do pressuposto de que não dominam a Língua Portuguesa porque falam diferente da norma culta da língua - presente nos livros didáticos e nos textos considerados bem escritos - ensinada nas aulas de Português. Assim, acreditam que falam de forma “errada”, às vezes sabem pronunciar as palavras, mas não sabem colocá-las no papel em forma de textos escritos, não sabem o seu significado e nem usar a regras de ortografia e pontuação, pois são, segundo eles, palavras que não usam no seu dia-a-dia. Com isso, depreende-se, das respostas, que os alunos dominam a variedade coloquial da língua, falada no seu cotidiano, mas não dominam a variedade culta da língua.

Já no discurso dos alunos que argumentaram dominar a língua que falam, percebemos duas respostas distintas. Para o aluno J, dominar a língua é conseguir ser entendido pelo outro, conseguir se comunicar, independente da forma que o indivíduo fala (formal, informal) e da sua variedade linguística, é conseguir transmitir uma informação para o interlocutor que domina o mesmo código linguístico (evidência da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, TRAVAGLIA, 2005). Já o aluno L disse que domina a Língua Portuguesa porque fala

diferente das outras pessoas, buscando sempre o acerto, ou seja, procura falar de acordo com as normas da variedade padrão da língua, para ele, as pessoas que não falam de acordo com a norma culta falam “errado” e por isso não dominam as regras da língua, isto é, não obedecem às regras da gramática normativa (evidência da concepção de Linguagem como expressão do pensamento e de Gramática Normativa (TRAVAGLIA, 2005).

5) “Você se acha capaz de ler, interpretar e produzir os mais diferentes tipos de textos? Por quê?”

A este questionamento 13 alunos disseram “não”, 10 disseram “sim” e 04 responderam indecisivamente. Os alunos que responderam “não” argumentam ter dificuldade ou preguiça de ler, interpretar e produzir textos, alguns dizem até gostar de ler e interpretar, mas produzir “é mais complicado”, a produção textual é citada como a maior dificuldade. Logo, a maioria desses alunos demonstra certa aversão e desinteresse pelas práticas de leitura e produção textual, é como se essas práticas tivessem tornado-se atividades árduas e penosas para eles, ao invés de prazerosas, conforme podemos constatar nas respostas abaixo:

Aluno B: “Ler só quando o necessário, produzir não porque na hora de produzir tenho dificuldade de me organizar com as ideias”.

Aluno M: “Eu me acho capaz de ler e interpretar vários textos mas não me acho capaz de produzir diversos textos”.

Aluno N: “Capaz de ler, e interpretar sim, mais produzir pra mim, é um poquinho difícil, eu tento sabe, mais eu não consigo. Espero, tento e um dia conseguirei”.

Os discentes que se acham capazes de ler, interpretar e produzir os mais diversos tipos de textos apontam que é porque, nas aulas de Português, ensina-se a produzir e interpretar textos, ou porque praticam a leitura em casa, ou simplesmente porque entendem os textos que leem.

Tais respostas confirmam a fala da professora (10ª questão) quando afirma que, no momento de ensinar a Gramática, dá grande importância para a leitura e interpretação textual, porém notamos, conforme respostas dos próprios alunos, que a produção textual acaba sendo deixada um pouco de lado. Todavia, ressaltamos que o momento da escrita é propício para o aluno demonstrar o quanto domina a sua língua, construindo o seu discurso por meio de textos que façam



sentido não só para ele, mas para o leitor/ouvinte. É por isso que a concepção interacionista da linguagem dá grande importância para a atividade da escrita. A esse respeito, Antunes (2006, p. 45) postula:

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal de idéias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. *Ter o que dizer* é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento lingüístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer”.

Dessa forma, para o aluno ter “o que dizer”, o trabalho com a leitura precisa, portanto, oferecer condições para que o aluno/falante aprenda o funcionamento de vários gêneros, relacionando-os às diversas situações de uso da língua escrita e falada.

No ensino escolar de língua materna, as situações de usos da língua não precisam, portanto, ser recriadas ou didatizadas, mas, apenas, transplantadas com a observação de suas condições de produção, de seus interlocutores e de suas formas de funcionamento. É através das atividades de leitura, interpretação e produção textual que conseguimos aproximar e transportar para a prática de sala de aula as situações reais de uso da língua.

Com isso, depreendemos que as atividades de leitura, interpretação e produção textual devam ser trabalhadas de forma contextualizada para que contribuam, de fato, para a ampliação da competência discursiva do falante. Ademais, observamos, nos alunos, a falta de segurança em usar os recursos tanto da língua escrita quanto da falada, o que nos leva a afirmar que as atividades acima citadas não têm sido usadas para o objetivo maior das aulas de língua portuguesa, segundo a abordagem interacionista da linguagem, que é desenvolver/ ampliar a competência do usuário em usar adequadamente, e com segurança, os recursos de sua língua nas diversas situações comunicativas.

Já os alunos O, P, Q e R responderam, indecisivamente, geralmente iniciando suas falas com a expressão “eu acho que sim”, como exemplificamos:

Aluno O: “Eu acho que sim porque uma vez eu produzi um texto, como é que eu não vou conseguir de novo, acho que eu tenho cabeça para isso”.

Aluno P: “Eu acho que tenho essa capacidade, o estudo da língua portuguesa está me proporcionando coisas que eu achava que eu nunca seria capaz de fazer”.

O fato de esses alunos iniciarem suas respostas com a expressão: “eu acho”, demonstra que não se sentem seguros o suficiente para ler, interpretar e produzir diferentes tipos de textos. A resposta do Aluno O “Eu acho que sim porque uma vez eu produzi um texto, como é que eu não vou conseguir de novo, acho que eu tenho cabeça para isso”, evidencia que os alunos não exercem a atividade de produção textual com frequência. Assim, indagamo-nos: como os alunos desenvolverão sua habilidade de usar adequadamente os recursos do texto escrito se não praticarem a atividade de produção escrita.

6) “Para você, qual o objetivo do ensino de Língua Portuguesa?”

A esta questão, a maioria dos alunos respondeu que o objetivo é ensinar a dominar a língua que eles falam, ensinando-lhes a se comunicar (falar e escrever) corretamente, preparando-os para ter uma boa leitura, interpretação e produção de textos e para aprender gramática, acentuação, pontuação etc., qualificando-os para o mercado de trabalho e para o prosseguimento nos estudos (cursinho e universidade).

Para Travaglia (2005, p. 17), o objetivo de se ensinar a Língua Portuguesa a seus falantes, justifica-se por três motivos:

Primeira resposta [...] pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. [...] Segunda resposta [...] a) levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão; b) ensinar a variedade escrita da língua. [...] Terceira resposta [...] levar o aluno ao conhecimento da instituição lingüística, da instituição social que a língua é, ao conhecimento de como ela está constituída e de como funciona (sua forma e função) (TRAVAGLIA, 2005, p. 17-20).

Todavia, verificamos, com base nas respostas dos alunos, que, ainda hoje, o objetivo do ensino de Língua Portuguesa, e principalmente o de gramática, centra-se no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal, no qual descrição e norma se confundem na análise de frases soltas e deslocadas do uso, da sua função e do texto. Dentre os objetivos elencados por Travaglia, conforme acima, observamos, a partir das respostas dos educandos, o de levar o aluno a

dominar a norma culta ou língua padrão e ensinar a variedade escrita da língua (já que muitos citam como objetivo ensiná-los a falar e escrever corretamente, ou seja, de acordo com as normas da variedade culta da língua) e o de levar o aluno ao conhecimento da instituição social que a língua representa. Porém, notamos maior ênfase ao conhecimento de como a língua está constituída (sua forma), para a professora (7ª questão) “Levar o aluno a compreender os mecanismos da língua”, que ao conhecimento de como a língua funciona, qual a função de cada elemento gramatical na construção de sentido do texto.

### **Considerações finais**

Esta pesquisa visou diagnosticar que abordagem de ensino de língua materna e, especificamente, que abordagem do ensino da gramática orienta a prática docente em sala de aula. O foco de análise foi uma turma da terceira série do ensino médio de uma escola pública estadual do município de Santa Izabel do Pará – PA, em que aplicamos questionários aos alunos e ao professor.

Assim, a partir da análise dos registros, buscamos alcançar o objetivo proposto: diagnosticar as concepções de linguagem e de gramática que orientam a prática docente no desenvolvimento dos conteúdos. Verificamos que a professora reflete, em seu aporte teórico e prática em sala de aula, um momento de interface entre as abordagens de ensino tradicional e interacionista, mesmo que inconscientemente. Já os alunos demonstraram, em suas respostas, que, na prática em sala de aula, são usadas apenas as concepções de linguagem como expressão de pensamento e como instrumento de comunicação, além da concepção de Gramática Normativa. Disso, depreendemos que, apesar da tentativa da professora em desenvolver um ensino produtivo, ainda persistem, na prática em sala de aula, resquícios do ensino prescritivo da língua.

Dessa forma, o estudo de nomenclaturas, classificações gramaticais e apenas o trabalho com a variedade escrita “cultura” da língua não é suficiente para desenvolver a competência comunicativa do usuário da língua, capacitando-o a empregar a língua, de forma adequada, nas diversas situações de comunicação. Logo, é necessário abrir espaço, em nossas aulas de Português, para se descobrir as regularidades do funcionamento interativo da língua que somente acontece por meio de textos orais e escritos e nas mais diversas práticas discursivas, conforme as situações sociais em que se inserem.

Para isso, acreditamos, com base nos autores estudados, que o ensino pautado na concepção interacionista da linguagem, assim como a prática de análise linguística, podem resultar num ensino de língua materna que venha a ser mais relevante, viável, interessante e muito mais produtivo para a vida do aluno.

Destacamos, ainda, o fato de que, apesar de a professora entrevistada apresentar, em seu aporte teórico, nuances de uma abordagem interacionista da linguagem, ela não consegue transportar para a prática de sala de aula essa abordagem de ensino. O que nos conduziria a outro questionamento: Será que a professora teve, em seu curso de Letras, uma formação que lhe permitisse compreender – com todas as consequências – as diferentes concepções de linguagem e de gramática ou o que é a língua como prática de interação social? Ou ainda, será que em seu curso de formação recebeu os subsídios necessários para saber transportar os conhecimentos teóricos para a prática em sala de aula?

Todavia, não constou como escopo principal desta pesquisa averiguar e responder a tais questionamentos. Eles poderão ser abrangidos, posteriormente, em futura pesquisa, buscando investigar e analisar possibilidades para melhorar o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil.

Por fim, este trabalho propõe que as aulas de português propiciem a interação e que a gramática normativa seja abordada não como princípio-meio-fim do ensino, mas como um recurso para ampliar as habilidades e competências comunicativas dos alunos.

## Referências

- ANTUNES, I. C. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1997, p.39-46.
- PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS, A. R. dos; RITTER, L. C. B. (org.). **Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa**. UEM, 2005.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org). **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: Uma proposta para o ensino de gramática**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.