

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE LETRAS



“Por que temos que aprender isso?” – A ausência da consciência linguística no ensino básico e um ensino de gramática anticientífico: uma proposta autoetnográfica

Muniky S. Cunha

Rio de Janeiro

2019

Muniky S. Cunha

“POR QUE TEMOS QUE APRENDER ISSO?” – A AUSÊNCIA DA CONSCIÊNCIA
LINGUÍSTICA NO ENSINO BÁSICO E UM ENSINO DE GRAMÁTICA
ANTICIENTÍFICO: UMA PROPOSTA AUTOETNOGRÁFICA

Monografia submetida à Faculdade de
Letras da Universidade Federal do Rio
de Janeiro, como requisito para
obtenção do título de Licenciado em
Letras na habilitação Português/Italiano.

Orientação: Prof. Dr. William Soares dos Santos

RIO DE JANEIRO

2019

00058/2020

FOLHA DE AVALIAÇÃO
MUNIKY DE SOUZA CUNHA
115149577

"POR QUE TEMOS QUE APRENDER ISSO?" – A AUSÊNCIA DA CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA NO ENSINO BÁSICO E UM ENSINO DE GRAMÁTICA ANTICIENTÍFICO: UMA PROPOSTA AUTOETNOGRÁFICA

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Letras: Português-Italiano.

Data da avaliação: 27/01/2020

Banca Examinadora:

William Soares dos Santos

NOTA: 8,0

Orientador – Presidente da Banca Examinadora:

Professor Doutor William Soares dos Santos

Professor Associado da Faculdade de Educação da UFRJ

Cláudia Maria Bokel Reis

Prof.^a Cláudia M. Bokel Reis
Didática e Prática de Ensino
Português / Inglês (FE/UFRJ)
SIAPE 1529461

NOTA: 8,0

Professora Leitora Crítica

Cláudia Maria Bokel Reis

Professora Associada da Faculdade de Educação da UFRJ

MÉDIA: 8,0

Muniky de Souza Cunha

Muniky de Souza Cunha

Candidata

(oitos)

*A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.*

*A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?*

*Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.*

*Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.*

O português são dois; o outro, mistério.

Carlos Drummond de Andrade

SUMÁRIO

1. Introdução.....	6
2. A consonância das experiências	8
3. O (des)interesse pelo estudo de gramática na escola	12
4. Um posicionamento pedagógico	16
5. Considerações finais.....	20
6. Bibliografia.....	22

RESUMO

Este trabalho visa refletir sobre a ausência da consciência linguística no alunado do ensino básico através da observação de estágios realizados em duas diferentes escolas do município do Rio de Janeiro, por meio de um suporte metodológico autoetnográfico. Motivado pelo questionamento que foi visto ser levantado pelos alunos nos dois contextos distintos quando algum tema gramatical era proposto como estudo nas aulas de Língua portuguesa, “*Por que temos que aprender isso?*”, realizou-se uma pesquisa bibliográfica que pudesse apresentar motivos e consequências da não elucidação dessa pergunta, sugerindo, ao final do trabalho, um posicionamento pedagógico que, a priori, leve em consideração o olhar do aluno sobre a sua língua, procurando sempre estimular o conhecimento linguístico explícito, com o objetivo de tornar prático o ensino-aprendizagem de gramática.

PALAVRAS-CHAVE: Autoetnografia; consciência linguística; ensino-aprendizagem; gramática; Língua Portuguesa.

1. Introdução

“Por que tenho que aprender isso?” Essa é a pergunta que eu me fazia durante todo o meu percurso de formação no básico quando o assunto era gramática. Por vezes, cheguei a direcionar esse questionamento aos professores de Língua Portuguesa, mas, apesar de toda a explicação que se seguia, o que prevalecia não era nada que sobressaísse ao fator de “falar e escrever corretamente”, sem que fosse estabelecido algum vínculo entre isso e os exercícios propostos em sala de aula.

Enquanto criança/adolescente, eu nunca me questionava sobre o que deveria significar o termo “corretamente” – o que, hoje, como graduanda em Letras, seria automático. Para uma aluna do ensino básico, o que sempre me fazia falta era compreender a necessidade de se aprender tantas análises sintáticas, diferenciações e classificações, pois a isso se restringiam as aulas de língua. Então, afinal, como esses conhecimentos poderiam aprimorar minha fala e escrita? A consequência da ausência dessa resposta era que a

aprendizagem de Língua Portuguesa, na escola, estivesse sempre fadada a fins puramente avaliativos.

Mais tarde, em minha primeira experiência como docente, lecionando como estagiária numa turma de 9º ano, numa escola da rede pública, vi-me intimada, enquanto professora, a responder à pergunta que deu início a este trabalho: “Professora, por que temos que aprender isso?”. Esse dilema passou a ser responsabilidade minha em sala de aula, e, por isso, passei a refletir sobre de que maneira eu poderia quebrar esse ciclo de desorientação dos meus alunos, uma vez que, até então, minha formação de licenciatura em Letras também não parecia ter como foco o porquê e o para quê de se ensinar gramática a crianças e a adolescentes da educação básica.

À vista dessa preocupação e mobilizada por minhas experiências pessoais, me propus a construir meu TCC não só apoiada numa ampla investigação bibliográfica que trata de abordagens didáticas para o ensino de língua, mas, sobretudo, a partir de uma escolha metodológica ainda pouco utilizada nas pesquisas: a autoetnografia. Esse método, de acordo com Versiani (2005, p. 87), pode ser entendido como uma alternativa conceitual que aproxima aspectos da *autobiografia* e da *etnografia*, de modo que, através do olhar mediador do etnógrafo, se possa construir uma narrativa capaz de unir, criticamente, subjetividade e cultura, levando em conta “o valor das condições subjetivas do conhecimento, não como relativismo cultural, mas como abertura para novos questionamentos éticos no próprio fazer científico” (VERSIANI, 2005, p.14).

Conforme Bossle (2009, p.133), “a autoetnografia surge como um tipo de etnografia centrada nas vivências do próprio sujeito em seu contexto social”. Esse sujeito é, portanto, aquele que não só experiencia, como também o que investiga, relata, descreve, reflete e interpreta essa experiência, dando a ela significado à luz da literatura especializada no objeto de estudo. “Na autoetnografia fica claro, mais do que em outros desenhos de investigação, a ideia provinda da atividade hermenêutica segundo a qual o sujeito que pesquisa é parte do problema de investigação” (BOSSLE, 2009, 144). Assim, como apontado por Versiani (2005), essa metodologia requer do pesquisador um posicionamento altamente autorreflexivo, visto que “estes pressupostos o convidam a repensar seu papel de construtor de conhecimento de sua própria subjetividade, que se constrói interativamente e está circunstanciada por sua singular trajetória intelectual e pessoal” (VERSIANI, 2005, p.88).

Portanto, fundamentada nas concepções de Versiani (2005) e Bossle (2009), esta pesquisa foi construída a fim de refletir sobre o ensino-aprendizagem dos aspectos gramaticais no ensino básico, que é o objeto de estudo dessa investigação, através da descrição de minha vivência, prática, análise e história, que, nesse caso, são pautadas nas minhas observações de estágio. Para tanto, analisarei dois momentos distintos em que a questão problematizadora “*Porque temos que aprender isso?*” foi levantada pelos alunos: o primeiro no estágio não-obrigatório, praticado numa escola municipal, e o segundo no estágio obrigatório, praticado num colégio militar. Ambos localizados no município do RJ.

Essa reflexão será desenvolvida a fim de considerar a presença e a resistência desse questionamento em contextos escolares completamente opostos, visando a perceber que, geralmente, os alunos não fazem, de maneira autônoma, a associação entre os exercícios propostos pelos professores e suas utilidades, independentemente do tipo de instituição. Venho, ainda, discutir sobre algumas causas, bem como consequências disso, tanto para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa quanto para a vida cotidiana dos alunos.

Assim, com o intuito de não somente responder à questão que motivou esta dissertação, como também de provocar uma reflexão no docente leitor, este trabalho autoetnográfico levará em consideração a necessidade de o (a) estudante compreender a pertinência daquilo que se estuda em sala de aula e, também, sua finalidade, a fim de estimular um posicionamento pedagógico que instigue a consciência linguística do alunado, levando em conta o fato de que os alunos são o foco do ensino-aprendizagem e que, portanto, é preciso levá-los a despertar o interesse pelo objeto de estudo.

A fim de preservar o anonimato dos colégios, não serão mencionados seus nomes. Por uma questão de contextualização, devo dizer, apenas, que a primeira se tratava de uma escola municipal localizada na periferia do estado do RJ, que atendia, sobretudo, a crianças e a adolescentes oriundos de famílias carentes. A segunda, uma escola de base militar que atendia a filhos e filhas de militares e a uma pequena parcela de alunos que eram admitidos por meio de concurso. Nas duas instituições, o estágio foi exercido em turmas de 9º ano do ensino fundamental e a faixa etária dos adolescentes variava entre 14 e 18 anos.

2. A consonância das experiências

Minha primeira experiência como docente se deu ainda no 5º período da minha licenciatura quando estagiei pela 11ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), que atende ao município Ilha do Governador no RJ. Nesse estágio, eu atuava como tutora de Língua Portuguesa de uma turma de alunos do 9º ano, que fazia parte de um projeto de reforço patrocinado pelo Instituto Unibanco em parceria com algumas Universidades, Secretarias Estaduais de Educação e outras instituições ligadas à educação, que tinham como objetivo, em suma, melhorar o desempenho escolar dos alunos, resgatando conteúdos essenciais perdidos ao longo do ensino fundamental.

Nesse contexto, após o duro trabalho de levar os alunos a entender cada classe de palavras – considero assim, pois hoje vejo que eu estava ensinando da maneira mais complicada – iniciei o conteúdo de análise sintática, cujo foco era a identificação do núcleo da oração. Foi nesse momento que ouvi de um aluno: *“mas por que a gente tem que aprender isso?”*. Essa pergunta me transtornou, pois, afinal, como eu poderia não saber explicar que fim teria meu próprio trabalho? E, aliás, não era isso que eu também perguntava aos professores enquanto aluna de ensino fundamental e médio? Penso que, naquele momento, incluí meus alunos na estatística dessa alienação, pois eu não soube dar uma resposta plausível que associasse o conteúdo a alguma utilidade.

Um ano depois, já com mais maturidade acadêmica, no estágio curricular supervisionado realizado numa escola militar, a realidade era outra. Esse era um colégio mantido pelo Governo Federal, bem estruturado, e, diferentemente do estágio no município, dotado de ótimos recursos, que são indiscutivelmente imprescindíveis para o desenvolvimento dos alunos, como laboratórios, monitorias e etc. Contudo, para minha surpresa, pude perceber que os alunos dessa escola também não entendiam a motivação de se estudar a gramática da Língua Portuguesa.

A disparidade entre a estrutura, Plano de Ensino e alunado dessas duas escolas era descomunal. Mas, me chamou a atenção algo incomum entre ambas: a persistência do questionamento dos alunos sobre a necessidade de estudarem os aspectos gramaticais da língua. Nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos das duas instituições faziam o mesmo questionamento que eu me fazia há anos atrás: *“Professora, por que tenho que aprender isso?”*. Esse problema incomodou a minha observação de estagiária, porque indo da primeira escola para a segunda, minhas expectativas quanto ao desenvolvimento de

consciência linguística dos alunos eram mais elevadas, justamente devido a esse contraste de realidades.

Não posso dizer que os alunos das duas escolas tinham o mesmo desempenho na disciplina. No colégio municipal, o desempenho avaliativo da turma era extremamente baixo, considerando sua idade e série. No outro colégio, o desempenho avaliativo era, sim, melhor. Porém, volta e meia, os educandos desta escola também faziam o mesmo questionamento que aqueles do colégio municipal faziam a mim, e isso me levou à questão que conduz este trabalho: o que falta à visão dos alunos para que eles consigam, autonomamente, estabelecer um vínculo entre o conteúdo gramatical e sua aplicação em textos?

Com o propósito de elucidar esse questionamento, primeiramente, farei um breve comentário sobre três tipos de gramática: a normativa, a descritiva e a internalizada, para tornar mais clara a intenção do meu trabalho, pois, como aponta Possenti (1996)

[...] pode ocorrer que quando duas pessoas falam de gramática, ou de ensino de gramática, não estejam falando da mesma coisa. Uma pode estar falando de formas padrões por oposição a formas populares, e outra, de como certos aspectos de uma língua se estruturam. É talvez pelo fato de não estar sempre claro para todos que esta questão é complexa, que, muito frequentemente, discussões sobre o tema não prosperam (POSSENTI, 1996, p. 2).

Seguindo o ponto de vista desse autor, de modo mais genérico, podemos dizer que a gramática normativa/prescritiva “é o conjunto de regras que deve ser seguido” (POSSENTI, 1996, p. 63). Ou seja, sua intenção é de fazer com que aqueles que a estudam, aprendam a falar e a escrever “corretamente”, pois, uma vez que dominadas essas regras, o leitor poderá empregar a variedade padrão (escrita e oral). Geralmente, é a esse tipo de gramática que o ensino escolar está vinculado e a que se refere as aulas de Língua Portuguesa.

Diferentemente, a gramática descritiva trata do conjunto de regras adotadas pelos falantes em contextos específicos, nem sempre seguindo à normatividade gramatical. Ela tem a preocupação de descrever/explicar, as línguas tais como elas são em seu uso, desejando “tornar conhecidas regras utilizadas pelos falantes” (POSSENTI, 1996, p. 64). A gramática descritiva se difere da gramática normativa porque, com base nessa compreensão, ainda que nela haja algumas passagens descritivas, essas descrições tendem

sempre à determinação de um uso considerado correto, enquanto que as gramáticas descritivas não possuem nenhuma tendência prescritiva.

Podemos dizer, ainda, que a gramática descritiva trabalha a serviço de outra gramática: a internalizada. De acordo com Possenti (1996, p. 68), essa dá conta do conjunto de regras que o falante domina, referindo-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a formular sentenças compreensíveis, isto é, “reconhecidas como pertencendo a uma língua” (destaque no original).

A partir desse suporte teórico, retomo aquele questionamento: o que falta à visão dos alunos para que eles consigam, de forma autônoma, estabelecer um vínculo entre o conteúdo gramatical e sua aplicação em textos? E essa questão nos leva, ainda, a outra: o que falta aos alunos para a compreensão da importância do ensino-aprendizagem de gramática na escola?

Nas observações de estágio percebi, então, que os alunos não se davam conta de que aquelas análises sintáticas, diferenciações e classificações só existiam porque a língua, o uso dela, existe. Isto é, a língua, assim como todo sistema, é organizada e categorizada, mas essa sistematização a que eles têm acesso através da gramática prescritiva escolar é produto desse fenômeno inerente à humanidade que é a linguagem, não o oposto disso. Mas, nós, professores, poderíamos esperar que eles enxergassem assim se a trajetória do ensino de gramática na escola é marcada pelo normativismo, pelo tradicionalismo e pelo distanciamento da gramática que trabalha a serviço da cientificidade, isto é, a gramática descritiva?

Enquanto professores de Língua Portuguesa, essa compreensão de língua e linguagem como sistema, para nós, pode ser óbvia. Por isso, muitas vezes, ao entrarmos em sala de aula, não nos “despimos” dessa competência para nos adaptarmos ao olhar daquelas crianças e daqueles adolescentes que não têm essa perspectiva devido à longa trajetória de um ensino mecanizado da gramática, de um ensino que supervaloriza a gramática normativa e que, assim, acaba negando o caráter científico de seu objeto de estudo – o que leva a uma aparente inutilidade.

Com base nessas reflexões, enquanto parte do corpo docente de Língua Portuguesa, inicio meu trabalho autoetnográfico na tentativa apreender a complexidade social e histórica que envolve o recorrente e persistente questionamento dos alunos sobre a utilidade

do ensino-aprendizagem dos aspectos gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa em relação à sua aplicação, através de uma observação participativa do meu ambiente de prática docente, a sala de aula, em conciliação com a observação da trajetória histórica do ensino de gramática e suas contribuições diretas e indiretas para esse argumento.

3. O (des)interesse pelo estudo de gramática na escola

O ensino de Língua Portuguesa como parte do currículo básico chega à pré-escola, de antemão, com o objetivo de estimular e de ampliar o desenvolvimento da aquisição da linguagem das crianças. É nessa fase que um trabalho de descrição do sistema linguístico começa a ser feito com elas, pois o foco está em estabelecer um vínculo entre aquilo que trazem na bagagem, isto é, o conhecimento inato, e o conhecimento escolar. Assim, às vezes, é necessário um trabalho de categorização dessas informações e, por isso, é inegável o protagonismo da escola nesse processo, pois, em nossa sociedade, é dela a responsabilidade de garantir as instruções necessárias para o exercício pleno da cidadania, e não há como fazê-lo sem o domínio dos mecanismos de nossa língua.

No entanto, o ensino de gramática unicamente dentro desse padrão categórico e “conteudista” torna-se exaustivo para o aluno, pois, ano após ano, a língua permanece sendo tratada, em sala de aula, puramente como um conjunto de regras descontextualizadas e altamente restritas impostas aos educandos. Essas, se questionadas de seu objetivo, por algumas vezes serão justificadas pelos docentes em razão das avaliações e, por outras, nem serão justificadas. Isso significa que, geralmente, duas são as respostas dos professores aos seus alunos quando eles questionam o porquê de se aprender determinado conteúdo: “Porque vai cair na prova” e “Porque sim”.

Desse modo, temos sido reféns de um sistema de ensino que há séculos leciona com fins avaliativos e que deixa muito a desejar quando não se preocupa com tornar interessante a aprendizagem para aqueles que devem aprender. Ora, da mesma maneira que ninguém procura entender um manual de instruções sem que se saiba a serventia do objeto que se deseja manusear, não faz sentido exigir que os educandos aprendam determinadas

categorizações sem que saibam, de fato, para o que elas servem. Por isso, as aulas precisam ser transparentes, de modo que o aluno perceba aonde se quer chegar, o que aquele conhecimento quer passar em longo prazo, onde está a conexão entre aqueles exercícios estruturais e a produção oral e escrita. É necessário atender a essa necessidade do aluno. Não se pode esperar que ele construa essa consciência a partir de um insight.

Freire (1996), em uma de suas contribuições mais importantes para a educação, pensava numa pedagogia da autonomia. Segundo sua perspectiva, ensinar não seria essa transferência de conhecimento, como ainda tem sido feito atualmente, mas sim criar as possibilidades para que o aluno, por si só, construísse-o. Desse modo, de acordo com essa perspectiva, é preciso que haja criticidade no ensino, pois, conseqüentemente, haverá criticidade na aprendizagem:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p. 18).

Assim, se tratando de língua, no que tange ao ensino-aprendizagem de gramática, estimular essa curiosidade mostrando ao aluno do ensino básico o que há de mais inovador para ele, levando em consideração sua visão linguística mais limitada, que é a existência de uma gramática internalizada e as variações que permeiam uma língua, deve ser o melhor caminho para tornar claro para o aluno a funcionalidade dos aspectos gramaticais. Apresentar-lhe a existência de um sistema linguístico perfeitamente organizado e levá-lo a perceber que já o domina para, então, mostrar-lhe como isso se organiza em forma de texto falado e escrito não mobilizaria, também, e de imediato, seu olhar de uma posição passiva para uma posição crítica?

Com esse posicionamento, Pilati (2017) reflete sobre o papel das aulas de gramática na educação básica, levando em consideração a necessidade de, em sua prática docente, o professor partir dos conhecimentos que os alunos já têm, devido à natureza da linguagem, para trabalhar a reflexão autônoma do educando. Por isso, ela afirma:

Considerando a natureza das línguas humanas [...], a tomada de consciência do sistema linguístico só acontecerá plenamente quando o estudante puder ver o

funcionamento desse sistema. Para que o aluno compreenda os processos que fazem o sistema linguístico funcionar, ele deve passar por experiências que o levem a enxergar o funcionamento do sistema linguístico, a compreender seu funcionamento e a manipulá-lo (PILATI, 2017, p. 90).

Insistir em lecionar sem fazer essa associação apenas contribui para o desinteresse pela disciplina, o que também pode contribuir para a evasão escolar. Uma pesquisa levantada no Estado do Paraná, publicada pela Secretaria da Educação em 2014 num dos cadernos PDE¹, que tinha como objetivo analisar as possíveis causas do abandono e da repetência escolar, questionou quais disciplinas eram de preferência dos alunos, a fim de compreender a relação dos mesmos com diferentes conteúdos.

A pesquisa levou à conclusão de que a preferência se dava, sobretudo, pelas disciplinas de Educação Física (40%) e Artes (30%), isto é, disciplinas que envolvem atividades mais práticas do que teóricas e que têm critérios diferenciados de avaliação. A disciplina de Inglês foi a terceira mais elencada na preferência dos alunos (20%), que argumentaram gostar de aprender uma língua diferente e que reconheciam algumas palavras da língua inglesa no dia-a-dia. O argumento utilizado pelos que responderam preferir outras disciplinas como Matemática, História, Ciências, (somando 0,2% da preferência) é direcionado pela escolha daqueles que têm melhor desempenho. Sobre a disciplina que nesse trabalho nos interessa, Auriglietti (2014) relata:

A explicação dos alunos por terem mencionado a disciplina de Língua Portuguesa, em quarto lugar na preferência (0,8%), é porque gostam de ler, consideram importante saber falar sua língua e querem fazer uma faculdade, sendo o português importante para passar no vestibular (AURIGLIETTI, 2014, p. 5).

Note que, desta explicação dada pelos alunos que mencionaram a disciplina de Língua Portuguesa, uma parcela mencionou gostar de ler como justificativa (e o ato da leitura é meramente prático, isto é, foge ao caráter metalinguístico). Outra mencionou o peso da disciplina para passar no vestibular – isto é, estes alunos são parte dos que

¹*Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE* –Volume 1. Uma série de produções dos professores que participaram do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) didático-pedagógicas para serem utilizadas em sala de aula e artigos elaborados pelos quase dois mil profissionais da educação participantes nessa época, organizados em dois volumes. O conteúdo dos “Cadernos PDE: Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE” pode ser acessado online, pela página de Gestão Escolar do Portal Dia a Dia Educação: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1684

entenderam a razão da aprendizagem de LP por motivações exclusivamente avaliativas. E outra, que destaco por último para chamar a atenção, **consideram importante saber falar sua língua.**

Na concepção de Faraco (2017), o ensino de gramática vem sendo abordado de diferentes formas desde a Antiguidade, podendo ser marcado, ao longo da história, por três postulações pedagógicas, dentre elas a de *Quintiliano* e a do *Ratio Studiorum*, sobre as quais farei um breve apontamento.

A postulação Quintiliana, tinha como objeto de estudo a primeira gramática que conhecemos – “*Tékhne Grammatiké* - o conhecimento empírico do comumente usado (dito) por poetas e prosadores” (cf. CHAPANSKI, 2003. apud. Faraco 2017. p. 12). Essa era uma gramática modelar, cujo objetivo principal era a preservação da linguagem dos textos gregos clássicos, uma vez que, “em contraste com o grego corrente na época helenística, era assumida como a mais pura justamente por ter sido o veículo de expressão dos grandes poetas e prosadores do passado. Deveria, portanto, ser tomada como modelo” (FARACO, 2017, p. 12). Contudo, aponta Faraco (2017) que essa gramática modelar era vista como “arte”, e, assim, levando em conta o seu caráter empírico, ela era utilizada no ensino-aprendizagem como instrumento, de modo que não a tomavam “[...] isoladamente, mas combinada com a leitura, o estudo e o comentário dos textos dos poetas e prosadores culturalmente prestigiados” (FARACO, 2017, p. 12).

A meta superior de todo esse processo educacional era formar o bom orador. A etapa do *grammaticus* era vista como preparatória, complementar, auxiliar ao que, de fato, importava: alcançar o domínio dos fundamentos e das práticas retóricas. (FARACO, 2017, p. 13)

No entanto, com o fim do império romano, o chamado Latim Vulgar (o Latim falado), que já começara a se disseminar por volta do séc. II a.C, se desenvolve e ganha mais espaço na comunicação daquela população, o que leva a concepção *Quintiliana*, na qual a gramática era auxiliar e funcional, ao declínio, dando lugar a uma nova pedagogia: o *Ratio Studiorum*. Nessa postulação pedagógica, a gramática passa “a ocupar um lugar central na educação linguística” (FARACO, 2017, p. 13), uma vez que o Latim clássico passa a ser a língua de prestígio, embora já não houvesse falantes nativos dessa variedade “e a referência para seu domínio fosse exclusivamente a língua escrita em textos dos

autores latinos consagrados e as propriedades morfossintáticas fixadas nas gramáticas” (FARACO, 2017, p. 13).

A educação linguística não era mais pautada pelo aprimoramento da língua de casa (como tinha sido na Roma de Quintiliano), mas pela necessidade de aprender a língua da erudição a partir do zero. Foi por aí que o conhecimento gramatical deixou de ser apenas complementar e passou a primordial. (FARACO, 2017, p. 13).

Apesar de não se delimitar a esse momento o ensino de gramática, Faraco (2017:16) afirma que “foi sob a égide da centralidade da gramática que teve início nosso sistema educacional. Sua base foi dada pelos colégios jesuítas e, portanto, pelas concepções delineadas na *Ratio Studiorum*”. Logo, ainda que outras situações históricas tenham levado à revisão do modelo pedagógico do ensino de gramática, sobretudo pós-inserção da Língua Portuguesa como disciplina escolar no Brasil e em Portugal já no século XIX, visio frisar que a gramática foi pensada para ser funcional, mas, até hoje, segue sendo apresentado dentro deste modelo: como um ensino de língua estrangeira – ainda que seja àqueles que já são falantes naturais da mesma.

Assim, a gramática permanece sendo utilizada como se, na verdade, a língua tivesse nascido dela. Por essa razão, é compreensível que alunos como os da pesquisa de Auriglietti (2014), assim como meus alunos dos estágios, acreditem que o ensino de Língua Portuguesa seja motivado tão somente por avaliações quantitativas e classificatórias e não consigam estabelecer um vínculo entre o conteúdo e sua aplicação real.

4. Um posicionamento pedagógico

Talvez por eu ser oriunda de colégio público e, assim, conhecer de perto essa realidade, quando fui estagiar no colégio municipal, eu já esperava ter de lidar com o baixo rendimento dos alunos, devido aos problemas que abarcam os colégios municipais e estaduais do RJ. Por isso, não me espantava tanto ver, por exemplo, que aquela turma não possuía quase nenhum domínio dos recursos de produção de texto escrito, e, do mesmo modo, de análise e interpretação de textos. Assim, aquela pergunta sobre o porquê de terem de aprender os conteúdos não me causava muita estranheza.

Entretanto, a minha expectativa para com o colégio militar era o contrário, pois na minha visão de aluna oriunda da rede pública de ensino, a explicação para não entender como se relacionavam os conteúdos abordados em sala de aula e suas funções na vida cotidiana parecia ser em razão do nível de ensino da escola. Mas, como já mencionado aqui, o que me chamou a atenção foi ver que no considerado “bom colégio” os alunos até tinham bom desempenho nas notas, mas eles também não entendiam aonde o professor queria chegar com os conteúdos gramaticais, o que era contraditório.

Naquela instituição, talvez por seu modelo militarizado, os educandos estavam acostumados a estudar focados nas avaliações (quase quinzenais) que lhes garantiam a permanência no colégio. Com isso, o modelo da maioria das aulas era conteudista e focado em questões avaliativas. Não havia espaço para a aprendizagem crítica, somente para a memorização de regras. Destarte, aquele que fosse capaz de decorar o conteúdo previsto estaria apto e com boas notas, sem que isso representasse, necessariamente, uma aprendizagem efetiva.

Isso nos leva a concluir que, apesar da disparidade classificatória entre os modelos de escola, a ausência da perspectiva de língua como sistema e da gramática como ferramenta para a produção e análise textual não depende tanto de recursos extraclasse, mas depende fortemente do posicionamento pedagógico do professor. Veja o porquê de “posicionamento pedagógico do professor”: Quanto à prática de reflexão sobre a língua, dizem os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais:

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, **as situações didáticas** devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilingüística, na reflexão sobre a língua em **situações de produção** e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção lingüística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalingüística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais (PNC, 1997, p.31, apud PILATI, 2017, p. 88, grifos meus).

E quanto aos aspectos gramaticais:

É no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, **que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais.**

Saber o que é substantivo, adjetivo, verbo, artigo, preposição, sujeito, predicado, etc. não significa ser capaz de construir bons textos, empregando bem esses conhecimentos. Quando se enfatiza a importância das atividades de revisão é por esta razão: trata-se de uma oportunidade privilegiada de ensinar o aluno a utilizar os conhecimentos que possui, ao mesmo tempo que é fonte de conteúdos a serem trabalhados. Isso porque os aspectos gramaticais — e outros discursivos como a pontuação — devem ser selecionados a partir das produções escritas dos alunos (PNC, 1997, p.60, grifos meus).

Hoje, não é o currículo que tem sido insuficiente para o avanço do desenvolvimento linguístico dos alunos, mas sim a falta de consenso entre aqueles que ensinam e a despreocupação com a necessidade de se adaptar o material didático de modo a tornar claro o conteúdo e a sua função para os educandos, com o intuito de alcançar a finalidade central do ensino de aspectos gramaticais: a manipulação de textos. Isso ocorre devido a fatores como: professores que não concordam com esse ponto de vista didático, por insistirem convictamente no modelo tradicional do ensino de gramática, e professores que não possuem essa formação didática, isto é, uma formação que entende o ensino de gramática como meio, não como fim.

Assim como aponta Neves (2013, p. 18)

[...] a escola é, reconhecidamente, o espaço institucionalmente mantido para orientações do ‘bom uso’ linguístico, e que, portanto, a ela cabe ativar uma constante reflexão sobre a língua materna, contemplando as relações entre uso da linguagem e atividades de análise linguística e de explicitação da gramática.

Negar isso fortalece o modelo anticientífico atual de ensino, que não promove o conhecimento linguístico explícito do conhecimento prévio dos alunos. Os educandos não sabem o que já sabem e cabe exclusivamente ao professor fazer das aulas de gramática, através da adequação do material didático, independentemente do Plano de Ensino da escola, uma ponte para trazer-lhes a luz sobre esse conhecimento inato, levando-os ao alcance da consciência linguística.

Paulo Freire esteve em alguns encontros com educadores de meninos de rua, o que resultou na criação de seu livro ‘Educadores de Rua’, publicado em 1989. Esse livro reflete sobre o modo pelo qual as crianças dessa realidade poderiam deixar a conjuntura de marginalizados através do trabalho desses docentes, levando em conta a dignidade desses

educandos, apesar de estarem periféricos à sociedade. Então, o escritor lança mão de uma questão um pouco abstrata, mas fundamental para o desenvolvimento da prática desses docentes: a compreensão da cotidianidade.

Para exemplificar, Freire (1989) descreve um pedacinho de sua rotina que consiste basicamente em levantar-se, tomar banho, conversar com sua esposa, encontrar pessoas no elevador, etc. Com isso, ele diz que, apesar desses fatos ocorrerem rotineiramente, assim como ocorre com toda pessoa, a não ser que haja uma quebra na sequencialidade do habitual, não nos questionamos sobre o que fazemos. Portanto, ele observa que há uma grande diferença entre dar-se conta das coisas e entre conhecê-las de fato:

Quando procura conhecê-los, se toma distância dos fatos e das coisas, se pergunta sobre eles. E isso que, em linguagem mais técnica, se chama objetivar o objeto. Isto é, a pessoa se detém diante dele e diz: o que é caneta? Nesse momento, a mente muda de atitude, muda de postura, de posição com relação ao comportamento da mente no normal, no cotidiano. Quer dizer, a mente se enquadra numa posição de quem quer conhecer. A mente se prepara toda na “curiosidade” diante do objeto. Ela pergunta. Ela indaga. Esta não é a posição normal da mente na cotidianidade. Se o fosse, não tinha quem aguentasse (FREIRE, 1989, p. 26).

A partir dessa compreensão, Paulo Freire (1989) diz que a primeira coisa descoberta pelos educadores, ao chegarem a rua, é que aqueles meninos estão na rua. Ou seja, este é um fato óbvio quando a consciência está trabalhando na cotidianidade, mas no momento em que esses educadores preparam suas mentes para conhecer a realidade, questionando-a, o que ultrapassa o dar-se conta dela, torna-se possível utilizá-la como objeto de reflexão para, assim, retirar, também, a mente do educando dessa posição passiva do real.

A experiência de pensar a prática e a realidade em que ela se dá como objeto de nossa reflexão crítica termina por nos revelar obviedades que, porém, não suspeitávamos. Por isso, no momento em que se apanha o óbvio, racha o óbvio, entra e vê dentro do óbvio, descobre que ele não é tão óbvio como se imaginava (FREIRE, 1989, p.17).

Com a mesma concepção devemos pensar o ensino de língua. A priori, o professor de Língua Portuguesa deve ter consciência de que sua lucidez, no que diz respeito ao sistema linguístico, não é a mesma de todos e que nada é óbvio. Do mesmo modo, a mente do aluno precisa deixar de trabalhar na cotidianidade do que representa língua para ele. Contudo, a

responsabilidade de despertar a mente da criança da passividade e levá-la à curiosidade é inerente ao professor, e isso não será possível se continuarmos a propagar um ensino de gramática que nega a cientificidade da língua e que não promove a consciência linguística do aluno.

5. Considerações finais

No trabalho de realizar uma autoetnografia, coloquei-me na posição de sujeita e autora desta pesquisa quando escolhi descrever a minha experiência enquanto professora em estágio. Assim, aparece o posicionamento autorreflexivo proposto por Versiani (2005), e, quando deixo a posição de observadora da situação e passo a agir como interventora e, especialmente, como mediadora entre a situação passional em que os (meus) alunos se encontram e a descrição e análise dessa realidade, na tentativa de elucidar um questionamento que vem persistindo desde a minha formação no ensino básico até a atual geração de alunos, revejo o meu papel enquanto construtora de conhecimento.

Por isso, após esse processo de observar e descrever a minha experiência, primeiramente enquanto aluna e depois enquanto professora, venho frisar a resolução central desta pesquisa: independentemente do nível de consciência linguística dos alunos, o posicionamento pedagógico que prevê estimular o conhecimento linguístico explícito dos mesmos pode sempre ser um caminho para o progresso, ainda que isso implique um trabalho árduo.

Ao nos depararmos com uma turma de baixo desempenho na competência de gramática, como era a minha turma do colégio municipal, talvez tenhamos à disposição, para mobilizar a atenção dos alunos, somente a gramática internalizada. A partir da descrição e análise dos usos e do funcionamento da língua, da comparação entre fenômenos variáveis, dentro de textos conhecidos por eles ou até mesmo de recortes de suas próprias falas, a norma culta oral e escrita aparecerá por si só. E as nomenclaturas e funções gramaticais previstas na gramática normativa, através de um trabalho intencional de

mediação do professor, serão explicitadas como sendo consequência de um sistema já existente. O que torna mais propenso que o educando perceba que aquela classe gramatical ou função faz parte do funcionamento de uma unidade maior: o texto e as suas situações comunicativas.

Do mesmo modo, se nosso “público” é composto por crianças e adolescentes que já possuem uma trajetória de aprendizagem pautada no conteudismo e em avaliações desenfreadas, como os alunos do meu estágio supervisionado, o que se pode ter como ponto de partida é justamente a soma entre o conhecimento “teorético” – que até ali lhes foi “necessário” aprender – e o conhecimento inato. A partir daí, o professor pode levá-los a um aprofundamento no valor científico que a língua ratifica. Isto é, o professor com o posicionamento pedagógico aqui proposto pode partir de tudo aquilo que o educando, por obrigação, decorou, memorizou, para mostrar as variações existentes entre aqueles conceitos e o dinamismo de determinados processos linguísticos, aplicando à prática o conhecimento escolar prévio dos alunos e estabelecendo uma ponte entre isso e o conhecimento internalizado.

Assim, a fim de tecer alguns comentários para finalizar este estudo, levo-nos à intrigante responsabilidade de questionarmo-nos, sempre que tivermos de dar conta de algum conteúdo gramatical em sala de aula, se os alunos têm consciência do que é de fato a linguagem humana, do fenômeno – no sentido literal da palavra – que é a comunicação. Pode ser comum para nós, enquanto profissionais, quereremos tratar de prescrição sem nenhuma contextualização, tratando o ensino-aprendizagem de língua como se os alunos chegassem às aulas com a mesma consciência linguística que temos. Por isso, antes de ensinarmos qualquer conteúdo gramatical, é importante refletirmos sobre a situação didática escolhida para abordar aquele tema, pois nada pode ser tão trivial assim para um aluno que desde os anos iniciais escolares tem visto a gramática normativa como uma espécie de manual de instruções da fala e da escrita.

Penso que é preciso que desçamos da posição confortável de especialistas na qual estamos para enxergar como o aluno enxerga, pois, somente assim, será possível pensarmos em propostas didáticas que sejam capazes de quebrar os paradigmas que até aqui foram estabelecidos e que roubam o caráter científico do ensino de gramática e a cientificidade de sua abordagem em sala de aula. Não existe uma única solução para a realidade do ensino e minha intenção não é criar uma receita, mas defendo que uma maneira plausível de dar

conta do ensino de gramática, levando em consideração a necessidade dos alunos de compreender a utilidade do objeto de estudo, é não se centralizar no código. Isto é, deve-se tratar a gramática prescritiva como meio, não como fim. Para tanto, é necessário que o conhecimento teórico apareça sempre intimamente relacionado à prática nas aulas de Língua Portuguesa e que o caráter científico da linguagem e da língua seja abordado a cada tentativa de sistematização dos conceitos.

Essa proposta, portanto, não prevê a formação de especialistas, mas de alunos aptos a associarem, de forma autônoma, os aspectos gramaticais e o uso dos mecanismos linguísticos à construção textual e à análise de situações específicas de comunicação tanto oral quanto escrita, as quais sempre serão submetidos. Desse modo, como proposto por Freire (1989), poderá ser quebrada a sequencialidade do habitual a qual os alunos têm as suas mentes submetidas, levando-os a conhecerem melhor a Língua Portuguesa e preparando suas mentes para saber utilizar a língua em múltiplos contextos, de forma eficaz e, ainda, para questionar esses usos.

6. Bibliografia

AURIGLIETTI, Rosângela. **Evasão e Abandono Escolar: causas, consequências e alternativas - O combate a evasão escolar sob a perspectiva dos alunos** em: “Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE” – Volume I. Edição: Governo do Estado do Paraná, Curitiba 2014. 21 p. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_u_fpr_ped_artigo_rosangela_cristina_rocha.pdf>. Acesso em 01 de Setembro de 2019.

BOSSLE, F. No “**Olho do Furacão**”: **uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, Campinas, setembro 2009, v. 31, n. 1, 146 p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília. 144p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 24 de dezembro de 2018.

MAIA, Marcus. **Manual de Lingüística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem**. Coleção educação para todos - série Vias dos Saberes n° 4 – Edição: MEC/UNESCO, 2014. 263 p.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. **Gramática e Ensino**. Rio de Janeiro: Diadorim, Revista 19, volume, Dez. 2017. 26 p. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/14443>>. Acesso em 03 de Dezembro de 2019.

FREIRE, Paulo. **Educadores de rua – Uma abordagem crítica: alternativas de atendimento aos meninos de rua**. Edição: UNICEF, Julho 1989. 32 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – Saberes necessários á prática educativa**. São Paulo: Paz eTerra, 1996. Coleção Leitura. 144p.

PILATI, Eloísa. **Linguística, Gramática e aprendizagem ativa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2° Edição, 2017. 146 p.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996, 96 p., Coleção Leituras do Brasil.

SILVA, A. A; SILVA, F. V. **Posicionamentos de docentes de língua portuguesa acerca do ensino de gramática no documento da bncc**. UERNMossoró, RN: Revista Ensino Interdisciplinar, 2017. V°3, n°. 07

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 1996.

VERSIANI, D. B. **Autoetnografias: conceitos alternativos em construção**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005, 257 p.