



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

TIAGO SILVA DA COSTA

GRAMÁTICA DO AFETO: USOS DE CANÇÕES PARA ESTUDOS
GRAMATICAIIS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

CAJAZEIRAS – PB

2018

TIAGO SILVA DA COSTA

**GRAMÁTICA DO AFETO: USOS DE CANÇÕES PARA ESTUDOS
GRAMATICAIIS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada junto ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. José Wanderley A. de Sousa

CAJAZEIRAS – PB

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

C837g Costa, Tiago Silva.
Gramática do afeto: usos de canções para estudos gramaticais no ensino fundamental II / Tiago Silva da Costa. - Cajazeiras, 2018.
114f. : il.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. José Wanderley A. de Sousa.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) UFCG/CFP, 2018.

1. Gramática - ensino. 2. Ensino fundamental. 3. Tipos gramaticais. 4. Gêneros textuais. 5. Canção. 6. Língua portuguesa - ensino. I. Sousa, José Wanderley A. de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

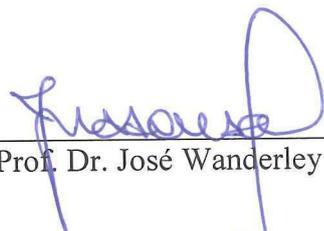
CDU - 81'35

TIAGO SILVA DA COSTA

GRAMÁTICA DO AFETO: USOS DE CANÇÕES PARA ESTUDOS GRAMATICAIIS
NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 30/08/2018



Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa – Orientador – UFCG – CFP – UAL



Maria Vanice de Lacerda – Examinadora – UFERSA – PROFLETRAS – UFCG



Adriana Sidralle Rolim de Moura – Examinadora Externa – UFCG – CFP – UAL

À minha querida família: pais, irmãos e irmãs, minha esposa, Kelly Cristina e minhas filhas, Letícia e Clarice, por todo apoio e paciência nesse período de estudos intensos.

COM AMOR, DEDICO!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido o discernimento para realizar o sonho de ser mestre;

À minha família: mãe, pai (*In Memoriam*), irmãos e irmãs, primos e primas, tias, por terem contribuído direta ou indiretamente para que eu chegasse até aqui;

Aos meus amigos por estarem comigo durante todos os momentos felizes e/ou tristes;

Aos meus alunos, por terem me suportado nos momentos em que estava mais alterado em virtude do acúmulo de tarefas;

Ao prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa, orientador, pela paciência e contribuições para que este trabalho fosse realizado;

Aos demais professores do PROFLETRAS, pelas aulas e discussões relevantes para o crescimento intelectual e acadêmico;

Aos colegas professores, por serem realmente a melhor turma de Mestrado de todas, em especial a minha turma: Paulo, Otoniel, Adriana, Juclécia e Leila. Essa turma foi unida do início ao fim e vai deixar muitas saudades.



“Gosto de sentir a minha língua roçar a língua de Luís de Camões
Gosto de ser e de estar
E quero me dedicar a criar confusões de prosódias
E uma profusão de paródias
Que encurtem dores
E furtem cores como camaleões
Gosto do Pessoa na pessoa
Da rosa no Rosa
E sei que a poesia está para a prosa
Assim como o amor está para a amizade
E quem há de negar que esta lhe é superior?
E deixe os Portugais morrerem à míngua
Minha pátria é minha língua
Fala Mangureira! Fala!

Flor do Lácio Sambódromo Lusamérica latim em pó
O que quer
O que pode esta língua?” [...]

(Disponível em: <https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/44738/>)



“Não há, nem na história nem no presente, uma cultura sem música”.

(BASTIAN, Hans Günther)

RESUMO

O ensino de gramática continua sendo um desafio diário para os professores. Com isso, existem muitas incertezas para esses docentes quanto à eficácia dessa disciplina no desenvolvimento linguístico dos seus aprendizes. Também se constatou sérios problemas de aprendizagem dessa área do ensino de Língua Portuguesa, visto que, além de sua complexidade de abstração, do desinteresse mútuo – professores e alunos – há um certo distanciamento entre gramática e o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos. Para embasarmos nossas pesquisas a respeito das concepções gramaticais e suas implicações para o ensino, levamos em conta, dentre outros autores, as considerações de Travaglia (2011), Neves (2008), Oliveira (2010), Possenti (1996), Antunes (2014), Bagno (2010), Franchi (2006), PCN (1998), Castilho (2014), Camara (2004) e Perini (2010). A respeito do ensino de gramática e as justificativas do uso do gênero canção nesse processo nos amparamos em Simões, Karol e Salomão (2007), Cagliari (2009), Marchuschi (2014), Loureiro (2003), Ferreira (2011), os PCN (1998), dentre outros autores. Por fim, para tecermos as propostas, foram válidas as contribuições de Schneuwly e Dolz (2004), Simões, Karol e Salomão (2007), Ferreira (2011), Costa (2010), os PCN (1998) etc. Tendo em vista essas constatações, buscamos, nesta pesquisa, discutir os três tipos de gramáticas mais comuns no ensino escolar – normativa, descritiva e internalizada – no intuito de chegarmos a um meio termo quanto à gramática mais adequada para o ensino na escola de ensino fundamental. Com isso, percebeu-se que os referidos tipos gramaticais, bem como outros que não citamos nesta dissertação, podem ser viáveis ao ensino. Cabe ao professor ter o discernimento para usá-las. Depois, tratamos sobre o ensino da gramática numa perspectiva mais criativa e significativa para os alunos com o gênero canção. Por ser um gênero que a maioria dos jovens aprecia e com o qual convive diariamente, apostamos que também ele pode ser de grande valia para embasarmos nossas aulas de gramática. Em consequência disso, propomos canções autorais e paródias para o ensino de gramática no 9º ano, podendo ser adaptadas a outras séries. Os assuntos abordados nas canções foram as orações coordenadas e subordinadas, a crase, o processo de formação de palavras e os usos dos porquês, por serem parte do currículo do 9º ano e também pelas dificuldades que os alunos têm com esses conteúdos. Com essas propostas, almejamos tornar o ensino de gramática prazeroso e significativo para o aprendiz, bem como auxiliar professores do ensino básico no nosso país. Como recurso auxiliar para o professor, por fim, apresentamos um caderno pedagógico com propostas de atividades que visam ampliar as abordagens metodológicas propostas para o ensino de gramática, bem como um cd autoral com as canções que utilizamos ao longo deste trabalho, que julgamos indispensáveis para um profícuo trabalho com a Língua Portuguesa, especialmente no tocante ao ensino de gramática.

PALAVRAS-CHAVE: Gramática. Ensino Fundamental. Gêneros Textuais. Canção.

ABSTRACT

Grammar teaching continues to be a daily challenge for teachers. With this, there are many uncertainties for these professors about the effectiveness of this discipline in the linguistic development of their apprentices. There was also serious learning problems in this area of the teaching of Portuguese language, since, in addition to its complexity of abstraction, of mutual disinterest – teachers and students – there is a certain gap between grammar and the development of Students communicative competences. To base our research on grammatical conceptions and their implications for teaching, we take against, among other authors, the considerations of Travaglia (2011), Neves (2008), Oliveira (2010), Possenti (1996), Antunes (2014), Bagno (2010), Franchi (2006), PCN (1998), Castilho(2014), Camara (2004) and Perini (2010). Regarding the teaching of grammar and the justifications of the use of the song in this process we have been supporting in Simões, Karol and Solomão (2007), Cagliari (2009), Marchuschi (2014), Loureiro (2003), Ferreira (2011), The PCN (1998), among other authors. Finally, to assist us in the proposals, the contributions of Schneuwly and Dolz (2004), Simões, Karol and Solomão (2007), Ferreira (2011), Costa (2010), The PCN (1998) etc. In view of these findings, it was sought, in this research, to discuss the three types of grammars common in school education – normative, descriptive and internalized – by making comments pros and against, in order to arrive at a middle ground of which grammar is the most suitable to be used in elementary school. With this, it was found that the three and others that we do not mention in the dissertation can be viable to teaching. It is up to the teacher to have the discernment to use them. Afterwards, we dealt with the teaching of grammar in a more creative and meaningful perspective for students with the song genre. Because it is a genre that most young people enjoy and live with on a daily basis, we bet that it can also be of great value to base our grammar classes. As a result, we propose authorial songs and parodies for grammar teaching in the ninth grade, and can be adapted to other series. The subjects covered in the songs were: the coordinated and subordinate sentences, the crasis, the process of word formation and the use of whys, because they were part of the curriculum of the 9th year and also for the degree of difficulties presented by the students. With these proposals, we aim to make grammar teaching more pleasurable and more meaningful for the students, as well as to assist elementary school teachers in our country. As an auxiliary resource for the teacher, finally, we present a pedagogical booklet with proposals for activities that aim to broaden the methodological approaches proposed for grammar teaching, as well as the authorial cd with the songs we use throughout this work, which we consider indispensable for a profitable work with the Portuguese language, especially with regard to the teaching of grammar.

KEYWORDS: Grammar and Teaching. Elementary School. Textual Genres. Song.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 TIPOS DE GRAMÁTICA: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO	15
2.1 EVOLUÇÕES NO ENSINO DE GRAMÁTICA.....	22
2.2 GRAMÁTICA E ENSINO: IMBRICAMENTOS.....	27
2.2.1 Gramática Normativa.....	28
2.2.2 Gramática Descritiva.....	31
2.2.3 Gramática Internalizada.....	34
2.3 ENSINAR GRAMÁTICA NA ESCOLA, SIM!.....	39
3 ENSINO DE GRAMÁTICA: REDEFININDO DIREÇÕES	48
4 SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA: OUTRAS PERSPECTIVAS	53
4.1 GÊNEROS TEXTUAIS: A CANÇÃO COMO RECURSO AUXILIAR AO ENSINO DE GRAMÁTICA.....	54
4.2 A CANÇÃO E O ENSINO DE GRAMÁTICA: TECENDO POSSÍVEIS.....	58
5 ABORDAGENS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA GRAMÁTICA: A CANÇÃO COMO RECURSO AUXILIAR	68
5.1 OS USOS DA CANÇÃO E OS ESTUDOS GRAMÁTICAIS.....	69
5.2 DELINEANDO UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA GRAMÁTICA.....	69
5.2.1 O estudo das ORAÇÕES COORDENADAS.....	69
5.2.2 O estudo das ORAÇÕES SUBORDINADAS.....	80
5.2.3 O estudo dos USOS DOS PORQUÊS.....	88
5.2.4 O estudo das FORMAÇÃO DAS PALAVRAS.....	93
5.2.5 O estudo da CRASE.....	99
5.2.6 Outras sugestões de canções para o ensino da gramática.....	104
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108

REFERÊNCIAS

ANEXOS

1 INTRODUÇÃO

A criança chega à escola com um brilho no olhar, pois para ela esse é um lugar mágico, de fantasias, de aprendizagens para a vida inteira. Nos primeiros anos de vida escolar, ela aprende a ler e a escrever e, assim, a escola fica ainda mais interessante para a sua vida. Ela faz questão de mostrar a todos que sabe escrever o nome e ler um texto de materiais impressos que circulam no cotidiano. A aprendizagem, nessa fase, é algo prazeroso, mágico, que a criança jamais vai esquecer no decorrer de sua trajetória. Dessa forma, à medida que o professor vai se utilizando de estratégias didático-pedagógicas, trazendo o lúdico e aproximando o aprendizado às situações de uso, mais o brilho no olhar dela vai aumentando e, conseqüentemente, o conhecimento também.

Há muitos educadores que tratam essa fase escolar como primordial para o aprendiz, por ser o início da formação intelectual dele. No entanto, percebemos que, a partir do quinto ano do ensino escolar, esse brilho vai se esvaindo aos poucos por muitos motivos, dentre os quais, a ausência de um ensino que traga sentido prático e significativo.

Sendo assim, aumenta-se a distância entre o educador e o educando que, no ensino fundamental I, fora tão próxima. Muda muita coisa para a criança aspirante à adolescente que pode contribuir para o fracasso escolar. Uma criança leitora no fundamental I pode se tornar um adolescente que tem aversão à leitura, ao se deparar com a realidade do ensino fundamental II e do ensino médio que, simplesmente, não estimulam da forma adequada esses jovens. Isso se deve ao fato de que boa parte do tempo da aula de Língua Portuguesa é para a fixação de regras, muitas vezes sem valor prático, ou coisas que o aluno já sabe. Precisamos ensinar aos alunos o que eles não sabem ainda e necessitarão para a sua vida em sociedade.

Com isso, é evidente que o ensino de gramática é tão criticado por não dar ao aprendiz aquilo que ele necessita de fato: o desenvolvimento da competência comunicativa. Sabemos que qualquer pessoa, a não ser que tenha problemas de déficit de aprendizagem, sabe se expressar no seu idioma e o faz com maestria, porém é preciso aprimorar essa competência com estratégias eficazes de ensino; e isso deveria ser função da escola que nem sempre cumpre o seu papel de oferecer uma formação satisfatória a seus aprendizes.

Dessa forma, a partir dos problemas enfrentados pelos professores e alunos em relação ao ensino-aprendizagem da gramática em suas abordagens: **Gramática de Uso**, **Gramática Descritiva**, **Gramática Teórica** e **Gramática Normativa**, a dúvida de ensiná-la ou não de forma mais consistente nas aulas de Língua Portuguesa e a falta de sentido e

contexto que se dá às aulas de gramática, especialmente no Ensino Fundamental II, conforme destacam os PCN (Brasil, 1998), Antunes (2003-2014), Neves (2002-2010), Possenti (1996), Travaglia (2009-2011), dentre outros, pretendemos propor incrementos no ensino dessa disciplina, tendo como base o uso de canções.

As dificuldades por nós vivenciadas enquanto professor de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, motivou-nos a propor um ensino significativo dessa disciplina, tendo como base o uso de letras de canções autorais, compostas exclusivamente para usos em sala de aula, bem como também o uso de canções da Música Popular Brasileira e paródias que abordem os conteúdos gramaticais.

Ademais, entendemos que a música brasileira é muito rica em letra e melodia, logo, pode tornar-se uma aliada bastante relevante para o ensino de Língua Portuguesa, em especial para a gramática, tida como um dos eixos de ensino mais deficitários no contexto escolar. Acreditamos que através dos usos da canção, instrumento cultural que faz parte da vida cotidiana de todos nós, é possível tornar as aulas mais dinâmicas e significativas para os aprendizes. Dessa forma, por que não incluí-la como auxílio nas aulas de Língua Portuguesa?

Sob essa ótica, propomos a adoção da canção na sala de aula como recurso auxiliar ao ensino de gramática da Língua Portuguesa no nono ano do Ensino Fundamental II, pelos seguintes motivos:

- a. Por constatarmos que é insuficiente a quantidade de autores que propõem o uso de letras de músicas no estudo dos usos gramaticais, visto que supomos que há um preconceito para com esse gênero de texto que muitos consideram informal e, por conseguinte, não adequada para o ensino de uma língua materna;
- b. Por considerarmos que a música constitui recurso especial à dinamização da dinâmica escolar, enquanto instrumento pedagógico propício à abordagem de temas fundamentais ao ensino de Língua Portuguesa, a exemplo dos usos da gramática, da leitura e produção textual, dentre outros;
- c. Pelas dificuldades que os alunos têm em relacionar o conhecimento gramatical à prática textual, causado, na maioria das vezes, pela falta de contextualização do ensino de Língua Portuguesa numa dimensão crítico-criativa, pois a perspectiva normativa, adotada quase que exclusivamente nas aulas, torna o ensino de Língua Portuguesa um mero repasse de regras descontextualizadas da realidade social do aluno;

- d. Pelas experiências exitosas por nós vivenciadas nas aulas de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental, nas escolas nas quais atuamos, tomando a canção como recurso auxiliar na contextualização da disciplina.
- e. Por entendermos que a canção se constitui como instrumento pedagógico propício à abordagem de temas fundamentais ao ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva interdisciplinar; refere-se à diversidade linguística, da pluralidade cultural, dentre outros.

Essas, na verdade, foram as motivações que nos impulsionaram a escolher a temática que aqui apresentamos para desenvolver a nossa pesquisa junto ao Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal de Campina Grande, e esperamos que possa contribuir como mais uma possibilidade para o incremento do ensino de Língua Portuguesa, principalmente, no nível fundamenta II.

Nessa direção, o objetivo geral do presente trabalho consiste em: **Propor abordagens teórico-metodológicas para as aulas de gramática da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, através da adoção do gênero canção.**

Seguindo este foco, os objetivos específicos da pesquisa consistem em:

1. Discutir, com base em estudos teóricos já desenvolvidos e, a partir da nossa própria prática como professor, como se procede o ensino de gramática, atualmente, especialmente no Ensino Fundamental II;
2. Evidenciar quais abordagens teórico-metodológicas, de acordo com estes estudos, são sugeridas como as mais adequadas ao ensino da gramática no Ensino Fundamental II;
3. Apresentar uma proposta de ensino da gramática no âmbito do Ensino Fundamental II, com base na adoção da canção, através de atividades teórico-metodológicas aplicáveis ao nono ano (9º) do Ensino Fundamental II.
4. Analisar o gênero canção como uma forma de auxílio para o ensino de Língua Portuguesa e gramática na escola.

Já em relação aos aspectos metodológicos dessa pesquisa elencamos os seguintes pontos:

- **Método de abordagem:** dedutivo.
- **Procedimentos (etapas):** Histórico, observacional e comparativo.
- **Aspectos da pesquisa:**
 - **Natureza:** aplicada (identificação do problema e busca de soluções);
 - **Objetivos:** explicativa (Explicar os porquês do problema por meio da análise e interpretação de informações);
 - **Procedimentos técnicos:** pesquisa bibliográfica;
 - **Abordagem do problema:** qualitativa (interpretar informações, correlacioná-las, confrontá-las e transformá-las).

As bases teórico-metodológicas que fundamentam a presente pesquisa tomam como diretrizes, especialmente os estudos da Linguística Textual, da Linguística Aplicada e as bases legais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa, que centram olhares sobre o ensino da gramática, especialmente no Ensino Fundamental.

Destacamos que os referenciais disponíveis sobre a relevância do gênero canção aplicados ao ensino são relativamente escassos. Aqui, destacamos referenciais de maior relevância: Simões, Karol, Salomão (2007, orgs.); Ferreira (2013); Snyders (1997); Loureiro (2003); Bastian (2009) e os PCN (1998). Há, ainda, outros que salientam a importância de trabalhar os vários gêneros textuais que estão ao alcance dos alunos, tais como a música. No livro, sob a organização de Darcília Simões, Luiz Karol e Any Cristina Salomão, autores que nos mostram como a música pode ser um suporte bastante relevante para o ensino gramatical, das variantes da língua, dos padrões de uso, enfim, de um ensino pragmático da Língua Portuguesa.

O percurso desta pesquisa apresenta, além deste capítulo introdutório, que destaca as motivações para o desenvolvimento do trabalho, as questões de investigação, a metodologia, os objetivos geral e específicos, a apresentação das partes que compõem o trabalho, bem como as principais bases teóricas que embasam a referida pesquisa.

O segundo capítulo discute, com base em estudos teóricos, as principais concepções de gramática e sua relevância no contexto escolar. Além disso, há um breve apanhado sobre a história da gramática no decorrer dos tempos para relacionarmos com o que se passa na atualidade. Analisaremos as gramáticas Normativa, Descritiva e Internalizada e teceremos comentários sobre cada uma delas e suas relevâncias para o ensino na escola.

No terceiro capítulo, apresentamos discussões a respeito da gramática atual, bem como sua convivência com as mudanças trazidas pelas variações linguísticas.

No quarto capítulo, abordam-se as bases metodológicas pelas quais a gramática é abordada na escola, apontando problemas e perspectivas sobre a temática em questão. Destaca, especialmente, a possibilidade de adoção da canção como recurso auxiliar no ensino de gramática, sobretudo, no Ensino Fundamental II.

No quinto capítulo, apresentamos uma proposta de redimensionamento das abordagens de conteúdos gramaticais específicos do nono ano do Ensino Fundamental II, a partir da adoção do gênero canção, com base na proposição de uma sequência didática, a partir do modelo de sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), nos direcionamentos propostos por Ferreira (2013), Simões, Darcilia e Salomão (2007), dentre outros autores.

Por fim, a conclusão buscará evidenciar a importância de se adotar a canção como recurso auxiliar ao ensino da gramática, a partir de abordagens crítico-criativas, especialmente no contexto do Ensino Fundamental II.

2 TIPOS DE GRAMÁTICA: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

Diariamente, em ambientes escolares e acadêmicos se escuta a palavra “gramática”, concebida como solução ou problema para os que convivem com essa nomenclatura e suas abordagens. Na verdade, há muitas dúvidas acerca do que seja gramática. Em razão disso, fala-se da sua extinção no ambiente escolar por boa parte de professores e pesquisadores da área da linguística, pela sua possível falta de sentido em relação ao aprendizado da língua. De acordo com os PCN (1998, p.28), a discussão sobre o ensino ou não da gramática acaba sendo falsa e finalizam: “a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la”.

Primeiramente, quando se fala em gramática, é importante que se tenha claro sob qual concepção estamos nos referindo. Talvez seja esse um dos problemas que enfrentamos para entender melhor qual a intenção ou objetivo que se tem ao referir-se a ela. É preciso, de início, que tenhamos claro que há vários modelos de gramática. Segundo Neves (2008, p. 29):

No modelo normativo puro, a gramática como o conjunto de regras que o usuário deve aprender para falar e escrever corretamente a língua; no modelo descritivo ou expositivo, a gramática como conjunto que descreve fatos da língua; no modelo estruturalista, a gramática como descrição de formas e estrutura de uma língua; no modelo gerativo, a gramática como o sistema de regras que o falante aciona intuitivamente ao falar ou entender sua língua; e assim por diante.

Vê-se que há várias concepções de gramática e cada uma com uma intencionalidade, com objetivos diferenciados. Logo, referir-se a essa palavra sem contextualizá-la pode gerar interpretações danosas ao estudo da linguagem. Leigos e até mesmo professores desavisados têm em mente, geralmente, apenas uma definição de gramática que seria “a arte de escrever corretamente”. Afinal, o que seria escrever e falar corretamente? Há formas erradas de escrita e de fala?

Esse escrever corretamente, algo tão instaurado na forma de ensinar dos professores das escolas de Ensino Fundamental e médio pelo Brasil, refere-se a apenas uma das várias vertentes da gramática: **a normativa**. Ela, pela própria nomenclatura, já revela qual sua intenção: prescrever as regras que devem ser seguidas pelo falante ideal; essas normas são elencadas a partir da escrita de autores consagrados na literatura. Considerar apenas essa vertente como correta é um equívoco e o motivo principal que conduz ou se enraíza nas pessoas o preconceito linguístico. Assim, formas de expressões da língua que fujam pouco ou muito à norma padrão e que a escola, direta ou indiretamente, ajuda a fixar como inválidas,

são estigmatizadas até por quem não tem um domínio mínimo dessa gramática normativa, pois todos nós já passamos por professores e alunos que já disseram: “Não é assim que se escreve” ou “Não é assim que se fala”; “Você precisa estudar mais a gramática”. É importante não confundirmos essa norma prescritiva com a norma habitual, que acompanha as regularidades da língua. A esse respeito, Antunes (2014, p. 68, grifo do autor) nos explica que:

No caso da língua, os dois termos procedem e devem ser levados em conta na observação e na avaliação dos fatos: o que tem vez nos usos habituais (*as regularidades*) e o que carrega um teor de obrigação, de regulação das ações dos usuários (*as prescrições*).

A autora em questão, apoiada nas ideias de Faraco (2003), também nos explica a diferença entre norma-padrão e norma-culta, afirmando que aquela se refere à prescrição da língua, ao que é considerado “certo”, ou seja, as regras que devem ser seguidas; esta, por outro lado, refere-se aos usos reais dos usuários urbanos, que têm escolaridade mais avançada. (ANTUNES, 2014, p. 68-69).

Logo, podemos afirmar que a variante culta, nas palavras da autora, deveria ser o foco do ensino de Língua Portuguesa, pois além de ser a língua de prestígio, socialmente falando, apresenta situações de uso real. Já em relação à norma padrão, o que se pretende, através do que nos explica a autora, é mostrar padrões de linguagem que devem ser seguidos, mesmo que não mais apresentem situações reais de uso. Isso fica claro sempre que um professor apresenta um exemplo de uma regra que nem mesmo os jornalistas, escritores e pesquisadores, por exemplo, utilizam em seus textos. O uso do pretérito mais-que-perfeito do verbo é um dos arcaísmos ensinados como se estivessem em pleno uso na escrita e na fala, sendo que o próprio professor tem ciência de que isso não acontece. Daí vem perguntas explícitas ou implícitas dos alunos sobre o porquê de estar aprendendo aquilo se não vivenciam na prática. No entanto, o problema não reside em mostrar tal regra em desuso ao aluno, mas em demonstrar aquilo como algo a ser utilizado obrigatoriamente em situações formais de uso.

Em linhas gerais, Marcuschi (2007, p. 124) argumenta:

Nesse sentido, a língua constitui-se para além da forma, das regras, uma vez que ela não apresenta a fixidez, a autonomia e a temporalidade que um ensino pautado na prescrição gramatical² prevê. Dizer que a língua é não-autônoma, indeterminada e situada é dizer que estamos lidando com a língua real, esta que utilizamos em situações empíricas em nosso dia-a-dia, seja em situações públicas, seja em situações privadas, formais ou informais,

materializada em textos diversos que circulam socialmente, sejam esses orais, sejam esses escritos.

A respeito da distinção entre norma padrão e norma culta proposta por Antunes (2014) e do argumento supracitado, percebe-se que as palavras de Marcuschi (2007) vão ao encontro do que a autora chamou de “norma culta”, pois ambos defendem que mesmo em situações formais a norma tem de partir do uso. Também os referidos autores defendem a variação como natural e essencial para a comunicação entre as pessoas. Sendo assim, não podemos, como professores de Língua Portuguesa, tangenciar a língua culta do século XXI em favor de um padrão obsoleto, nem tampouco estigmatizar e desvalorizar a riqueza da variação trazida por nossos alunos.

As variações sempre estarão presentes nas práticas linguísticas, pois a língua é dinâmica; não mais nos comunicamos como há cinquenta anos. Muita coisa mudou: palavras caíram em desuso, outras centenas surgiram; a internet aproximou mais pessoas distantes através de sua linguagem peculiar, porém eficiente para o fim ao qual se propõe; a acentuação e ortografia de algumas dezenas de palavras se alteraram. A língua que os trovadores usavam é muito diferente da usada, por exemplo, pelos modernistas que prezavam pela inovação da linguagem. Por isso, desprezar a variação em detrimento de uma norma padrão não é o intuito dessa dissertação, bem como não o é abolir de vez a gramática do ambiente escolar como defendem uma parcela bastante considerável de professores, por falta de informação ou formação adequada para estar em sala de aula. Afinal, como proclama Luft (1985, p. 24): “Viver é modificar-se: vale para pessoas e línguas”.

Porém, a maioria dos professores ainda se refugiam na gramática meramente normativa para ministrarem suas aulas, isso porque é quase unanimidade entre eles trabalharem com gramática prescritiva, nomenclaturas, sem razão prática para o que repassam. O ensino da Língua Portuguesa sob essa perspectiva é perda de tempo. Em razão disso, a realidade que se vê é aquela bastante conhecida até hoje – comprometedores resultados em leitura, interpretação e produção textuais nos exames aos quais os alunos são levados a fazer. Travaglia (2011, p. 74) aborda essa questão, dizendo:

[...] temos recomendado que o ensino sobre a língua e, conseqüentemente, de teoria gramatical, seja posto em segundo plano em termos de importância e de tempo gasto com o mesmo no já reduzido tempo de que os professores de Português na pré-escola, no Ensino Fundamental e Médio e mesmo na Universidade dispõem para o trabalho com a língua materna.

Ainda sobre o conceito de gramática e suas raízes no ensino, Castilho explana (2014, p. 25),

A Gramática é uma ciência milenar. Surgiu associada a preocupações filosóficas e literárias, e desenvolveu descrições da língua que, com o tempo, acabaram constituindo um tema autônomo de estudo. Hoje, teríamos dificuldade em excluí-la dos nossos currículos escolares e do conjunto de conhecimentos que esperamos encontrar nas pessoas cultas.

Significa dizer que, ao longo dos séculos foi cultuada pelos gramáticos a importância de se escrever e falar corretamente, de acordo com as pessoas consideradas cultas; isso ficou marcado por muitas gerações e, ainda, está na atualidade. O problema se concentra na convicção de que o aprendiz precisa dominar apenas nomenclatura gramatical para ser considerado competente linguisticamente. Houve, acreditamos, um mal entendido a respeito do objetivo em se ensinar gramática. Excluí-la, segundo o autor não seria um trabalho fácil devido a sua tradição no decorrer dos séculos. Por outro lado, é preciso ressignificar o seu ensino nas escolas para que essa disciplina volte a ter a importância que outrora recebia.

Com efeito, em nossas escolas, é bastante comum uma prática de estudo da gramática de maneira equivocada, criticada vorazmente pelos linguistas variacionistas. Aqui, defendemos a permanência da gramática na escola, não somente pela verdade dita na citação anterior: de ser praticamente impossível dissociá-la da sala de aula; mas principalmente por nossa língua ser constituída por uma gramática, mesmo antes de sua sistematização nos livros; e há também uma necessidade de que o professor apresente meios para que os usuários a utilizem da melhor forma, de acordo com as necessidades e adequações. Por isso também não devemos, como educadores que somos, tratar a língua como homogênea; se assim o fizermos estaremos enganando a nós mesmos.

Oliveira (2010, p. 35) alerta a respeito disso dizendo que “aprender apenas estrutura gramatical não é condição suficiente para uma pessoa ser capaz de usar a língua”. Adiante, o autor explica como deve ser a formação do docente para que o professor não fique arraigado somente com estrutura gramatical.

[...] a formação do professor de português deve ser orientada por perspectiva semântico-pragmática, que leve o professor a perceber que os elementos gramaticais possuem uma dimensão relacionada aos usos da língua e aos significados que esses elementos ajudam a produzir.

Não que a gramática seja a única responsável pelo insucesso escolar dos estudantes em relação à leitura e escrita, visto que há outros que podíamos lembrar aqui: a. o sistema querer responsabilizar apenas o professor de português pela leitura e escrita, quando deveria

ser responsabilidade de todas as matérias; b. a gramática ensinada nas escolas, em especial, nas públicas, não é a mesma que os aprendizes dominam; c. a grade curricular foi elaborada para atender uma clientela idealizada e que faz parte da elite; d. boa parte dos alunos vão ao ambiente escolar na intenção de uma boa alimentação, algo que em casa não é oferecido com qualidade, mas a escola não alimenta bem nem o estômago nem a mente desses que serão os profissionais do futuro.

Nesse âmbito de considerações, podemos aqui trazer a posição de Bechara (1987, p. 34), quando diz que: “[...] a sala de aula se foi transformando num palco de erudição que acabava por definhar aqueles jovens alunos ainda não amadurecidos para as preleções universitárias a que os submetiam seus professores”.

Em palavras claras: ao falar desse amadurecimento, o autor se refere àqueles que vêm de classes sociais menos favorecidas cujo contato com a forma erudita da língua é bastante rara; com efeito, esses jovens perdem o estímulo em aprender sua própria língua. É um paradoxo tal situação, entretanto é o que acontece com frequência: jovens que se consideram incompetentes usando a sua própria língua materna. Difícil, depois, é convencê-los de que dominam seu idioma.

O autor explica, porém, que cada falante é competente, sim, em sua língua. Acreditamos que a principal responsável de taxar os jovens aprendizes como incapazes de usar a língua adequadamente foi a escola, com seu modelo de ensino de séculos atrás, ainda trabalhados como atuais. Em relação ao saber linguístico dos falantes, Bechara (1987, p.13-14). aborda que:

[...] cada falante é um poliglota em sua própria língua, à medida que dispõe da sua modalidade lingüística e está à altura de decodificar algumas outras modalidades lingüísticas com as quais entra em contacto, quer aquela utilizada pelas pessoas culturalmente inferiores a ele, como aquelas a serviço das pessoas culturalmente superiores a ele.

Bechara (1987) coloca, pois, em evidência que para ser um poliglota na própria língua o aprendiz precisa ter capacidade de conhecer outras modalidades, além daquela que ele já conhece. De fato, os usuários, se não são políglotas competentes ainda, podem chegar a esse nível abordado pelo autor; cabe à escola garantir aos alunos isso: conhecer a norma culta da língua, bem como a valorização das variantes não cultas e relacioná-las às situações comunicativas.

No entanto, mesmo com as dificuldades enfrentadas por esses jovens, não podemos tratá-los como “coitados”, incapazes de aprender coisas por mais que não sejam de seu

universo. Sabe-se que todos aqueles que nasceram no Brasil e nos países que têm a Língua Portuguesa como língua materna sabem falar português fluentemente, apesar de tacharmos “errado” quando alguém foge um pouco da norma considerada padrão culto. A partir disso, surgem frases como “fulano não sabe falar português”; “cicrano assassinou a língua portuguesa”. Isso é parte de uma herança que carregamos desde a infância por causa da forma como nos ensinaram gramática - regras de exceção, muita nomenclatura e pouca ou nenhuma variação. Dessa forma, professores de Língua Portuguesa, que têm formação para lecioná-la, não valorizando as normas de uso real, ou seja, as suas variações, são quase sempre os primeiros a instaurar essa ideologia da língua ideal, isso no ambiente escolar e fora dela também. E por mais que saibamos do valor das variações linguísticas não conseguimos enxergá-las com bons olhos, infelizmente. Por outro lado, basta ao professor uma simples gravação de parte de sua aula para perceber o quanto a variação está presente em nossos discursos, muitas vezes até em situações de formalidade.

Logo, só porque os alunos são de uma classe social mais humilde, não quer dizer que não aprendem e que não necessitarão da língua padrão em momentos de suas vidas. Claro que terão essa necessidade. Dessa maneira, todos, sem exceção, precisam conhecer a língua tida como formal. Assim terão consciência de que momentos a acionarão. Os alunos, para isso, não precisam esquecer ou terem vergonha da sua gramática natural, aprendida na prática das situações cotidianas com a família, amigos, etc. Destarte, Neves (2002, p.18) explica: “Aí, então, estaria na hora de dizer: no que se fala, no que chamamos de *usuário* da língua, está, então, a gramática”. Pelas palavras da referida autora, pode-se concluir que a gramática está presente em qualquer pessoa de forma visceral; por isso não se deve tangenciar a gramática de uso para supervalorizar a que aperfeiçoamos na escola. O professor necessita ter o discernimento para não ser preconceituoso para com os falares não formais, ao mesmo tempo também não pode abnegar a relevância que a gramática escolar proporciona.

O que o aluno deveria aprender na escola seria o padrão culto das classes urbanas para que possa, em determinadas situações, tanto na escrita como na fala, utilizá-la adequadamente; não por que seja a variante mais importante, mas pelo simples motivo de saber que não devemos usar a língua de modo homogêneo: seja um dialeto formal ou informal. A língua tem de ser entendida metaforicamente como peças de roupas. Há aquelas que usamos num casamento, há outros modelos que vestimos para uma balada e há outros estilos de roupas que usamos para ir à praia, por exemplo. Com a linguagem acontece algo parecido: nossos aprendizes precisam ter consciência de qual linguagem usar numa entrevista

de emprego, quando for pedir uma informação, ao escrever uma carta para uma autoridade ou para um alguém que tenha certo grau de intimidade.

Acreditamos que é esta a contribuição do ensino da gramática: para utilizarmos nosso idioma de acordo com a situação comunicativa; por isso que, em linhas gerais, não podemos nos ater em apenas a um tipo de gramática; também não defendemos a extinção de nenhuma delas, mas sim de aproveitar o que cada uma tem a nos proporcionar.

Possenti (1996, p. 17) nos fala que “A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão aos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseia-se, em parte, no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão”. Não é, pois, ocultando aos usuários da língua a norma padrão e a norma culta que resolveremos os problemas referentes ao ensino da Língua Portuguesa. Eles têm o direito de conhecer a variante de prestígio social, até porque serão cobrados em determinadas ocasiões específicas. Agora, devemos ter consciência do que estamos ensinando e qual o sentido que estamos dando ao termo: “gramática”.

Antunes (2014, p. 74, grifo do autor) nos fala sobre isso dizendo que

[...] é preciso atenção para não se criar uma outra falsa ideia: a de que o uso da língua, na fala, na escrita, na leitura, não tem nada a ver com gramática. Vale insistir: o que é fundamental é que saibamos distinguir coisas que, usualmente, são nomeadas com o termo “gramática”, do que resulta também sabermos que gramática estudar, por que, para quê e como promover seu estudo.

Em concordância com a autora, reiteramos a importância de se deixar claro qual gramática está sendo utilizada pelo professor e se ela se encaixa ao propósito da aula à qual está sendo ministrada; isso pode ajudar o aprendiz a distinguir, por exemplo, a gramática internalizada da gramática normativa. Ele também irá perceber que ao haver a comunicação a partir da escrita ou oralidade já estaremos utilizando uma gramática, e que nenhuma está certa ou errada, apenas se adéqua ou não à situação comunicativa. Com o decorrer do tempo, o professor que traz essa conscientização gramatical ao aluno, contribuirá para o processo de autoconfiança e valorização dos falares que eles carregam em sua cultura, bem como saberão quais os momentos em que acionarão a gramática formal, aperfeiçoada na escola, em situações específicas. Logo, o trabalho do professor pautado apenas por um viés da gramática, não seria a forma mais adequada, na nossa concepção, pois pode gerar preconceito linguístico e limitaria nossos aprendizes a apenas valorizar o dialeto de prestígio.

Já com relação ao ensino ou à libertação do ensino gramatical, Possenti (1996, p.63-68) argumenta que, para se defender contra ou a favor do ensino de gramática, é preciso

conhecer, no mínimo, o seu conceito ou noção; e assim ele a classifica de forma genérica como “Conjunto de regras”:

- a. Que devem ser seguidas – normativa;
- b. Que são seguidas – descritiva;
- c. Que o falante domina – internalizada.

Discorreremos numa perspectiva mais aprofundada sobre tais questões, para discutirmos acerca das contribuições que cada um desses tipos de gramática tem a nos proporcionar nas aulas de Língua Portuguesa. Antes de adentrarmos nos tipos de gramática convém fazermos um breve passeio pela história da gramática.

2.1 EVOLUÇÕES NO ENSINO DE GRAMÁTICA

Sabe-se que apenas no primeiro milênio antes de Cristo houve de fato um estudo mais organizado sobre a linguagem e isso se deu na Grécia e Índia, inicialmente. Depois ganha força, posteriormente, o latim, que é uma das bases de nossa Língua Portuguesa. Até hoje esses conhecimentos são explorados para se descrever boa parte das culturas ocidentais.

Segundo Fischer (2009, p, 179) “a ciência linguística tem seus pilares em solo grego”. Foram a partir desses pilares que grande parte dos dialetos gregos se transformou em uma língua escrita. Assim, eles elaboraram o tão famoso e importante alfabeto grego, isso aproximadamente um milênio antes de Cristo.

Os gregos, na utopia de terem uma supremacia intelectual em relação às línguas dos estrangeiros, não os tratavam com bons olhos. Na verdade, os desprezavam com veemência. Já a sua própria língua era bastante valorizada por eles como explica Leroy (1982, p.19): “Se os gregos negligenciaram completamente os idiomas “bárbaros”, estudaram em compensação sua própria língua com grande atenção [...]”. Os bárbaros a que se refere o autor seriam os idiomas estrangeiros, considerados pelos gregos como incompreensíveis e inferiores. Ainda hoje existem países que se fecham para o restante do mundo, tentando em vão esquivarem-se da cultura, da economia, da língua do outro. Se há centenas de anos já era difícil fazer isso, o que dizer da atualidade?

Foi de grande importância para o mundo ocidental essa sistematização da linguagem através da escrita, mas antes disso, como se sabe, as pessoas se comunicavam naturalmente através da fala; entendiam os outros e se faziam entender diante da sociedade. Na verdade, antes mesmo do homem dominar a fala e depois a escrita, isso há uns 190 mil anos atrás,

comunicavam-se através de sons articulados (sons que imitavam elementos da natureza, pássaros, animais). O alfabeto e, conseqüentemente, a escrita trouxeram as bases para que não se perdesse de vista o idioma, pois como a língua é dinâmica podem-se haver junções de falares diferentes, podendo extinguir os mais vulneráveis. Isso era o que se pensava. De uma certa forma, quando um dialeto deixa de ser falado a tendência é a sua extinção. Embora tenha um registro escrito de dada língua, dificilmente será utilizado como língua materna.

No entanto, ainda hoje há idiomas, falares, dialetos que não foram registrados na escrita e nem por isso deixaram de existir. Logo, o fato de registrar para não se perder cai por terra em pleno século XXI, na maioria dos casos, claro, se houver interação através da fala. Em contrapartida, a invenção da escrita alfabética ou quaisquer outras que existem e que venham a aparecer, têm sua importância tanto documental quanto social, posto que depois de sistematizado na escrita determinado falar pode ser estudado sincronicamente (como a língua funciona em um dado momento) ou diacronicamente (estudo da língua através do tempo).

Com a sistematização da língua surge a gramática sistematizada por estudiosos da época. Pode-se então dizer, através de Carvalho (2002, p. 17) que:

[...] a Gramática surgiu no Ocidente como arte de ler e escrever, como disciplina normativa que, por seu comprometimento filosófico, estava desprovida de uma visão científica e desinteressada da língua em si mesma. Dominada doutrinariamente pela corrente dos analogistas (aristotélica) ou pela dos anomalistas (estóicos), a Gramática grega será reproduzida pelos romanos, que, numa tentativa de conciliar aquelas duas posições, fazem nascer a Gramática das exceções.

Isso é o que perdura até os dias atuais nas nossas escolas como herança desse passado distante. Ainda se vê nesses ambientes professores preocupadíssimos em repassar regras de exceções, sendo que deveriam se ater mais às regularidades da língua. Essa herança dificilmente se desvinculará da escola, no entanto podemos, através de mudanças criativas e responsáveis, modificar o teor de intensiva valorização do normativo.

Como se sabe toda língua tem sua gramática, seja essa língua escrita ou falada, mesmo antes do surgimento desse nome aparecer. Porém, com a escrita alfabética grega esse termo ganhou força e objetivos, como nos explica Fischer (2009, p.179, grifos do autor):

A habilidade de ler e escrever as letras (*grámmata*) do alfabeto grego era chamada de *téchne grammatike* e aquele que a dominava era um *grammatikós*, ou ‘gramático’. O estudo das letras era uma parte integrante da *philosophía* ou ‘esforço intelectual’. Em particular os retóricos como Górgias da Sicília, no século cinco a. C, estudavam e escreviam sobre a língua como uma ferramenta para melhorar habilidades oratórias.

Dois nomes que merecem destaque aqui são os de Platão e Aristóteles. Aquele por ter sido um dos primeiros a analisar os pontos fortes da gramática e este por, segundo Neves (2002, p.23), levar a gramática do eixo paradigmático para o sintagmático, da retórica e etnografia para a lógica e filosofia. Outro fato importante nos revela Silva (1989, p. 12-13, grifo do autor):

Há uma unanimidade nos historiadores da ciência da linguagem sobre o que veio a constituir-se como *gramática tradicional*: origina-se em Platão e Aristóteles – pensamos no ocidente greco-latino-cristão – no corpo do seu pensar sobre o mundo. Pela “história interna” da gramática tradicional, chega-se a essa origem.

A gramática grega tinha como base os estudos ligados à fonética, à etimologia e, como ainda se observa na maioria das gramáticas normativas, o estilo tido como modelo para uma gramática de excelência era o literário. Assim, os textos literários representam o que há de melhor na gramática; isso é evidente na forma como a tratavam: “a arte da gramática”. Nessa época, mesmo não intencionalmente, já se instituiu o preconceito para com falares diferentes daqueles galgados na escrita dos literatos.

Outros gramáticos contribuíram para que a gramática se popularizasse, como Dionísio Thrax, que fez a mais antiga descrição sobre a língua grega, *Téchne Grammatike*, isso no início do século I d. C.; já Apolônio Díscolo conseguiu juntar a primeira teoria completa sobre a sintaxe grega. (FISCHER, 2009, p. 184). Prisciliano com *Institutiones Grammaticae*, que foi escrito a mais ou menos quinhentos anos depois de Cristo, foi o precursor dos linguistas da Idade Média.

Gradualmente, os romanos, já bem próximo à era cristã, foram mantendo uma maior superioridade em relação aos gregos, porém a literatura grega era um modelo exemplar a ser seguido como explica Fischer (2009, p. 184): “A literatura grega compreendia o modelo erudito romano, e a língua grega era a língua da própria cultura, assim como viria a ser a própria língua latina na idade média europeia, mil anos depois.” E como sabemos, hoje, o latim como língua de comunicação (fala, escrita) praticamente inexistente, aliás, a sua valia se deve mais a questões históricas da língua. As línguas latinas, como o português e o espanhol, são línguas que mantêm raízes com o latim.

Só para lembrar, havia duas ramificações do latim: o clássico e o vulgar. Enquanto o clássico era mais voltado para a escrita e para as situações formais de comunicação, dominado por uma gama inferior de pessoas, o latim vulgar era utilizado pela maioria das

peças, letradas ou não. O resultado foi o óbvio: o vulgar, tão desprezado pelas elites, superou o clássico.

Dessa maneira, refletimos: a língua como um fato social só se concretiza com a fala, ato individual. Sendo assim, se não houver a interação através da fala, dada língua perde sua essência comunicativa. Foi mais ou menos o que houve com o latim. Segundo Carvalho (2002, p. 49), Ferdinand de Saussure diferenciou a língua (*langue*) – de caráter social; da fala (*parole*) – caráter individual. Em consequência disso, acabou por instituir em seus estudos que o objeto da linguística seria a língua pelo seu caráter social, comum a todos. Logo, a fala e as variações individuais foram postas em segundo plano e o é ainda hoje, vistas pela lógica da gramática tradicional, bem como do ensino escolar o qual prioriza a escrita em detrimento da fala (oralidade).

No entanto, mesmo colocando a língua como o objeto de estudo da linguística, explica: “A linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (SAUSSURE, 2012, p. 40). Logo, a língua por ser social, homogênea e outros critérios elencados pelo linguista, torna-se mais viável para os aprofundamentos dos estudos, sendo que a fala também tem importância, mas fica relegada a um segundo plano.

Voltando um pouco a antes de Saussure, com o Latim da Idade Média, por volta de 600-1500 d. C, obtiveram bastante respaldo as Gramáticas pedagógicas latinas, que tinham pretensões didáticas, ou seja, o ensino. Já os estudos filológicos, considerados como segunda fase dos estudos linguísticos, vieram crescendo na Idade Média devido às divulgações de estudiosos como Friedrich August Wolf. Assim, além de interpretar e comentar os textos, a Filologia procura também estudar os costumes, as instituições e a história literária de um povo. Entretanto, seu ponto de vista crítico torna-se limitado, pelo fato de ela ater-se demasiadamente à língua escrita, deixando de lado a língua falada. (CASTELAR, 2002, p. 18).

Percebe-se que a Filologia novamente se prende à norma instituída pela gramática tradicional, tanto é que a fala fica à margem do processo de estudos linguísticos. Neves (2002, p. 31) lembra que, no Manual de Dionísio o Trácio, a gramática está relacionada ao conhecimento e uso dos poetas e prosadores – um princípio inspirador aos alexandrinos em atividades filológicas.

Os estudos filológicos foram importantes para o surgimento da linguística histórico-comparativa que surgiu no início do século XIX. Foi importante para o estabelecimento dessa fase a descoberta do Sânscrito, idioma estudado por Franz Boop (1791-1867) e considerado o “pai do estudo histórico-comparativo das línguas indo-europeias e o verdadeiro fundador da

ciência moderna.” (FISCHER, 2009, p. 201). Ele é responsável por ter sido o pioneiro nos estudos sistemáticos da língua como ciência.

Sobre isso nos afirma Camara (2004, p. 12)

A linguística, que se firmara e desenvolvera no séc. XIX como ciência autônoma, restringindo-se à comparação das línguas (“gramática histórico-comparativa”) e em seguida como história das suas mudanças através dos tempos (“gramática histórica”), não se preocupou diretamente com a descrição lingüística. Mas indiretamente favoreceu a orientação psicológica.

Foi no século XX que a linguística intensificou o campo da descrição linguística, através do sincrônico (focado em determinada época), enquanto o diacrônico (através do tempo) ficou mais direcionado aos estudos histórico-comparativos. O nome de maior respaldo sobre a linguística do século XX foi sem dúvidas, Ferdinand Saussure (1857-1914) que classificava linguística sincrônica como descritiva, conduzida cientificamente, sistemática, objetiva e coerente; isso no lado europeu. Ele a considerava, diferentemente da maioria, como autônoma, ou seja, independente de quaisquer outras ciências. (CAMARA, 2004, p. 13).

Saussure também nos apresentou a dicotomia língua (*langue*), fala (*parole*) a qual já nos referimos anteriormente, considerando como o objeto da linguística a língua, por seu caráter social. Outros nomes adentraram a fundo nos estudos da linguística descritiva como Franz Boas, Edward Sapir, Leonardo Bloomfield. Eles fazem parte dos estudos descritivos nos Estados Unidos que ocorreram paralelamente aos de Saussure, porém buscaram abandonar o valor significativo das formas linguísticas. (CAMARA, 2004, p. 13).

Nos anos 50 surge um novo conceito de gramática apresentado pelo linguista norte-americano Noam Chomsky. A gramática gerativa, que no estudo sobre a linguagem, “se refere à *competência* como conhecimento interiorizado que os falantes de uma língua têm e que lhes possibilitam produzir, comunicar, como compreender novos enunciados.” (LIMA ARRAIS, p. 39). Na visão de Chomsky tem de ser explícita, ou seja, as regras precisam ser especificadas. Ele formulou a dicotomia *Competência* e *performance*, sendo que a primeira se refere ao conhecimento que o falante tem interiorizado, inato; já a *performance* refere-se à realização do conhecimento interiorizado do falante.

As ciências linguísticas em muito contribuíram ao longo dos tempos para o conhecimento da linguagem, apesar das críticas pela forma com que ela foi conduzida por diversos momentos, desde seu caráter filosófico até seu caráter descritivo. A gramática é a disciplina mais antiga inclusa no sistema escolar e, por ser tradição histórica, seu ensino permanecerá adentrando às nossas escolas vestido com os nomes de normativa, descritiva, de

uso (internalizada) etc. A opção de escolha de uma ou mais tem de partir do professor, refletida pelas práticas de ensino a que ele acredita ser válida.

2.2 GRAMÁTICA E ENSINO: IMBRICAMENTOS

É evidente que só temos propriedade para falar de algo quando o conhecemos bem. Não é diferente acerca dos fenômenos linguísticos. Sendo assim, ao adentrar no ambiente escolar, o professor precisa ter convicção a respeito daquilo que ele está ensinando. A gramática, apesar de ter uma tradição milenar e está frequentemente presente no ambiente escolar, uma grande parte dos professores de Língua Portuguesa não conhece os tipos de gramática, além da normativa; e, se tem conhecimento teórico que outros tipos de gramáticas existem, não ariscam em testá-los com seus usuários, pois é mais fácil trabalhar com o que já se conhece mais.

Aqui não se pretende abolir uma gramática em detrimento de outra; o que se almeja nesta dissertação é mostrar que qualquer gramática pode ser trabalhada: normativa, descritiva e internalizada. A escola, como já fora abordado, não pode negar a gramática normativa, haja vista que ela, querendo ou não, é a linguagem de prestígio maior dentro da sociedade, apesar de muitos a condenarem a forma como ela é ensinada. Todavia, as outras formas de gramática são importantíssimas também para tornar o aprendiz mais pertencido à sociedade, à escola e a valorizar suas características linguísticas naturais. Portanto, defendemos aqui as palavras de Bechara (1987, p. 14):

No fundo, a grande missão do professor de língua materna – no ensino da língua estrangeira o problema é outro – é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação e até, no texto em que isso se exigir ou for possível, entremear várias línguas funcionais para distinguir, por exemplo, a modalidade linguística do narrador ou as modalidades praticadas por seus personagens.

Dessa forma, o professor precisa ter o discernimento para trabalhar a gramática de forma que traga benefícios aos alunos, principalmente em relação à competência comunicativa oral e escrita; que esse aprendiz saiba diferenciar e utilizar, de acordo com a situação e lugar, o formal e o informal; que respeitem e valorizem os falares advindos do seio familiar, das interações sociais de sua região e de outras; que encontrem sentido lógico nas análises linguísticas e as possam utilizá-las em situações reais de comunicação. Com isso, o

ensino de gramática poderia se tornar um verdadeiro laboratório das diversas formas de expressões, quer escritas, quer orais, daí nomeá-las e caracterizá-las.

2.2.1 Gramática Normativa

Sabemos que não há apenas uma gramática à disposição dos professores e alunos, mas a escola básica toma como base para seu ensino a **Gramática Normativa**, que é um conjunto de regras que devem ser seguidas pelos professores e aprendizes. Esse tipo de gramática é também chamado de prescritiva, por seu caráter doutrinador. Na concepção de Azeredo (2001, p. 16), a gramática normativa, chamada por ele de tradicional tem como propósitos: “(a) explicar a natureza da linguagem, (b) descrever a estrutura e funcionamento das línguas, e (c) regulamentar seu uso consoante padrões quer lógicos quer literários de expressão”.

No entanto, acontece um problema: como são regras, na maior parte das vezes, vindas da minoria, ou seja, da classe elitizada, que inclui escritores renomados e estudiosos da língua, passa a ser, para a maioria dos seus aprendizes, uma gramática da escrita; não que a dominarão na escrita e sim que a presenciarão, geralmente, nos clássicos da literatura ou em textos de um uso formal mais rigoroso, isso se tiverem acesso a textos desse perfil. Então, boa parte do que se estuda e se aprende não haverá situações de uso, mesmo que escrito, e como consequência, a desmotivação em aprendê-la.

Isso se confirma de acordo com Franchi (2006, p. 16), que afirma: “Gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua, consagrado pelos bons escritores”. O problema é que esses especialistas que regulam as normas, classificam como “erro” qualquer forma de linguagem que se desvie da forma padrão. Por conseguinte, temos aí uma gramática utópica para a maioria dos falantes, pois eles dominam uma gramática diferente dessa estabelecida nos compêndios gramaticais. No entanto, mesmo que haja o domínio, seu uso pode ser bastante limitado.

Sobre o impasse que esse tipo de gramática tem gerado, Silva (1989, p. 12, grifo nosso) nos diz que: “De fato a gramática tradicional [normativa] estabelece regras de um determinado modelo ou padrão da língua, para aqueles que já dominam outras variantes dessa língua e também algumas regras daquela variante que é padrão”.

O que a autora nos diz é que, apesar de inconsciente, os aprendizes dominam algo da gramática normativa. Em meio a isso, podemos afirmar que nessa gramática há também situações de uso. Isso foi necessário ser abordado para que não reduzíssemos ao nada, sem

intenção, essa gramática. Em suma, precisaremos dela em nossas aulas, isso é um fato. Agora, ela não deve jamais ser o centro de nossas atenções nas aulas de Língua Portuguesa. O Brasil é um país enorme em território assim como em população. Em função disso, ensinar uma língua que sirva como uma norma culta é importante para a cultura desta nação, mas tentar negar outras formas de variação, taxando-as como incorretas, é com certeza um equívoco sem precedentes. A respeito disso, os PCN (1998, p. 29) argumentam que: “A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa”. Logo, o ensino da gramática normativa não apagará o uso de outras variantes. Por outro lado, pode se tornar uma possibilidade de uso, principalmente para aqueles que não tiveram acesso a esse nível de linguagem.

A gramática normativa leva em conta, principalmente, a escrita da língua, deixando à margem a oralidade. Há, de fato, muitas críticas à escola por não dá o devido valor à oralidade dos alunos, devido à analogia que se faz dela com a linguagem não padrão, desprestigiada socialmente, apesar de haver uma norma culta oral. Travaglia (2009, p. 30, grifo do autor), define bem esse tipo de gramática e aborda o desprestígio do oral:

A **gramática normativa**, que é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista conscientemente ou não, como idêntica à escrita.

Decerto que a gramática normativa fixa o padrão de falar e escrever bem, mas igualar a fala à escrita é apenas um desejo dos que a defendem, pois na prática real de linguagem não acontece da forma que almejam. Assim, mesmo uma pessoa que seja excelente na escrita, não consegue manter o mesmo padrão na fala; ele vai, ainda que involuntariamente, deixar marcas de uma oralidade não padrão. Como exemplo, podemos analisar o uso dos pronomes oblíquos no início de frases. Uma pessoa que saiba da regra que não se usa pronome oblíquo para iniciar uma sentença, pode bem utilizar na escrita afirmações como: “Disseram-me que minhas ideias são fracas”. Todavia, uma vez ou outra, a partir do momento e ambiente, ele dirá a mesma frase com o pronome no início e pode nem perceber que disse: “Me disseram que minhas ideias são fracas”.

Portanto, mesmo entre as pessoas “cultas” pode haver marcas de variação não padrão em seu discurso, confirmando uma verdade absoluta a respeito da linguagem: a de que ela é heterogênea. E sobre exemplos como esses mostrados com o pronome, podemos nos

perguntar: até quando a gramática oficial, normativa vai conseguir manter como incorreto o uso do pronome oblíquo no início de frases, se até em gêneros considerados formais como o jornal escrito e oral já não mais distinguem como certo ou errado? Assim sendo, torna-se paradoxal o professor ensinar aos seus aprendizes situações como a abordada anterior, pois ele não terá mais como manter intacta a regra ensinada. O professor, neste caso e em outros parecidos, pode até mostrar o que a gramática normativa prescreve sobre determinado assunto, porém não deve deixar de explicar que tal situação não mais se sustenta.

Na certeza de que não devemos nos pautar apenas na gramática normativa, Bagno (2010, p. 26, grifos do autor) nos alerta:

[...] as gramáticas normativas brasileiras permanecem apegadas ao mito da “língua única” e se apresentam como “descrição” de uma variedade lingüística supostamente empregada pelas “pessoas cultas” do país, isto é, pelas classes dominantes, apresentando-a sempre como o “padrão” a ser imitado.

O referido autor argumenta que é a partir desse pensamento que se gera o preconceito lingüístico, tão entranhado na população brasileira. A escola acaba por fixar mais ainda na mente dos alunos a superioridade daqueles que dominam o padrão culto. Com isso, o falante que não tem esse domínio culto da língua, acaba por desvalorizar o seu próprio falar, em razão da utópica inferioridade para com o outro. Não há justificativa para que a escola menospreze os falares informais, há, sim, uma consciência a se tomar sobre o problema. No livro *Vidas Secas* (1938), de Graciliano Ramos, Fabiano, um de seus personagens principais, fica maravilhado e ao mesmo tempo recuado quando se deparava com um alguém que sabia lidar bem com as palavras.

às vezes utilizava nas relações com as pessoas a mesma língua que se dirigia aos brutos – exclamações, onomatopeias. Na verdade falava pouco. Admirava as palavras compridas e difíceis da gente da cidade, tentava reproduzir algumas, em vão, mas sabia que elas eram ruins e inúteis e talvez perigosas. (RAMOS, 2011, 20).

Na literatura como na vida real há situações em que a linguagem formal denota poder, superioridade em relação ao falar informal. O personagem do livro em questão tinha convicção desse poder, pois sempre relacionava a linguagem à classe social; logo pensava que um miserável como ele não apresentava condições de ter vantagens em um diálogo com um letrado da cidade.

Podemos afirmar, então, que a gramática normativa não perderá seu lugar no contexto escolar porque, primeiramente, ela continuará ditando as normas a partir da elite culta; em

segundo lugar, ela representa *status* e inserção social, logo não se deve privar os alunos a conhecê-la e, por fim, grande parte dos professores, por bastantes motivos, entre os quais falta de tempo ou vontade para planejar, preferem trabalhar apenas pelo viés dessa gramática, visto que suas regras dificilmente se alteram, ou seja, os planos de aulas podem ser usados por muito tempo, sem que haja prejuízo.

Nada contra a norma culta, porém devemos primeiro resolver outros problemas estruturais para que ela seja trabalhada adequadamente, assim como nos fala Antunes (2014, p. 75), “Em suma: norma culta, sim. Mas aberta, flexível, ancorada na observação dos usos orais e escritos feitos atualmente, pelos vários setores do mundo brasileiro letrado.” A autora nos relata algo interessante: o fato de que o culto de hoje em dia é diferente do presenciado há dezenas de anos ou séculos. É evidente que os textos jornalísticos ou qualquer outro gênero oral ou escrito culto tornou-se mais flexível, de acordo com o que vivemos em termos de linguagem. Isso tudo nos faz confirmar que é na interação entre as pessoas que está a verdadeira linguagem.

2.2.2. Gramática Descritiva

A **Gramática Descritiva** ou sincrônica, conforme Camara (2004, p. 11) “é o estudo do mecanismo pelo qual uma dada língua funciona, num dado momento”. Em outras palavras, podemos classificá-la como um conjunto de regras que são seguidas pelos falantes da língua e é ela que conduz o trabalho do linguista que a explicará e a descreverá de acordo com a fala dos usuários.

Na concepção de Travaglia (2009, p.32, grifos do autor), um pouco mais detalhada, diz:

A **gramática descritiva** é aquela que descreve e registra para determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (portanto numa abordagem sincrônica) as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso dos mesmos. Portanto a gramática descritiva trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta e dá preferência para a forma oral desta variedade.

Pode-se afirmar que essa gramática é bastante democrática em se tratando de linguagem, por abordar as diversas variedades que temos na Língua Portuguesa. Remete a ela a missão de trabalhar com a língua em pleno funcionamento, seja uma variedade de prestígio ou uma variedade desprestigiada socialmente. A língua, nessa concepção, é tratada na sua

heterogeneidade, na sua realidade de usos, diferentemente do que acontece com a gramática normativa. As regularidades são confirmadas na gramática descritiva a partir do falar das pessoas, dos fenômenos de linguagem que elas geram.

Por um lado, na gramática descritiva, há regras como há na normativa; a diferença é que as regras desta foram instituídas pelos gramáticos teóricos, com o intuito de criar um padrão de linguagem. Por outro lado, as regras analisadas através da gramática descritiva, partem do próprio falante da língua, dos fatos que ocorrem no dia a dia. Perini (2010, p. 40) sai em defesa da gramática descritiva, dizendo que é preciso: “Apresentar a idéia, revolucionária para alguns, de que fazer gramática é estudar os fatos da língua, e não construir um código de proibições para dirigir o comportamento linguístico das pessoas”.

Percebe-se uma crítica bastante acentuada do autor sobre a prescrição gramatical. Ele também aborda mais na frente que é viável sim a elaboração de uma gramática a partir da fala, alertando que nela também há uma gramática que é tão complexa quanto a gramática normativa; essa, pautada em seguir o padrão instituído pelos intelectuais de épocas distantes da atualidade.

Ensinar utilizando o auxílio da canção possibilitaria um aprendizado significativo aos estudantes, em se tratando da gramática descritiva, pois as letras geralmente se apropriam de uma linguagem dinâmica, real para eles. Com isso, aprender a partir dos usos, sejam formais ou informais, proporcionados pelas letras de canções, tornar-se-á mais atrativo e leve para os estudantes, já que as aulas de gramática têm a rejeição de boa parte do alunado e carregam o título de “aulas chatas”.

Já Possenti (1996, p. 68) relata com um tom mais radical, dizendo que: “O que caracteriza uma gramática puramente descritiva é que ela não tem nenhuma pretensão prescritiva”. A questão de tratar uma gramática sem influência de outros tipos pode trazer outros dilemas para o ensino escolar, porque haverá necessidade de buscarmos explicações na gramática normativa, na gramática de uso e assim por diante. Então, mesmo definindo a gramática descritiva em seu aspecto de pureza, sabemos que na prática não seria interessante seguir apenas por esse viés nas nossas escolas, posto que as outras gramáticas serão requisitadas no decorrer das aulas.

No entanto, sabemos que o senso comum e boa parte dos nossos professores não têm consciência sobre o poder linguístico da fala. Na maioria das escolas brasileiras, em que o ensino de gramática é prescritivo, a linguagem escrita é quase sempre o objeto de análise, por acreditar que a oralidade é dotada de vícios prejudiciais à estrutura da língua. E isso não é de hoje. Bagno (2010, p.79) afirma que o preconceito para com a fala data de muitos séculos,

mantendo-se até os dias atuais. Em consequência disso, o oral ficou sempre como “o patinho feio” em relação ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Um fato interessante é que a fala surgiu antes da escrita e que esta foi inventada na intenção de imitar a fala. Todavia, os professores supervalorizam a escrita em detrimento da fala. Em linhas gerais, ensinamos mais a escrita e usamos mais a fala. Marcuschi (2007, p. 14) explica sobre isso: “Tendo em vista o trabalho com a língua em sala de aula, sabemos que é a *língua escrita* que ela é mais estudada, mas é como *língua oral* que se dá seu uso mais comum no dia-a-dia.” Acreditamos que mudanças na língua surgem a partir da fala, logo qual a desculpa em não dar atenção a essa modalidade?

A resposta da pergunta acima pode ser respondida com uma única palavra: nenhuma. Argumentos que almejam tangenciar o poder da fala caem por terra, uma vez que até a hora de dormir, usamos a fala; ela está constantemente em nossas vidas, seja na TV, nas músicas do rádio, nas aulas dos professores etc. Já a escrita é muito pouco praticada, porém mais prestigiada; isso fazendo relações com a fala. A escola, geralmente, tem a escrita como objeto único de estudo da língua. Dessa forma, já que ela angaria tanto prestígio, por que não é trabalhada adequadamente? A escola deveria tratar como importantes tanto a fala como a escrita e trabalhar o aluno para ele tornar-se uma pessoa competente linguisticamente. Essa competência, nessa linha de raciocínio, refere-se ao usuário utilizar a variante da língua de acordo com a situação comunicativa, para que ele não cometa inadequações, pois não existe forma incorreta de falar ou escrever, existe a adequação da linguagem à situação de comunicação.

Sobre o que se pretende objetivar no ensino da Língua Portuguesa, Travaglia (2011, p. 93) argumenta que:

o **objetivo** prioritário do ensino de Língua Portuguesa, como **língua materna**, no ensino médio e Fundamental, é a formação de usuários competentes da língua, capazes de, em situações específicas de interação comunicativa, produzir textos (orais e/ou escritos) que sejam adequados à produção de determinados efeitos de sentido para a consecução de dada intenção/objetivo específico de comunicação.

Vemos que é um mito, o fato de a gramática normativa querer que haja uma única forma de se comunicar, usando a Língua Portuguesa ou qualquer língua mundial. A variação é uma realidade indelével. Não podemos fugir daquilo que somos. A língua muda, as pessoas mudam e por que só a prescrição gramatical tem que continuar praticamente a mesma de muito tempo atrás?

Poderíamos responder dizendo: porque não querem mudar. Fazendo assim, estamos sendo bastante resumitivos a respeito do assunto. Outras respostas podem surgir no decorrer desta discussão que podem ser válidas para explicar isso.

Antes de passarmos para o terceiro tipo de gramática, é importante lembrarmos que a gramática descritiva não pode ser um mero meio de se trabalhar a gramática normativa. Sobre isso, Franchi (2006, p. 23) explica:

Portanto, embora a gramática descritiva não pressuponha necessariamente a manutenção dos mesmos preceitos de gramática normativa, o que ocorre habitualmente na prática escolar é que ela os incorpora: a gramática descritiva se transforma em um instrumento para as prescrições da gramática normativa.

Realmente é algo bastante comum, nas nossas escolas, trabalhar com livros de tendência descritiva sendo que as aulas são essencialmente normativas. As atividades propostas são um reflexo do que cita o autor. Com isso, tem-se uma falsa ilusão de que está se ensinando a descrição da língua, mas na verdade a prescrição gramatical prevalece. Essa é a realidade que se observa. O que há de positivo nisso é que já houve mudanças nos livros didáticos e numa parcela mínima de professores acerca ao que ensinar e como ensinar gramática. O que estamos precisando é aproveitar melhor os recursos que estão ao nosso dispor para que tenhamos uma prática angariada naquilo que realmente os alunos precisam: ampliar sua competência comunicativa.

Em suma, no ambiente escolar não devemos nos bitolar em apenas uma gramática, mas se vê que a gramática descritiva tem mais subsídios para que haja uma possível justificativa de sua escolha na sala de aula, pois essa gramática se aproxima mais do universo real dos alunos. Castilho (2014, p. 32) nos fala que “O objetivo das boas gramáticas é desvelar o conhecimento linguístico armazenado na mente dos falantes, desde o cidadão analfabeto até o escritor laureado.” É isso que a gramática descritiva busca fazer: analisar a língua a partir dos seus falantes.

2.2.3 A Gramática Internalizada

Ainda na barriga da mãe, muitos acreditam, já temos as primeiras experiências com a língua que, serão progressivas a partir de então. Ao nascer até o fim de nossas vidas, as convivências com familiares, amigos, colegas, professores, ajudam a formar nosso caráter e também nosso léxico, aliás, nossa gramática. Ela nos arrebatava inconscientemente. É assim:

quando se percebe já estamos falando e dominando um sistema de linguagem complexo; tão complexo que há muitos séculos se estuda o fenômeno linguístico e até hoje temos muito a aprender ainda.

Com isso, é importante lembrar o que diz Franchi (2006, p.25, grifos do autor) sobre a gramática internalizada:

[...] em resumo, é que todo falante, independentemente da modalidade de linguagem de que se sirva, possui uma gramática interna (de natureza biológica e psicológica) ou, pelo menos, a interioriza já em tenra idade, a partir de suas próprias experiências linguísticas. Uma consequência disso: toda criança já chega na escola dominando com perfeição uma complicadíssima gramática (que os linguistas tentam descrever sem sucesso cabal há mais de 40 anos).

Essa gramática que aprendemos sem precisarmos decorar regras, apesar de as utilizarmos, é chamada de gramática internalizada ou de uso. Ela é objeto de estudo de outras gramáticas, em especial, a descritiva (TRAVAGLIA, 2009: 32).

Logo, devido à sua complexidade, afirmada por Franchi (2006) e sua interação com outras gramáticas, por que tentar negar o que o aluno traz consigo de conhecimento de língua materna? É bastante petulância tachar nossos alunos como usuários incompetentes da língua.

A escola, na figura do professor, bem deveria lembrar sempre que o aluno tem sua gramática. Isso basta para ele entender que não se deve anular aquilo que o aprendiz conseguiu em situações de interação social. Em se tratando disso, se o professor simulasse essas situações de uso na escola para levar ao aluno o padrão culto, poderia surtir efeito positivo. Assim o professor não perderia tempo apenas ensinando a forma da Língua Portuguesa, ou seja, a gramática prescritiva que, segundo Bagno (2010, p. 89, grifos do autor) “Visa, sim, desprezar o conhecimento intuitivo do falante [...], convencendo-o de sua absoluta ignorância da língua (sinônimo de “gramática”); [...]”. A escola, ao invés de valorizar o conhecimento que o aluno traz, trata-o com preconceito e, além disso, faz com que o aprendiz acredite na ideologia da língua como “certa” ou “errada”.

Em contrapartida, o objetivo pelo qual se deve ensinar a norma culta é relevante para que o aprendiz também domine o padrão instituído socialmente. Em concordância, Franchi (2006, p.29) argumenta que

[...] o objetivo fundamental da escola em levar a criança a dominar também a modalidade culta escrita de sua língua se realiza, principalmente, oferecendo-se à criança condições, instrumentos e atividades que a façam ter acesso às formas linguísticas diferenciadas e operar sobre elas.

De fato, o conhecimento do padrão culto da língua tem de ser explorado na escola, mas da forma adequada para que se garanta aprendizagem, bem como a realização prática do que se aprende nesse ambiente. Ora, sabemos que a escola não está conseguindo esse feito, prova disso são os resultados nada animadores das avaliações internas como a Prova Brasil e SAEB¹ e externas, por exemplo, o PISA², a respeito da leitura, escrita e interpretação, bem como a hipervalorização da prescrição gramatical.

A **Gramática Internalizada** se refere àquilo que o falante domina, que está em sua mente, por exemplo, o uso das frases adequadas à estrutura da Língua Portuguesa que fará com que os usuários entendam a mensagem (POSSENTI, 1996). Logo, de acordo com esse tipo de gramática, o erro não existe, a não ser que a mensagem esteja totalmente fora do padrão da língua. Frases como: “Nós fumo para a escola”, “A gente somos felizes”, “As criança são sinceras”, são perfeitamente aceitas nessa perspectiva, pois há comunicação e a gramática, como muitos falam, não foi “assassinada”. Na verdade, foi uma forma aceitável de se usar a Língua Portuguesa que não segue a norma gramatical padrão. Esses casos, supracitados, estariam fora da estrutura gramatical se viessem, por exemplo, escrito ou falado dessa forma: “A fumo nós a escola para”, ou “A crianças são sinceras”. Um falante normal, que não tenha nenhum problema que possa afetar a sua linguagem jamais vai usar casos como esses.

Oliveira (2010, p. 43), afirma que “Todo estudante que vai à escola sabe português”. Dessa forma, o professor não deveria ensinar a Língua Portuguesa como se o aluno não soubesse nada sobre ela. Isso acaba sendo uma afronta aos discentes. O referido autor expressou a grande verdade sobre nossa língua: a de que todo aluno sabe e sabe muito português, tanto é que se expressam e entendem seus interlocutores. Com isso, seria inútil o professor se pautar apenas naquilo que o aluno já sabe. O confronto entre o que o aluno já sabe a respeito de um assunto e o que as gramáticas sugerem ou ditam como adequado é uma boa estratégia para que o professor, aos poucos, vá ajudando a sala a pensar, a refletir a respeito de sua língua e suas particularidades.

Por exemplo, ao apresentar a letra da canção “Beija eu” de Marisa Monte, pode haver comentários sobre a letra logo no título por causa do pronome pessoal do caso reto

¹ A Prova Brasil é a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, o SAEB, Sistema Nacional de Avaliação da Educação básica são avaliações para diagnosticar o ensino-aprendizagem, realizadas em larga escala.

² Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (*Programme for International Student Assessment*). É aplicada de forma amostral para estudantes a partir do 8º ano do ensino fundamental, na faixa etária de 25 anos. No Brasil, a coordenação do PISA é de responsabilidade do INEP.

“eu”. Então, a partir do confronto de possibilidades gerado pelo professor, com perguntas do tipo: “Quais outras formas de refazer o título?”; “Houve a comunicação?”; “Há erro no título”, “por quê?” No decorrer da música a compositora escreve versos em que enfoca a forma com que ela usou o pronome no título. É algo simples de se trabalhar, no entanto pode transformar-se em um momento rico para refletir sobre os pronomes. No último capítulo apresentaremos estratégias com a canção para se trabalhar aspectos gramaticais na intenção de tornar o ensino da referida matéria mais dinâmica:

Beija eu

Marisa Monte

**Seja eu,
Seja eu,
Deixa que eu seja eu.
E aceita
O que seja seu.
Então deita e aceita eu.**

**Molha eu,
Seca eu,
Deixa que eu seja o céu
E receba
O que seja seu.
Anoiteça e amanheça eu.**

**Beija eu,
Beija eu,
Beija eu, me beija.
Deixa
O que seja ser**

**Então beba e receba
Meu corpo no seu corpo,
Eu no meu corpo,
Deixa,
Eu me deixo
Anoiteça e amanheça**

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/marisa-monte/beija-eu.html>

Em concordância com Oliveira (2010), estaríamos privando o aluno de conhecer o que realmente ele não domina ou que pratica de forma impensada. Porém vimos com o exemplo da música de Marisa que não é difícil tornar nossas aulas mais atraentes e inclusivas. Mais adiante o autor supracitado nos alerta: “Ajudar o estudante a se comportar linguisticamente em diversas situações de interação social é o objetivo principal das aulas de língua portuguesa [...]”. Pelas palavras do autor torna-se evidente que o professor precisa trazer ao aluno, de forma prática, subsídios para que ele saiba moldar a sua linguagem escrita

e oral a partir das situações comunicativas distintas. À medida que o aluno for adaptando sua linguagem à situação de comunicação oral e escrita, os objetivos das aulas de língua materna vão se concretizando. Logo, tachar as formas de comunicações como certas ou erradas é um equívoco. O professor consciente orienta o aluno se a situação e o lugar são adequados ou não para se utilizar determinada linguagem.

Nesse tipo de gramática, os usos variados que se fazem da língua são bastante enfatizados. A variação que, na gramática normativa, é vista como uma ameaça, aqui é tida como a característica central. É conhecendo os aspectos variacionais da Língua Portuguesa, no caso, desmistificando o fato de que só existe uma forma correta de usar a língua; entender o porquê de haver tantas formas de se dizer a mesma coisa, que o aprendiz deve se preocupar.

Em contrapartida, quando se diz que a gramática internalizada se refere ao que o falante já conhece, para que devemos ensiná-la na escola? E para quê o aluno precisa estudá-la, se ele já conhece muito bem?

Sobre o isso, Travaglia (2009, p. 111, grifo do autor) escreve:

No ensino ela se estrutura em atividades que buscam desenvolver automatismos de uso das unidades, regras e princípios da língua (ou seja, dos mecanismos desta), bem como os princípios de uso dos recursos das diferentes variedades da língua.

Concordamos com o autor, pois mesmo tendo o domínio do uso da língua, os usuários não sabem, usualmente, adequar a fala ou a escrita às situações. Assim, não basta saber a língua, é preciso também adequá-la em seu uso nos diversos ambientes nos quais necessitamos nos policiar. Um exemplo de inadequação seria usar a linguagem informal em uma entrevista de emprego, bem como escrever uma carta a uma pessoa que se tenha intimidade usando uma linguagem formal. Soa estranho. Então, o professor tem a função de trabalhar o aluno para que ele utilize a sua linguagem com base na situação. É por isso que necessitamos conhecer melhor a língua para poder utilizá-la de forma adequada. Ir à praia de calça social e terno é tão estranho quanto ir a uma igreja de biquíni, por exemplo. A língua também se adéqua ao ambiente, portanto, o professor precisa trazer essa reflexão para seus aprendizes. Dessa forma, haveria uma justificativa convincente ao estudar gramática internalizada.

2.3. ENSINAR GRAMÁTICA NA ESCOLA, SIM!

É sabido que o ensino de gramática tem se tornado um desafio para docentes e, porque não dizer, para os discentes. Assim, a partir dessa premissa, se pergunta: para que ensinar gramática na escola? Qual relevância tem as regras gramaticais para a interpretação e produção textuais? E qual gramática é mais adequada para termos um ensino mais significativo para os aprendizes?

Segundo Camara (2004, p.11), a gramática é “a arte de falar e escrever corretamente”. Esse escrever bem o qual nos afirma o autor seria dominar tanto na fala como na escrita o padrão culto da língua. Logo, pode-se refletir que, ou ela está sendo mal conduzida no sistema escolar, ou seu caráter significativo não está sendo oferecido com qualidade, pois o que se observam são os resultados vergonhosos da educação brasileira em leitura e escrita, que podem ser evidenciados nas avaliações internas e externas que os Estados e o Governo Federal realizam para fazer um raio x da educação no país.

Mas, sabemos, há casos e acasos. Apenas como exemplificação: essas avaliações não contemplam a produção de texto; são provas, na maioria das vezes, de leitura e interpretação com questões objetivas, dando margem a erros mais graves. Todavia, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) deixa um pouco mais claro como está a situação do ensino médio no país, pois um dos requisitos é a redação; e para se escrever um texto argumentativo, o aprendiz precisa dominar o mínimo possível da escrita formal.

Com isso, a cada ano vemos a quantidade exorbitante de alunos que zeram na produção, isso por muitos motivos, dentre os quais, não conseguir interpretar o tema. Os resultados desses exames acabam também por nos informar que o ensino fundamental não vai bem. Então, há algo errado no processo de ensino-aprendizagem que ainda não conseguimos resolver. Anteriormente discutimos a respeito do foco do ensino se concentrar na maioria das vezes na escrita, embora os problemas em relação a ela sejam alarmantes, percebidos nas avaliações promovidas no Brasil e fora dele. Em razão disso, precisamos promover estratégias viáveis para que os resultados possam tornar-se mais animadores. A escola precisa também incluir mais a oralidade nas aulas, não no sentido de somente promover conversas dentro de sala, mas sim na intenção de educar nossos aprendizes a ter a sensibilidade de usar a língua de acordo com a situação comunicativa, bem como dar ênfase aos gêneros orais³ como forma de conhecimento linguístico. Por outro lado, a escrita que já é mais ensinada precisa ser

³ São gêneros que estão em circulação nas mais variadas esferas da sociedade, seja rica, seja pobre. Podemos citar aqui alguns: entrevista, debates, seminários, músicas, cordel etc.

aperfeiçoada no espaço escolar e que isso seja de forma contínua. De acordo com os PCN (1998, p.30):

Tomar a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola se justifica, na medida em que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem. Afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, no comentário supracitado, defendem o ensino da língua padrão na escola, mas também não exclui a importância de se trabalhar a oralidade dentro do ambiente escolar. Mais adiante alertam a respeito do uso da gramática tradicional como critério de correção da língua, afirmando que não se deve mais seguir tal modelo como ensino de Língua Portuguesa. Além disso, deixam claro que não se deve, quando se aprende e/ou ensina uma língua, trabalhar com a noção de “erro”; no lugar deve-se usar “adequação” as situações de uso. (PCN, 1998: 30).

De modo geral, isso o que os Parâmetros Nacionais defendem é sim o ensino da gramática, no entanto de uma forma diferente do que se fazia outrora, em que a gramática tradicional era única e imutável. Concordamos com esse viés transformador sugerido pelos Parâmetros, apesar de, infelizmente, as nossas escolas não terem absorvido suas sugestões de ensino de Língua Portuguesa, seja pelo não conhecimento ou qualquer outro meio cuja mudança não se tornou meta a cumprir.

Em contrapartida ao que afirma Camara, Perini (2010, p.18) explica:

Mas estudar gramática não leva, nunca levou ninguém a desenvolver suas habilidades de leitura, escrita ou fala, nem sequer seu conhecimento prático do português padrão culto. Essas habilidades podem e devem ser adquiridas, mas o caminho não é estudar gramática.

Perini defende uma gramática descritiva, pautada na explicação da língua falada pelos falantes reais e a caracteriza como uma disciplina científica como a química, por exemplo. Assim, ele afirma: “os estudos de gramática oferecem uma visão da estrutura e funcionamento da língua” (PERINI, p.18). A respeito dessa afirmação, o autor deixa claro que não se deve abolir a gramática como muitos defendem. Agora, ele deixa evidente também que não devemos nos enganar, acreditando que ela, a gramática, vai resolver problemas relacionados à escrita, leitura e fala.

Já os PCN (1998, p. 79-80) afirmam que:

O estudo dos tópicos da gramática escolar não garante que o aluno possa se apropriar deles na produção de textos, ampliando, efetivamente, os instrumentos expressivos de que dispõe para produzir textos adequados às finalidades e às especificidades da situação interlocutiva. É importante reinvestir os conceitos estudados em atividades mais complexas.

Esses referenciais defendem uma análise linguística através da correção, julgamento da adequação, refacção de textos etc. Ou seja, apenas apresentar regras e nomenclaturas aos alunos não vai garantir a eficácia do ensino de gramática, mas, sim, através de estratégias usadas a partir do texto, de uma forma em que o aprendiz perceba onde encaixar determinado conceito e faça referência ao seu uso efetivo.

Contudo, Campos (2014, p. 09-10) argumenta que: “A aprendizagem dos conteúdos gramaticais no Ensino Fundamental pode desempenhar um importante papel na melhoria do desempenho linguístico dos alunos, tanto em leitura quanto na produção escrita de textos”. A autora defende um ensino gramatical que estimule nos alunos à reflexão; que se aproprie dos usos orais e escritos; que se una à leitura, interpretação e produção textuais; que se liberte, enfim, das amarras da gramática tradicional.

O que se percebe é que há uma divergência em relação aos dois autores acima mencionados acerca dos objetivos da gramática, no entanto ambos não a descartam da escola. Essa discussão é importante também dentro do espaço escolar, pois geralmente o aluno estuda a gramática, todavia não sabe qual o objetivo a ser atingido com o ensino de tal assunto. Em função disso, o descrédito é inevitável. Logo, o professor antes de iniciar uma aula de gramática, precisa tecer os objetivos que se pretendem alcançar, bem como qual tipo de gramática pretende usar para a abordagem do assunto.

Em meio aos tipos de gramática, Camara (2004, p.15) afirma que não devemos cometer equívocos na diferença entre a gramática normativa e a descritiva.

[...] a gramática normativa tem o seu lugar e não se anula diante da gramática descritiva. Mas é um lugar à parte, imposto por injunções de ordem prática dentro da sociedade. É um erro profundamente perturbador misturar as duas disciplinas e pior ainda, fazer linguística sincrônica com preocupações normativas.

O autor não tira a importância da gramática normativa. Na verdade até a credita como viável, porém adverte que ela não pode ser misturada à descritiva, posto que ambas têm objetivos diferentes. A partir dessas ideias, podemos dizer que não é preciso abandonar

a gramática normativa em detrimento da descritiva ou da internalizada; o que precisamos é saber qual situação devemos trabalhar com uma ou com a outra.

O grande problema é que quase sempre nas escolas brasileiras, o ensino da língua é pautado apenas nas normas gramaticais, ou seja, regras⁴ de exceção e nomenclaturas⁵. Regras e nomenclaturas existem em quaisquer das ciências, não seria diferente a respeito da linguagem. O que não se deve é torná-las critérios máximos para a aprendizagem da língua. Dessa forma, uma das causas que se pode atribuir ao fracasso na escola que já citamos aqui, pode ser o como se leciona a gramática.

Segundo Oliveira (2010, p. 34): “Ensinar português seguindo a concepção estruturalista de língua significa ensinar estruturas gramaticais enfatizando suas formas sem nenhuma ou quase nenhuma preocupação com os usos que se fazem delas”. Concordamos com o autor, visto que é deveras comum o professor ensinar gramática sem a preocupação de relacionar os conteúdos às situações de uso, tornando-os vazios de significado para o aprendiz. Como consequência, parte desses alunos decoram as regras ensinadas pelos discentes, todavia dificilmente as colocarão em prática, uma vez que não foram instigados aos usos reais de tais regras. Acreditamos, portanto, que é nesse ponto em que se questiona a eficiência da gramática na escola, assim como o fato de muitos estudiosos da área não a relacionarem à melhoria da escrita e leitura, por exemplo.

Percebemos a falta de situações de uso nas gramáticas escolares e, por consequência, o desinteresse da grande maioria dos alunos por seu estudo. É compreensível essa situação, visto que não conseguimos nos interessar por aquilo que não necessitamos. Sendo assim:

O resultado é que nas aulas de gramática não se aprende gramática, nem sequer se estuda gramática. Não é de espantar que os alunos (e os professores, que também são vítimas do sistema) não saibam gramática, não se interessam por gramática e, para resumir tudo, detestam gramática (PERINI, p. 34).

O fato de o autor afirmar que não se estuda nem se aprende gramática está relacionado à forma como ela é conduzida nas nossas escolas, em que há uma supervalorização da nomenclatura e pouca ou nenhuma aplicação do que se tenta ensinar. Assim, apesar de estudar desde a infância as prescrições gramaticais, os alunos, em sua maior

⁴ As regras são comandos que podem ajudar na realização de alguma atividade. Elas estabelecem como deve ser o uso linguístico, no caso, a gramática. Por exemplo, colocar o artigo antes do substantivo é uma regra. (ANTUNES, 2007, p. 70-71).

⁵ O termo nomenclatura, por outro lado, refere-se aos nomes, ou seja, aos termos usados em cada ciência. Logo, “como o próprio nome indica, dizem respeito aos nomes que as unidades da gramática tem.” (ANTUNES, 2007, p. 77-78).

parte, não sabem, pois quando chegam ao final do ensino fundamental e médio apresentam praticamente as mesmas dificuldades em compreender regras e relacioná-las às situações de uso.

Bagno (2010), referindo-se à gramática tradicional, não a considera uma ciência, pois o conhecimento científico é renovado, admite críticas, não é algo pronto e acabado, objetiva popularizar um conhecimento e, por fim, esse conhecimento torna-se algo prático para se resolver algum problema; já a gramática tradicional, que teve origem antes de Cristo, é uma doutrina organizada pela classe dominante e mantém-se ainda com praticamente os mesmos objetivos. Muitos casos, apesar de não mais serem explorados na atualidade, ainda continuam sendo doutrinados nas escolas, por exemplo, alguns usos do pronome: o “tu” e o “vós”. O professor falar de casos como esses, tudo bem; mas ensiná-los como algo ainda frequente, é uma absurdo e tempo perdido, principalmente àqueles que não têm um acesso contínuo ao nível formal de linguagem.

Em contrapartida, a classe dominante não terá tantas dificuldades em absorver o padrão considerado pela gramática tradicional – pelo fato de terem maior intimidade com situações formais de linguagem, seja elas escritas ou orais – como as classes populares têm. Assim, continua a supremacia das classes dominantes acerca da linguagem formal e a frustração daqueles que não a dominam.

É fato que nossas escolas, em sua maioria, usam a gramática tradicional como a única válida, desconsiderando o que os alunos dominam. E olha que realmente dominam no mínimo uma variante, mesmo sendo a variável marginalizada pela sociedade. A escola, por sua vez, é a que mais contribui para essa desvalorização. Bagno (2010, p. 66) nos fala sobre isso:

Todo falante nativo de uma língua é um falante plenamente competente dessa língua, capaz de discernir intuitivamente a gramaticalidade ou agramaticalidade de um enunciado. Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou ao respirar.

Sobre a competência do uso da língua materna também nos explica Neves (2008, p. 79-80, grifo da autora):

A gramática de uma língua em funcionamento não tem regras rígidas de aplicação, como nos fizeram crer. E, para o uso da língua nativa, de modo nenhum ocorre que o falante primeiro precise estudar as “regras” que a disciplina gramatical lhe oferece em manuais escritos por eleitos. Qualquer

falante nativo de uma língua é competente para produzir e entender enunciados dessa língua, num amadurecimento natural. Eficiência e excelência são outra conversa, mas isso nossa disciplina gramatical em voga também não ensina.

As palavras dos autores são claras ao afirmarem que para ser competente em sua língua materna independe da gramática que se ensina na escola. Neves, ao dizer “eficiência e excelência são outra conversa”, vai mais além, deixando claro que mesmo sendo competentes podemos avançar através do estudo. Porém a forma com que se ensina gramática, geralmente, não traz essa garantia de eficácia e excelência abordada pela autora. Acreditamos que a norma culta precisa sim ser aperfeiçoada na escola, mas de maneira funcional, ou seja, através dos usos reais que se evidencia num jornal escrito ou falado, nas revistas, nos livros de diversos seguimentos etc..

Veja, a gramática está entranhada nos indivíduos nativos, apesar de apenas uma pequena parte dominar a variante de prestígio social. A escola tem o papel de ajudar os alunos a ter um contato mais direto com essa variante, isso sem desconsiderar as outras variantes. Desde muito tempo nosso alunado relaciona a gramática a somente uma variante: a normativa. No entanto engana-se qualquer professor, ou quem quer que seja, acreditar na inferioridade das variantes não padrões. Então, por que se despreza tanto o não padrão?

A resposta é paradoxal, posto que todas as classes sociais usam as variantes conhecidas como não padrões em algum momento ou ambiente que as caibam; aliás, pode-se dizer que as usam até onde preconizam que a linguagem usada deve ser a padrão. Como alguns padrões mudam de gramática para gramática, mesmo nas consideradas tradicionais, torna-se quase impossível uma pureza da língua tão almejada pelos seus representantes.

Bagno (2010, p.56-57, grifos do autor) explica a respeito de não haver apenas uma forma de se comunicar através da linguagem:

[...] no ensino de língua, onde a homogeneidade (que não existe) é considerada “normal” e a heterogeneidade, “problemática”, embora a Linguística já ter provado que a variação é característica intrínseca a todas as línguas humanas vivas.

Na escola, o professor de Língua Portuguesa está tão acostumado em tachar a linguagem dos alunos como “certa” ou “errada” que não percebe o quanto está podando o seu aprendiz. Assim, ao invés do estudante desenvolver a habilidade comunicativa de forma coerente e significativa, através de suas vivências na sociedade, torna-se um mero “decorador” de regras de exceção que, muitas vezes, não têm relação com a linguagem de uso. Travaglia (2008, p.101) reafirma em seus estudos que:

O ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que, como vimos, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é retirada a maioria dos exemplos.

Com tudo isso, as aulas de Língua Portuguesa, que podiam ser um espaço para compartilhar linguagens e vivências, acabam sendo consideradas “chatas”, por não ter sentido para os alunos. Pautar-se em exemplos da antiguidade clássica é de um atraso sem precedentes, porque o século XXI vive um momento de meteórica dinamicidade da linguagem com o advento e a popularidade da *internet*, *smartphones* etc.

Em razão disso, os dialetos se entrecruzam, neologismos⁶ surgem diariamente, e a nossa Língua Portuguesa ficou ainda mais variável. Então, ficar preso ao passado da língua não seria o mais adequado para professores e alunos. Temos que ensinar, certamente, a gramática normativa aos nossos alunos, como afirma Camara (2004), mas não devemos excluir as variedades não padrões, até porque seria impossível tangenciá-las do convívio social e escolar.

Neves (2010, p.12) fez uma pesquisa com professores do ensino fundamental e médio do estado de São Paulo e constatou que praticamente 100% dos educadores utilizam a gramática de uso de regras, de nomenclatura. Dessa forma, sobre o que é ensinado, a autora explica: “As aulas de gramática consistem numa simples transmissão de conteúdos expostos no livro didático em uso. Essa foi a primeira verificação que se fez ao se pesquisar a natureza do ensino da gramática nas escolas”.

Essa realidade não é só em São Paulo nem só da época em que foi feita a pesquisa. É, de fato, uma realidade ainda hoje forte nas escolas de fundamental e médio. Não se pode também ser incoerente: apesar de muito aquém do esperado, houve sim uma leve mudança, a qual pode ser constatada no livro didático dos alunos. Parte dessas melhorias constatadas nos livros didáticos deve-se aos PCN (1998) que foram elaborados na intenção de respeitar as diversidades das regiões e construir referenciais comuns a todo território nacional. Contudo, há muito ainda a ser melhorado, principalmente em termo de gramática, para que o ensino seja mais significativo para todos.

⁶ Fenômenos linguísticos que consistes no surgimento de uma palavra nova ou na atribuição de um novo sentido a uma palavra existente.

Neves (2010) critica, nessa pesquisa relatada, o ensino puramente formal e a forma com a qual os professores conduzem o ensino gramatical e propõe o ensino baseado na vertente funcional⁷, como ela mesma explica:

E é a língua em funcionamento que tem que ser objeto de análise em nível pedagógico, já que a compartimentação da gramática como disciplina desvinculada do uso da língua tem sido um dos grandes óbices à própria legitimação da própria gramática como disciplina com lugar no ensino da língua portuguesa. (NEVES, 2010, p.49).

Casos relacionados à variação aparecem em boa parte dos livros, bem como atividades orais, tão perseguidas pelos gramáticos tradicionais, no entanto, não é algo ainda revolucionário. Trabalhar com variação já está mais comum; agora, a forma como ela é tratada na sala de aula pelo professor e pelos alunos é muito carregada de preconceitos. Não deveria acontecer mais isso nas nossas escolas, principalmente se partir do professor. Concordamos com Neves (2015, p.207) quando argumenta: “As variantes convivem e tem de ser reconhecidas como o maior atestado de que a língua é um instrumento vivo, para o cumprimento das funções da linguagem”.

Vemos que, na prática, o ensino-aprendizagem sobre variação para muitos professores e alunos torna-se, geralmente, um momento propício para multiplicar os preconceitos. Para que o foco dessas aulas mude e essas diferenças sejam tratadas como algo enriquecedor e natural da língua, o professor precisa, primeiro, deixar seus próprios preconceitos e assim arrancar os que os alunos carregam ou possam adquirir.

Em se tratando disso, Oliveira (2010, p. 262) argumenta:

[...] mesmo não conseguindo impedir as mudanças e variações linguísticas, os patrulheiros gramaticais causam um mal estar terrível à autoestima dos estudantes quando afirmam que eles não sabem português, que não falam português, que matam a língua portuguesa, que despetalam a flor do Lácio e coisas semelhantes. Por isso, professor tem a importante tarefa de discutir essa questão com seus alunos para ajudá-los a se conscientizar de que diferentes situações de interação social demandam diferentes formas de realização linguística.

Vê-se uma luz, porém ela ainda não está iluminando o problema por completo. A escola, a família e a sociedade têm a gramática normativa como algo essencial para o processo de aprendizagem de língua materna. Isso está enraizado nos aprendizes e professores e um simples trabalho de linguagem que não se trabalhe com nomenclatura gramatical pode

⁷ Os paradigmas funcionais defendem a língua como instrumento de interação entre os indivíduos, para que estes tenham competências para interagir com os demais. (DIK, 1987 apud NEVES, 1997, p. 46-47)

levar a perguntas como: “O que estamos estudando?” “Para que estamos vendo isso aí?” E assim vamos seguindo a passos rasos.

Essa questão é bastante comum. Professores ao se conscientizarem da riqueza que é trabalhar as múltiplas variedades, além da variante padrão, têm, de início, alguns problemas que partem de cima para baixo, ou seja, da direção da escola ao pai do aluno. Esses só acreditam na eficiência do ensino se o foco principal recair na nomenclatura, isso pela falsa ilusão de que apenas ela dá um suporte para se falar e escrever bem. Em situações práticas na escola, poderíamos nos deparar com um comentário de um aluno, abordando bem essa problemática. Por exemplo, um professor de Língua Portuguesa inicia sua aula, mas já havia um tempo que se referia aos termos gramaticais, até que um aluno levanta e diz que reclamaria à direção, pois o professor não estava ensinando a conjugar os verbos, a aprender a lista de conjunções e preposições etc. O professor leva uma bronca da direção que exclama: “professor que enrola aula, só passando texto, dinâmica, desafios e não dá gramática não é professor de português”. Para esse aluno e para o diretor, o professor bom seria aquele que focasse o seu ensino em gramática prescritiva.

Situações como essa são comuns em nossas escolas, pois há uma visão reducionista a respeito da gramática. Em virtude disso, o uso de letras músicas, relatos orais, bem como outros gêneros textuais populares, por exemplo, são considerados impróprios para se trabalhar gramática, de acordo com pessoas que se encaixam no exemplo hipotético acima.

Com isso, precisa-se investigar qual o real valor que se dá à gramática ensinada na escola, como ela é conduzida para os aprendizes e qual estratégia ou estratégias podem ser primordiais para que se tenha um ensino-aprendizagem significativo, prático e eficiente dessa disciplina. Devemos refletir também sobre a importância da gramática tradicional, da gramática descritiva, da gramática de uso, aliás, de todas elas e o que podem trazer para que o ensino de Língua Portuguesa tenha um melhor desempenho prático.

Neste capítulo, nos referimos aos três tipos de gramáticas que são mais discutidas e também utilizadas no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Há outros tipos que não nos referimos, mas que são relevantes para o processo de aprendizagem. As demais gramáticas são ramificações dessas três que abordamos. Assim, ao discutimos sobre gramática e seus tipos, podemos refletir sobre estas perguntas: qual (is) gramática (s) devemos utilizar nas aulas de Língua Portuguesa? Realmente precisamos da(s) gramática (s) para lecionar Língua Portuguesa?

3 ENSINO DE GRAMÁTICA: REDEFININDO DIREÇÕES

É bastante discutível o fato de se utilizar ou não determinada abordagem gramatical na escola. Há também a discussão sobre a sua extinção das aulas de Língua Portuguesa, visto que na maioria das vezes as aulas são especificamente de nomenclatura gramatical. Em consequência disso, o poder dela se reduziu muito no espaço escolar, e com o advento da linguística, as discussões sobre ela ganharam mais força. Abordaremos um pouco acerca dessas reflexões e sobre seu ensino ou não, nesta parte do trabalho.

Tomando como base a nossa literatura, é evidente a supremacia da gramática tradicional até meados dos anos 1900. A partir do Modernismo, as variedades não padrões passam a ter maior respaldo na literatura, com a valorização da linguagem informal, posteriormente a linguagem regionalista ganha força também. Isso causou bastante desconforto, inicialmente, podendo ser percebido na Semana de Arte Moderna, realizada em São Paulo, em 1922. O público recebeu o evento com resignação, apesar de ser este o objetivo dos modernistas: causar estranhamento. Uma das metas dessa escola literária seria a inovação linguística e a aproximação da linguagem literária à linguagem popular, como forma de descentralizar a literatura – geralmente direcionada à classe mais abastada – e, conseqüentemente, trazer à tona a riqueza linguística e cultural brasileira, até então pouco explorada.

Um exemplo clássico do Modernismo brasileiro que aborda o uso ou não da norma gramatical é o poema de Oswald de Andrade.

Pronominais

**Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro**

(ANDRADE, O. **Pau-Brasil**. 2 ed. São Paulo: Globo, 2003. p. 167)

O poeta Oswald de Andrade – um dos mais influentes na primeira fase modernista, conhecida pela ousadia e inovação – já trazia na época a problemática das regras da gramática que não encontrava na prática do uso uma conexão. A regra mencionada no poema é o uso da

ênclise no início da frase; comumente na fala não se utiliza tal regra. Já na escrita ela ainda é vista, mas não chega a ser unanimidade. O que se percebe é que essa regra de não iniciar uma oração ou frase com a próclise está ultrapassada para o português brasileiro desde muito tempo. O poema foi escrito no século XX e já retratava isso. Hoje o que se visualiza são jornais, revistas, gramáticos, como Bagno (2010), dentre outras pessoas e instituições não mais tachando o uso da próclise no início de sentenças como informal ou desvio da norma. Casos como esse retratado acontecem muito em nossa língua e precisam ser discutidos com nossos alunos para que tenham amadurecimento quanto à linguagem que usam ou tem contato em leituras diversas.

Outro poema que aborda a questão da linguagem é “Aula de português” de Carlos Drummond de Andrade, autor da segunda fase modernista da literatura brasileira. Nele, o poeta fala dos contrastes da linguagem aprendida naturalmente com a que é vista na escola.

Aula de português

**A linguagem
Na ponta da língua
Tão fácil de falar
E de entender**

**A linguagem na superfície estrelada das estrelas
Sabe lá o que ela quer dizer?**

**Professor Carlos Góis, ele é quem sabe
E vai desmatando
O amazonas da 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.

(Andrade, **Esquecer para lembrar**. Rio de Janeiro: Record, 1979).

A classe mais elitizada, intelectuais e escritores ainda ligados a movimentos anteriores como o Parnasianismo e Simbolismo, não concordavam com esses preceitos modernistas por acreditar e tentar doutrinar que a literatura precisava ter um padrão de linguagem diferenciado dos demais tipos de linguagem. E de fato o tem. Então houve essas discórdias entre aqueles que queriam seguir um padrão clássico com aqueles que pretendiam a inovação sem perder,

claro, o aspecto literário. Estes conseguiram provar a premissa de que a linguagem tem várias facetas; conseguiram trazer o informal para a nossa literatura de maneira mais incisiva; mostraram a riqueza que é nossa Língua Portuguesa.

No entanto, mesmo com a tentativa de popularizar a literatura, a elite ainda era o maior consumidor. Vai ver que foi por isso tanta resistência em se constituir uma literatura nacional, que denotasse nossa gente. A falta de um sistema escolar que contemplasse boa parte do país ainda era um sonho. Grande parte da população era analfabeta, não tinham acesso à cultura e a um sistema escolar que os contemplassem, no entanto, aos poucos isso vinha mudando, ao passo que foram construindo mais escolas próximas às comunidades e associações, por exemplo. Até hoje estamos na luta por uma educação que priorize a todos da nação brasileira, que respeite a diversidade religiosa, de gênero, de cor; que não seja apenas um teatro da vida, mas sim a própria vida real ampliada pelo conhecimento e, conseqüentemente para a nação.

Em concordância com a premissa modernista de mudança, Cagliari (2009, p. 31) explica que:

O português, por outro lado, como qualquer língua, não é prioridade de um indivíduo ou de um grupo fechado de pessoas, mas é um fenômeno social, é um bem cultural de um povo e se espalha por todos os níveis da estratificação social. O português, como qualquer língua, é um fenômeno dinâmico, não estático, isto é, evolui com o tempo.

Talvez por essa questão, nossos jovens leitores preferem, em seus primeiros livros literários, a literatura contemporânea à clássica, por exemplo, por se tratar de textos com linguagens mais próximas de suas vivências sociais, políticas e culturais. Assim, esses leitores, à medida que vão amadurecendo o seu processo com o deleite de textos mais significativos para eles, terão, naturalmente, a necessidade de conhecer os clássicos de forma mais amadurecida.

Alguns dos responsáveis por esse acontecimento literário podem aqui serem citados como Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade e mais dezenas de poetas e prosadores que contribuíram para que nossa língua se tornasse mais rica a partir de suas produções literárias.

Acerca dessa alusão à literatura, podemos refletir um pouco sobre o que devemos ensinar ou não em nossas salas de aula. Primeiramente, precisamos deixar claro o que há de comum entre o tradicional e o normativo. A gramática tradicional deu a base para a gramática

normativa e nas palavras de Bagno (2010, p. 15, grifos do autor) podemos chegar a um ponto em comum entre elas:

Faço a distinção entre *Gramática Tradicional* e *gramática normativa* usando uma metáfora simples e nada original: a GT é a “alma” de um “corpo” chamado *gramática normativa*. A GT é o “espírito”, a “mentalidade”, a “doutrina”, (a *ideologia*) que dá alento, vigor e *ex-sistentia* ao “ser”, ao “objeto”, à “coisa material” que podemos adquirir, manusear e submeter aos nossos sentidos, chamada *gramática normativa*.”

Cientes do que seja a gramática normativa ou tradicional, a gramática descritiva e a gramática internalizada (de uso), já explicadas anteriormente, perguntamos: qual delas é a mais adequada para o ambiente escolar? Se é que podemos dizer assim. Mas de uma coisa temos certeza: ensinando gramática ou não, nossa língua é constituída por ela como nos diz Antunes (2014, p. 24): “A gramática é um dos componentes de que constitui uma língua. *Um dos componentes*, bem entendido. Não é o único nem o mais importante.”

Concordamos com a autora de que a gramática está na língua, logo a necessidade de mantê-la no ambiente escolar se confirma, porém como ela afirma, a gramática é apenas uma das formas de se trabalhar a linguagem, e sua importância é secundária. Dessa forma, quando na escola a utilizamos como o foco máximo de nossas aulas, estamos privando os alunos de conhecer coisas mais importantes sobre a linguagem.

Em concordância com o que diz Antunes, Possenti (1996, p.23) comenta que “Os dicionários e as gramáticas são bons lugares para conhecer aspectos da língua, mas não são os únicos e podem até não serem os melhores.” Ele defende que, para se conhecer mesmo uma língua, o professor precisa trabalhar constantemente a leitura e a escrita e não se prender exageradamente à regras gramaticais que podem não levar a lugar algum. O autor também sai em defesa de que se ensine a forma padrão da língua para os menos favorecidos socialmente. Em relação a isso ele disse:

O padrão tem muitos valores e não pode ser negada; não é verdade que ele desculturaliza, que veicula necessariamente uma só ideologia. Não é verdade que é muito difícil – o não padrão os alunos já sabem. Falar em não ensinar o padrão equivale a tirar o português das escolas. (POSSENTI, 2012, p. 33).

De nenhuma forma, devemos privar os alunos de aprender o padrão de linguagem aceito socialmente, pois estaríamos tirando um direito deles de conhecer algo que ainda não sabem. Por outro lado, não devemos nos esquecer de que esses usuários já trazem de suas casas um dialeto o qual dominam com perfeição que precisa ser respeitado e valorizado por todos. Sendo assim, se o professor conseguir pôr em uma balança, saberá proporcionar uma

reflexão da língua para os aprendizes na magnitude de estes últimos sentirem necessidade de conhecer a variante padrão, bem como o seu uso em situações em que se exija essa variante.

Sendo assim, os PCN (1998, p. 31) comentam que:

No ensino aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições de contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa – dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem.

Entende-se, pois, que escola de hoje deu um passo importante em relação ao ensino gramatical, dando um pouco mais de enfoque às variações e à descrição da língua, mas ainda está aquém do ideal que sonhamos. Os resquícios do ensino tradicional perseguem a maioria dos professores. Isso é herança do ensino ao qual fomos apresentados, depois a universidade acabou concretizando essa prática de ensinar de forma descontextualizada e voltada essencialmente à prescrição.

Nas palavras de Cagliari (2009, p. 24),

O objetivo mais geral do ensino de língua portuguesa para todos os anos da escola é mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português; quais os usos que tem, e como os alunos devem fazer para entenderem ao máximo, ou abrangendo notas específicas, esses usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida. Em outras palavras, o professor de língua portuguesa deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o seu comportamento da sociedade e indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de sua vida.

Concordamos com o que diz o autor, pois o ensino de língua não pode ficar restrito a apenas um direcionamento, principalmente quando ele é puramente prescritivo. Para que a língua seja compreendida em sua magnitude, precisamos considerar as variações e também a norma padrão da língua, como propósitos para se lecionar gramática na escola.

4 SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA: OUTRAS PERSPECTIVAS

Com a eminência da linguística textual, passou-se a se trabalhar gramática a partir do texto, como nos fala Marcuschi (2014, p. 33, grifo nosso): “Justamente devido ao fato de o texto ativar estratégias, expectativas e conhecimentos linguísticos, a LT (Linguística de Texto) assume importância decisiva no ensino de língua e na montagem de manuais que buscam estudar textos.” Mas, na verdade, a linguística textual pode, erroneamente, ser só uma estratégia nova para repassar regras gramaticais desvinculadas do uso. Resumindo: a ideia era interessante, porém a prática era falha. Eram frases retiradas de textos para se fazer análise gramatical. Um texto, mesmo sendo constituído apenas de uma frase, apresenta outros aspectos para serem analisados, além da morfologia e sintaxe.

Em geral, a gramática representa para boa parte dos nossos professores e escolas, até hoje, conhecimentos de regras. Isso não é critério primordial para tornar o aluno um bom escritor, leitor, ou seja, conhecedor da Língua Portuguesa, no entanto, a gramática deveria desenvolver formas para se melhorarem essas competências no aluno, se buscarmos estratégias para isso.

A esse respeito, Ribeiro (apud SIMÕES, KAROL E SALOMÃO, 2007, p.36) destaca que:

Durante muito tempo acreditou-se que, nas aulas de Língua Portuguesa, o professor deveria optar por apresentar ao aluno apenas a norma padrão privilegiando, em tese, o ensino da Gramática – a arte do bem falar e do escrever bem, conceito que nasceu na Grécia com o objetivo de preservar a cultura clássica e foi estabelecido pelos romanos.

E as autoras prosseguem:

Essa concepção de ensino de Língua Materna vem, no entanto, tornando-se cada vez mais discutida dada a relevância de se apresentar ao aluno outras modalidades de língua, a fim de aproximar o estudante de sua própria cultura. Essa perspectiva didática ajuda a problematizar um aspecto pouco discutido nos ambientes acadêmicos: o corpo docente não é o único produtor de saber, o aluno é parte fundamental nessa produção. (SIMÕES, KAROL e SALOMÃO, 2007, p.36).

Percebemos, então, que há um movimento em favor da mudança das abordagens da gramática nas práticas escolares. Nesse cenário, o aluno, em consonância com o professor, passa a buscar a ressignificação das aulas de gramática a partir de situações de uso, de textos reais, assim como da criatividade na linguagem.

4.1 GÊNEROS TEXTUAIS: A CANÇÃO COMO RECURSO AUXILIAR AO ENSINO DE GRAMÁTICA

Por um longo tempo se trabalhou o texto na escola com a ideia de tipologia, ou seja, com o estudo dos tipos de texto. Nessa visão, o texto era caracterizado de forma genérica, em outras palavras, exploravam-se os aspectos que distinguia cada tipo de texto, seja ele narrativo, descritivo ou dissertativo. Nossas escolas, geralmente ensinavam traços que identificavam cada um desses tipos e, a partir disso, conduziam os alunos para a produção textual. Quem estudou em meados da década de 1990, apesar da revolução dos gêneros serem bem anterior a isso, podiam perceber que se ensinava a produção e interpretação de texto pelo viés da tipologia, na maioria das vezes. Como prova disso, basta fazermos um resgate de livros didáticos ou manuais específicos de redação e compreensão textuais e comprovaremos isso. Podemos aqui citar o livro: (Redação para o 2º grau: pensando, lendo e escrevendo, de Ernani Terra, Editora Scipione, 1996). Os gêneros praticamente não são mencionados.

Como resultado, ficávamos limitados a essa visão reducionista a respeito do conceito de texto. Outra coisa a se observar era que os vestibulares e concursos usavam propostas de texto em seus processos seletivos dentro da margem: narração, descrição, dissertação. Para o candidato mais preparado e que já tinha na mente a amplitude dos gêneros, por exemplo, qual texto narrativo produzir: conto, fábula, crônica, lenda, já que apenas se pedia para escrever uma narração?

Sendo assim: “A moda das tipologias cedeu lugar à dos gêneros.” (SCHNEUWLY, p. 2004). A ideia que os gêneros trazem é de que não basta apenas identificar o texto como narrativo, descritivo ou dissertativo, por exemplo, mas sim, além disso, analisar os traços particulares de cada texto e sua intencionalidade. Em função disso, o que se observa é uma gama de textos relacionados à determinada tipologia.

Logo, depois do surgimento da moda dos gêneros, os livros didáticos foram aderindo, aos poucos, essa novidade. Hoje, o que se vê em qualquer livro escolar são gêneros diversos relacionados às tipologias. Vale ressaltar que os gêneros orais e escritos sempre existiram, no entanto, em termos de ensino, eram, na maioria das vezes, ocultados, seja por preconceito, seja por qualquer outro motivo. Há uma infinidade de gêneros e, à medida que o tempo passa, esse número vai se avolumando. Do mais simples ao mais complexo, do mais usado ao mais obsoleto, passemos por essa riqueza que vai da carta ao *e-mail*, do bilhete ao debate, do artigo de opinião ao conto, da canção ao poema etc. De acordo com Marcuschi (2010, p. 19),

Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Dessa forma, a escola não pode mais se ocultar em meio a essa realidade, no entanto há muitos gêneros que a escola teima em querer tangenciar, principalmente os que os alunos mais estão inseridos socialmente como a piada, a novela, o *curriculum vitae*, o relato pessoal, dentre outros tantos. Alguns são até mencionados nos livros, mas não são trabalhados adequadamente ou são negligenciados como o debate, o seminário, o artigo de opinião, a canção. Em função disso, os estudantes perdem reais oportunidades para o aprendizado com o gênero ou através do gênero.

Segundo Schneuwly (2004, p. 44), “[...] o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre gêneros, quer queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade.” Logo, o que se sabe é que os gêneros estão de uma forma ou de outra na escola e na sociedade, mesmo havendo uma seleção pelo sistema escolar dos gêneros mais relevantes para o ensino. Podemos citar, por exemplo, a crônica, a notícia, a reportagem, como gêneros queridos de qualquer livro didático. Em relação a isso, é preciso que uma maior diversidade de gêneros orais e escritos sejam inseridos na escola de ensino Fundamental e Médio para que os alunos consigam mais e mais aperfeiçoarem suas competências comunicativas.

Trataremos posteriormente acerca da canção como um gênero bastante relevante para auxiliar as aulas de Língua Portuguesa, bem como outras matérias. Sendo assim, antes de propormos atividades com esse gênero, faremos algumas outras considerações a respeito dele para que nos instigue ainda mais a explorá-lo em nossas aulas.

Em linhas gerais, a canção como gênero textual a ser explorado nas aulas de gramática, será vista como letra e som, sendo que a letra será o alvo principal das intervenções. Acreditamos que ao se trabalhar apenas a letra da canção, pode nos trazer a problemática da identidade do gênero. Então, trabalhar a letra sem a melodia, pode-se dizer que estamos usando a poesia? Quais os limites que há entre a canção e a poesia literária?

Não convém aqui nesta pesquisa discutir tal impasse, mas muitos defendem que certas canções são poemas e que certos compositores são poetas como Chico Buarque, Gilberto Gil e Caetano Veloso; outros dizem que não: a música é uma coisa e a poesia é outra totalmente diferente. Se é poesia ou não, literatura ou não, nos isentaremos dessa discussão,

apesar de considerarmos a canção de qualidade como equivalente à poesia literária. Interessamos aqui o seu valor como gênero textual e sua influência para o ensino.

Em suma, a canção, na concepção de Costa (2010, p.119) “[...] é um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia). Defendemos que tais dimensões têm de ser pensadas juntas, sob pena de confundir a canção com outro gênero, [...]”. Assim, segundo a autora, não se deve trabalhar, por exemplo, apenas a letra para que não haja essa confusão. Mais a frente ela conclui: “[...] a canção exige uma tripla competência: a verbal, a musical e a lítero-musical, sendo esta última a capacidade de articular as duas linguagens.” (COSTA, p. 119).

A partir dessa explicação do que seja o gênero em questão, vê-se que não é tão fácil quanto parece a sua inserção ao ensino de uma dada disciplina, porém com conhecimento e criatividade podemos superar os desafios e propor atividades significativas com os usos da canção.

Com frequência há professores que não inserem a canção na sala de aula como um gênero híbrido por não ter habilidades com o canto ou por não tocarem instrumentos. Sendo assim, os que ariscam utilizá-la, exploram quase sempre a letra apenas; outros levam o áudio ou vídeo com a canção. Nesse último ponto se encontra uma solução: o uso de algum recurso audiovisual para tornar a aula mais atrativa, pois somente entregar a letra ao aluno para a exploração didática deixa um vazio que pode ser preenchido com o som da canção. Costa (2010, p. 132) argumenta sobre essas habilidades comentadas: “O professor não precisa ser ele mesmo um compositor ou cantor, mas, é claro, precisa ter ele mesmo a sensibilidade e a visão crítica que lhe cabe inculcar.”

Dessa forma, o professor pode se tornar uma referência musical para os alunos, mesmo sem estar totalmente ligado ao mundo da música. Agora, se o professor souber tocar algum instrumento ou cantar com afinação adequada, talvez ele consiga mais ainda cativar seus alunos e motivá-los para a aprendizagem do conteúdo proposto para determinada aula. Imagina só, uma aula de gramática cujo professor tenha que introduzir as orações subordinadas, sendo inevitável a teoria, ou seja, nomenclatura. A expectativa do aluno seria talvez negativa, no entanto ao chegar com um violão ou outro instrumento e apresentar o conteúdo por meio de uma canção, esse aluno poderia ficar, no mínimo mais atento ao assunto, pois a música mexe com os sentidos e pode tornar as coisas mais leves, no caso, as orações subordinadas. A canção, enfim, seria importante para trazer o interesse para o aluno que não encontrou sentido para o conteúdo escolar.

No entanto, mesmo que esse professor não tenha os dotes de músico, compositor ou cantor precisa dominar bem o gênero em questão; precisa saber sobre os ritmos, os estilos, os instrumentos, em geral, o professor tem que ter o mínimo de conhecimento sobre a música para ter uma maior segurança ao referi-la no auxílio da sua disciplina. Não podemos nos apropriarmos daquilo que desconhecemos. Eis o entrave para que não haja êxito no ensino-aprendizagem com os auxílios da canção: a falta de conhecimento do gênero.

Assim que o professor resolver o problema de domínio do gênero canção, terá em mãos uma ferramenta muito rica para ajudá-lo na dura batalha de construir juntamente com o aluno o conhecimento. Simões, Karol e Salomão (2007, p. 249) argumentam que:

O professor de língua portuguesa, ao utilizar as canções em suas aulas, dará ao aluno mostras de sua língua em uso real, efetivo, sem aquela artificialidade dos exercícios forjados pelos livros didáticos. Realizará um trabalho interdisciplinar, pois as canções trazem para a sala de aula muitas outras questões a serem discutidas, além da gramática em si.

Concordamos com o que as autoras argumentaram sobre a canção nos auxiliar no processo de ensino aprendizagem, bem como nas possibilidades que ela traz para o docente. A gramática, a critério desta dissertação, é o nosso foco, todavia estamos sensíveis também às outras questões que os usos da canção podem proporcionar. Em outras palavras, a gramática como problema em análise torna-se o alvo, mas, como já discutimos outrora, é apenas um dos dilemas do ensino de Língua Portuguesa. Ela está na nossa língua desde que surgiu, logo ao fazermos qualquer ato linguístico a gramática está lá presente, mesmo que seja de maneira imperceptível.

Portanto, na próxima seção, buscaremos apresentar estratégias de atividades em sala de aula com os usos da canção a fim de que se tornem relevantes para os professores e alunos do Ensino Básico, assim como para futuros professores. Apesar de serem apenas propostas sugeridas, é importante salientar que tais atividades fazem parte da nossa prática como professores, e foi através dos resultados satisfatórios que decidimos enveredar por esse campo de possibilidades no Mestrado Profissional em Letras. Por fim, reiteramos que o que for proposto deve ser adaptado às realidades de cada lugar, no intuito de garantir ao aprendiz o seu direito em aprender com igualdade de oportunidades. Sem mais delongas, vamos agora para a prática.

4.2 A CANÇÃO E O ENSINO DE GRAMÁTICA: TECENDO POSSIBILIDADES

Não é de hoje que se questiona o ensino gramatical nas escolas de ensino básico e junto com esse dilema uma pergunta: deve-se ou não ensinar gramática na escola? É através das respostas que tiraremos algumas conclusões sobre o caso e mostraremos uma estratégia possível de ser exequível em sala de aula com o uso da canção.

Há séculos os métodos de ensino de gramática continuaram semelhantes, e ainda no presente é possível percebermos professores usando de métodos totalmente obsoletos para repassar tópicos gramaticais aos alunos, sem levar em conta um fator primordial para a aprendizagem de tal conteúdo: o uso. Sendo assim, os PCN (1998, p. 78) citam que:

Durante muitos anos, a crítica ao ensino de Língua Portuguesa centrado em tópicos de gramática escolar e as alternativas teóricas apresentadas pelos estudos lingüísticos, principalmente no que se refere à consciência dos fenômenos enunciativos e à análise tipológica dos textos, permitiram uma visão mais funcional da língua, o que provocou alterações nas práticas escolares, representando, em alguns casos, o abandono do tratamento dos aspectos gramaticais e da reflexão sistêmica sobre aspectos discursivos do funcionamento da linguagem.

Em consequência disso, a gramática perdeu muito a credibilidade de professores e alunos, posto que não há razões lógicas para a permanência dela dentro de sala de aula apenas para aprender frases soltas, descontextualizadas e distantes de um uso real para o aprendiz. No entanto, continua sendo ensinada na escola e, na maioria das vezes, da forma inadequada, tornando-a sem valia alguma. De acordo com isso, Geraldi et al. (2012, p. 136), comenta sobre o assunto: “Sempre as aulas de língua tiveram a tendência a se concentrar na gramática, estudada abstratamente, através de exemplos soltos, de frases pré-fabricadas sob medida para os fatos gramaticais a exemplificar ou a exercitar”.

Em contrapartida, se tirássemos de vez o ensino gramatical da escola regular, traria consequências ainda mais drásticas para o processo de aprendizagem, pois o aluno desde criança já domina a Língua Portuguesa, porém apenas a forma não padrão. Então como ele vai conhecer a norma padrão sem que seja na escola? E sabemos que esse aprendiz vai também precisar dessa norma em alguma época de sua vida, portanto, precisa aprendê-la. Sobre essa problemática, Neves (2008, p. 157) argumenta que:

Autoritarismo é negar aos alunos que não têm a posse da norma prestigiada o acesso a esse padrão que lhes dará inclusão em estratos valorizados da sociedade, mas que, acima de tudo, lhes dará autonomia no uso da linguagem, pela multiplicação das possibilidades de escolha, caminho exato da maior probabilidade de adequação de registro. A escola é o foro

institucionalmente preparado para colocar os falantes nas situações de uso prestigiado da língua, e isso tem que ser feito dentro do princípio de que a norma-padrão é um uso lingüístico tão natural e legítimo quanto qualquer outro, e que dela tem o direito de apropriar-se todo e qualquer usuário da língua, a fim de que esteja preparado para versar em padrão adequado às diversas situações reais os seus enunciados.

Todavia, boa parte da crítica a respeito do ensino da gramática padrão é por se utilizar de formas arcaicas da língua para estabelecer seu estudo; formas essas que dificilmente serão utilizadas em situações da realidade. Antunes (2007, p. 74) explica que: “Em geral, a escola se fixa nesses padrões ideais e deixa de analisar os padrões reais, aqueles que, efetivamente, estão em uso, agora: nos livros, nos jornais, nos cartazes, na boca do povo, enfim”.

Em consonância com os argumentos das autoras que é preciso assegurar o ensino de gramática na escola, propomos o seu ensino da maneira mais voltada para a realidade circundante, através do uso de letras de canções, tornando assim o ensino de Língua Portuguesa mais significativo e menos cansativo. Simões, Karol e Salomão (2007, p. 17) explicam que “é preciso gerar um ambiente propício para o ensino-aprendizagem. A estimulação da curiosidade é condição indispensável para o êxito de qualquer processo, sobretudo no âmbito didático-pedagógico”. Dessa forma, aposta-se que a canção seria uma aliada em potencial para o ensino da área em questão.

A música está presente na vida de todos os jovens como uma forma de se sentirem pertencidos à sociedade. Ela aguça todos os sentidos do ser humano, podendo emocionar, lembrar um tempo bom, ou ruim; está no carro, no celular, computador, nas propagandas, novelas, filmes. Quem retratou bem os cenários onde a música está presente foi Arnaldo Antunes, na canção “Música para ouvir”; a composição é dele e de Edgard Scandurra. Vejamos a letra:

Música para ouvir

Arnaldo Antunes

Música para ouvir no trabalho

Música para jogar baralho

Música para arrastar corrente

Música para subir serpente

Música para girar bambolê

Música para querer morrer

Música para escutar no campo

Música para baixar o santo

Música para ouvir música

Música para ouvir música

Música para ouvir música

Música para compor o ambiente

Música para escovar o dente

Música para fazer chover

Música para ninar nenê

Música para tocar novela

Música de passarela

Música para vestir veludo

Música pra surdo-mudo

Música para estar distante

Música para estourar falante

Música para tocar no estádio

Música para escutar rádio

Música para ouvir no dentista

Música para dançar na pista

Música para cantar no chuveiro

Música para ganhar dinheiro

Música para ouvir música

Música para ouvir música

Música para ouvir música

Música pra fazer sexo

Música para fazer sucesso

Música pra funeral

Música para pular carnaval

Música para esquecer de si

Música pra boi dormir

Música para tocar na parada

Música pra dar risada

Música para ouvir música

Música para ouvir música

Música para ouvir música

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/arnaldo-antunes/musica-paraouvir.html>

Nessa canção poderíamos acrescentar um outro verso que seria: “Música para ensinar gramática”, uma vez que ela pode ser um recurso criativo para o ensino de língua materna. Assim, em resumo do que nos expressam os versos da música, ousamos dizer que ela se faz presente diariamente na vida das pessoas; dessa maneira, o gênero canção se constitui como importante para o aprimoramento da competência comunicativa.

Em razão disso, não se pode deixar de usar esse recurso nas aulas de Língua Portuguesa. Além dessa participação no dia a dia das pessoas, é inegável a qualidade de boa parte das letras de canções brasileiras, principalmente da **MPB**, **Bossa-Nova**, **Pop-Rock**, o **Forró** e até o **Sertanejo**. Todo esse material faz parte do cotidiano do professor e do aluno,

basta apenas usar meios e habilidades para que seja utilizado como suporte contextual e significativo nas aulas de Língua Portuguesa.

Sobre isso, Loureiro (2003, p. 114) nos afirma que “na educação em geral, e nela incluindo a música, mas como instrumento de educação, sua presença pode surgir de forma dinâmica e produtiva”. Dessa maneira, fica ainda mais evidente a influência que a canção pode ter no aprendizado das disciplinas, principalmente em Língua Portuguesa. A palavra “música”, entendida como junção de letra e melodia (som), para termos desta pesquisa, será considerada aqui, principalmente, como letra. Por esse motivo, no decorrer do texto, a palavra “canção” tornar-se-á mais frequente, isso pela razão de se referir à letra, alvo desta dissertação. Assim, ambas as palavras serão tratadas nesta dissertação como sinônimas. O som fica mais restrito às aulas da disciplina música (educação musical); não que não se trabalhe com a letra, posto que é parte integrante do todo, porém nessas aulas os professores se atentam mais aos sons. Já nas aulas de Língua Portuguesa e outras disciplinas que se apropriam da canção, a ênfase recai na letra, geralmente.

Em relação à música na escola, com exceção das aulas de educação musical (disciplina integrada à arte na maioria das aulas), seu ensino pode ser relacionado com as várias outras disciplinas, mas de acordo com Simões, Karol, Salomão (2007, p. 229): “Ao lembrar da música na escola, também se pode associá-la às aulas de Língua Portuguesa, espaço disciplinar que tem se aberto às letras de canções para um trabalho efetivo com a língua”. De fato, quem mais lança mão dos usos da canção em sala de aula é o professor de Língua Portuguesa, porém, muitas das vezes, de forma inconsequente e sem nexos.

Usar a canção para auxiliar a disciplina a qual se ensina é deveras relevante; o que chega a ser desnecessário, para a progressão dos conteúdos, é a sua utilização apenas para “dinamizar” a aula, pois assim apenas estaríamos trazendo o lúdico para os nossos alunos, deixando à deriva a aprendizagem de determinado conteúdo escolar. Desse modo, estaríamos privando os nossos alunos de aprender algo novo de forma criativa e significativa. A crítica que se faz também à gramática textual recai ao utilizar o texto e continuar usando sentenças isoladas para análise sintática.

Sendo assim, é importante que o professor conheça bem a canção à qual se pretende trabalhar em sua disciplina, bem como ter o mínimo de conhecimento acerca da educação musical, para, a partir daí, utilizá-la de forma mais agradável e integrante aos conhecimentos escolares. Tudo isso é possível, basta o professor usar a criatividade e planejar bem suas aulas para que os objetivos inicialmente propostos sejam atingidos.

Em relação à dinamicidade e criatividade proporcionadas através da canção, Ferreira (2013, p. 23) argumenta: “[...] pode-se observar que o campo das formas musicais é verdadeiramente fértil e de fácil assimilação, portanto útil para o trabalho do professor que deseja renovar, dinamizar e busca maior eficiência de aprendizado em seu modo de explicar a matéria”.

Dessa maneira, motivos não faltam para a justificativa da música nas aulas de Língua Portuguesa e demais disciplinas. Acreditamos que a eficiência a qual o autor anteriormente citou é conquistada através da aproximação da música às vivências diárias dos aprendizes, como também da forma pela qual o professor conduz o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Simões, Karol e Salomão (2007, p. 235) defendem o porquê da adoção do uso da música como recurso auxiliar ao ensino de conteúdo escolares, pelos seguintes motivos:

Em primeiro lugar, porque a sala de aula deve ser um espaço onde o aluno encontre prazer em aprender, e nada melhor do que a música para proporcionar momentos de agradável reflexão. Aquilo que aprendemos com prazer, que faz sentido para nós, que podemos relacionar ao que já sabemos, se torna significativo [...] Uma segunda razão para o uso de músicas (letra e melodia) é que estaremos proporcionando a nosso aluno a oportunidade de desfrutar daquilo que chamamos de prazer estético, possibilitando-lhe ampliar seus horizontes e exercitar sua sensibilidade [...] Além do que já foi dito, especificamente para nós, professores de Língua Portuguesa, as letras das canções permitem que identifiquemos inúmeros fenômenos lingüísticos, o que vem a ser excelente para o ensino de língua materna [...] Como último argumento para valorizar o ensino de Língua Portuguesa através de canções, lembremos da extrema facilidade com que os alunos lidam com a música: ela faz parte da vida! [...]

As autoras apresentam os porquês de se utilizar a canção como recurso auxiliar nas aulas de Língua Portuguesa, destacando o uso da letra, mas sem descartar o papel do som, da melodia, pois essa junção é importantíssima para concretizar a interação professor-aluno em sala de aula. Além disso, é a união desses dois elementos que torna esse gênero textual atrativo para os aprendizes, que emociona, que aguça os sentidos e o prazer do conhecimento e pode ser, nas palavras de Bastian (2009, p.39-64), uma grande aliada no desenvolvimento cognitivo dos aprendizes, bem como auxiliar no convívio e clima social entre eles.

A letra poética da canção abaixo de Tunai e Milton Nascimento, interpretada por Milton faz menção à emoção gerada através da letra e melodia que determinadas canções remetem ao eu lírico. Em defesa de Bastian e dos compositores sobre os efeitos positivos proporcionados pela música, o que se pretende com os auxílios dela é transformar uma

simples aula de gramática num momento em que haja uma interação entre conteúdos, vivências e reflexões.

Certas canções

Milton Nascimento

**Certas canções que ouço
 Cabem tão dentro de mim
 Que perguntar carece:
 "Como não fui eu que fiz?!"
 Certa emoção me alcança
 Corta-me a alma sem dor
 Certas canções me chegam, ôô
 Como se fosse o amor
 Contos da água e do fogo
 Cacos de vida no chão
 Cartas do sonho do povo
 E o coração do cantor
 Vida e mais vida ou ferida,
 Chuva, outono ou mar,
 Carvão e giz, abrigo,
 Gesto molhado no olhar
 Calor, que invade, arde, queima
 Encoraja, amor
 Que invade, arde, carece de cantar
 Calor Que invade, arde, queima
 Encoraja, amor
 Que invade, arde, carece de cantar...**

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/milton-nascimento/certas-cancoes.html>

No caso do ensino-aprendizagem da gramática, entendemos que, a partir das letras de canções, o professor pode trabalhar a morfologia, a fonética, a morfossintaxe. Aliás, todos os conteúdos voltados para a gramática e também usá-las como suporte para o aluno adentrar na riqueza da variação linguística, na interpretação e produção textuais. Assim, além do aprendiz conhecer e analisar o conteúdo, pode ainda discutir sobre os assuntos que a música venha a proporcionar, tornando-o letrado também nas questões sociais, políticas e culturais. Simões, Karol e Salomão (2007, p. 278) afirmam que:

O estudo das letras de músicas em sala de aula favorece o desenvolvimento global do aluno, ao fornecer instrumentos para que se amplie a sua capacidade de ler e expressar o mundo à sua volta, de forma criativa. Afinal, como outras expressões artísticas, essas letras permitem que certas lacunas sejam preenchidas segundo a imaginação do professor e de seus alunos e, com isso, novos sentidos sejam construídos.

Pode-se perceber que a canção apresenta várias possibilidades para o professor de Língua Portuguesa, especificamente, trabalhar de forma a auxiliar no desenvolvimento global dos alunos, como enfatizam as autoras, pois há como analisar casos da gramática normativa à

internalizada, da variação de prestígio social à variação estigmatizada socialmente. A canção pode simplesmente ser feita para determinado conteúdo – umas das nossas pretensões aqui nesta dissertação – como forma de facilitá-lo a partir do auxílio musical; isso pode ser concretizado através de paródias de músicas de cunho popular ou a partir de canções autorais que se relacionem com os conteúdos propostos. Podemos ainda, através de uma pesquisa, selecionarmos canções de artistas nacionais, dos mais variados estilos e relacionarmos suas letras aos conteúdos propostos. Em função disso e de outros outrora citados, podemos aqui eleger a música como uma ferramenta significativa para o ensino da nossa língua materna.

O fato de se usar a música como auxílio nas mais diversas áreas de conhecimento também é mencionado por Ferreira (2013, p. 10):

Nas mais diversas religiões, pelas diversas regiões da Terra e ao longo dos milênios de existência do homem, a prática de associar qualquer disciplina à música sempre foi bastante utilizada e demonstrou muitas potencialidades como auxiliar no aprendizado, porém grande parte dos sistemas educacionais das sociedades modernas, entre os quais incluo a maioria dos sistemas educacionais vigentes no Brasil, têm esquecido sua aplicação na prática de ensino e, ainda que haja a manutenção ou o resgate heroico de tal prática por parte de alguns poucos professores isolados, muitos fazem-no de maneira inadequada, isto é, apreciam e sabem valorizar a música como ela merece, mas muitas vezes enfrentam a falta de conhecimento mais detalhado a respeito dessa arte.

Concordamos com o que explica o autor, pois é evidente a falta de um tratamento mais organizado sobre a música como auxílio nas aulas das mais variadas disciplinas. Além disso, o que se percebe é um descrédito por parte dos professores que não a utilizam em suas práticas; muitas vezes criticam os professores que se apropriam dessa forma criativa de selecionar conteúdos, taxando-os de “enrolões” de aulas, ou seja, de professores que só brincam em sala. Sabemos que isso é um equívoco que precisa ser desmistificado. A música pode sim ser uma forma bastante criativa e significativa para auxiliar o professor em suas aulas.

Para que a canção seja melhor explorada nas escolas do nosso Brasil e sua importância como algo que possa contribuir na aprendizagem possa ressoar positivamente, o docente e o discente precisam estar convencidos de que ela é uma ferramenta viável na construção do conhecimento. Acerca da inserção da música no currículo das disciplinas, assim como as maneiras para se usar bem esse recurso, Loureiro (2003, p. 22, grifo da autora) argumenta:

Portanto, para que tal situação possa ser invertida, acreditamos ser necessário, *a priori*, trabalhar o conteúdo musical dentro de uma visão de currículo mais humanista, onde possamos envolver e desenvolver musicalmente o aluno, considerando sua vivência e sua experiência, valorizando suas habilidades e seu potencial criativo e integrando, sempre

que possível, o conteúdo musical aos demais conteúdos desenvolvidos por outras áreas artísticas e às demais disciplinas do currículo.

A autora defende a importância de se trabalhar com a música no currículo, enfatizando o seu papel criativo e integrador. Sendo assim, a forma como muitos a tratam dentro do ambiente escolar pode ser classificada aqui como mera falta de conhecimento do valor da canção como auxílio das nossas aulas. Mais adiante a autora comenta: “a música vem desempenhando, ao longo da história, um importante papel no desenvolvimento do ser humano, seja no aspecto religioso, seja no moral e no social, contribuindo para a aquisição de hábitos e valores indispensáveis ao exercício da cidadania.” (LOUREIRO, 2003, p. 33).

Em relação ao ensino com os usos da canção pode-se, a partir das palavras da autora, perceber que desde muito tempo a música está presente – mesmo de forma não oficial – no desenvolvimento do ser humano. Logo, acreditamos ser uma excelente ferramenta para auxiliar na aprendizagem da gramática da nossa língua. Não se pretende nesta dissertação apenas apresentar regras a partir dos usos da canção, algo bastante comum nas escolas brasileiras; elas (as regras) também têm suas utilidades e precisam ser garantidas aos alunos, por isso a mencionaremos à medida que forem necessárias. Entretanto, o objetivo principal desta pesquisa é apresentar formas viáveis e criativas de se trabalhar a gramática, tomando como suporte o gênero canção, e não se limitar a um ensino homogêneo da mesma.

Dessa forma, trabalharemos não só a gramática normativa, mas também com a descritiva e internalizada; construiremos nossa proposta de intervenção de acordo com essas gramáticas, basicamente, no próximo capítulo. Assim, esperamos que os aprendizes compreendam que nenhuma forma de expressão linguística está errada; de outro modo, precisam tomar ciência de que é necessário adequar sua linguagem à situação comunicativa.

Ademais, a canção pode nos ajudar bastante no aperfeiçoamento da competência comunicativa, abordada por Travaglia (2009; 2011), tornando-se relevante para o ensino de Língua Portuguesa, assim como em diversos currículos escolares. Música é linguagem, é texto, logo aliar as alegrias que ela proporciona ao desenvolvimento da competência comunicativa é por deveras relevante. Snyders (1997, p. 98) afirma que: “A música como linguagem é sem dúvida mais diretamente comvente do que a linguagem propriamente dita, mas liga-se frequentemente a ela”. Realmente isso é evidente, pois além de nos expressarmos através da música, usando as variações adequadas, nos fascinamos pela emoção que ela pode nos doar, a partir da melodia e letra.

Já em se tratando especificamente da gramática, a canção pode transformar o seu aspecto de matéria “chata” e difícil, em um aprendizado mais agradável e atrativo. Sendo

assim, a gramática que se ensinaria de forma tradicional – pautada na prescrição, acima de tudo – passa, com o recurso da canção, a ter mais dinamicidade e proximidade com a realidade dos jovens. Snyders (1997, p. 116) argumenta que: “por mais áspero que seja o tema abordado, a música não deixará de introduzir nele algo terno”. Com isso, cabe ao professor buscar estratégias adequadas para que esse processo de ensino-aprendizagem seja garantido com êxito, ou pelo menos diminua a distância entre o que se ensina e o que os aprendizes vivenciam.

Ao longo desta dissertação, buscou-se até então analisar e justificar o ensino da gramática na escola, em especial no ensino fundamental, e chegamos à conclusão, pelo menos parcialmente, de que ela não deve ser excluída do processo de ensino-aprendizagem na escola. Embora haja um descrédito dos alunos – uma quantidade mínima – e até mesmo de muitos professores quanto a sua relevância na escola, o que se percebe, de fato, é a falta de metodologias adequadas ao aluno de hoje, ou seja, do século XXI. Ainda se ensina gramática como há séculos, com exemplos arcaicos e teorias distantes da realidade. Dessa maneira, não há como ver com bons olhos seu ensino; por isso seu descrédito. Logo, objetivamos traçar estratégias a partir de sequências didáticas e/ou caderno de atividades para ressignificar o ensino de gramática nas escolas de ensino básico no Brasil. Sabemos que não resolveremos o problema como um todo, mas daremos nossa parcela de contribuição para um ensino mais justo, significativo e dinâmico para os nossos aprendizes.

Em relação à Língua Portuguesa esses benefícios são ainda mais claros, posto que ambas têm como objeto a língua oral e escrita. É preciso resgatar o uso consciente, libertador e criativo da música nos conteúdos curriculares. Sendo assim, a nossa proposta no próximo capítulo é propor atividades sob a forma formas de sequências didáticas e/ou caderno de atividades utilizando a música como um auxílio viável e significativo para os alunos.

De acordo com Sousa e Philippsen (2009, p. 168):

Usufruir do som nas atividades humanas pode tornar um trabalho muito mais fácil. A música pode ir onde não podemos, ela alcança o interior. Por essa razão, o gênero música pó tornar-se um recurso didático-metodológico importante nas aulas de Língua Portuguesa para mudar a rotina tradicional e tornar a aprendizagem prazerosa e dinâmica.

Já os PCN (1998, p. 7-8) deixam claro que um dos objetivos para os alunos do ensino fundamental é:

Utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas

idéias , interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

A partir das letras de canções, o professor pode trabalhar a morfologia, a fonética, a morfossintaxe, aliás, todos os conteúdos voltados para a gramática e também usá-las como suporte para o aluno adentrar na riqueza da variação linguística, na interpretação textual etc. Assim, além do aprendiz conhecer e analisar o conteúdo, pode-se discutir sobre os assuntos que a música venha a proporcionar, tornando-o letrado também nas questões sociais, políticas e culturais. Simões, Karol e Salomão (2007, p. 278) afirmam que:

O estudo das letras de músicas em sala de aula favorece o desenvolvimento global do aluno, ao fornecer instrumentos para que se amplie a sua capacidade de ler e expressar o mundo à sua volta, de forma criativa. Afinal, como outras expressões artísticas, essas letras permitem que certas lacunas sejam preenchidas segundo a imaginação do professor e de seus alunos e, com isso, novos sentidos sejam construídos.

Nas mídias, internet, livros etc., o que se vê são comentários com alusões de que só com educação se muda um país, taxando o governo como principal responsável pelos baixos índices de qualidade escolar, no entanto devemos pensar um pouco diferente acerca disso. A educação brasileira não se faz apenas de governo, mas de pais, alunos, professores, aliás, da sociedade como um todo. Dessa forma, se todos contribuírem para o fortalecimento do nosso sistema educativo, teremos uma grande revolução na aprendizagem e, com certeza, seremos um país bem melhor. Portanto, tornar o ensino-aprendizagem da gramática da língua portuguesa acessível e prazeroso para o aluno é um desafio que pode ser vencido, com estratégias criativas e exequíveis. Nesse sentido, a música pode, sim, trazer benefícios importantes para essa área tão problemática e tão discutida por linguistas e educadores no geral. Acreditamos que a gramática tratada a partir de situações contextuais, o ensino-aprendizagem de língua portuguesa dará um salto de qualidade e, conseqüentemente, as avaliações internas e externas melhorarão.

5 ABORDAGENS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA: A CANÇÃO COMO RECURSO AUXILIAR

Neste capítulo trataremos de assuntos referentes ao ensino de Língua Portuguesa com o auxílio da canção, no intuito de oferecer propostas e/ou sugestões criativas e dinâmicas que possam vir a ser úteis para o processo de ensino-aprendizagem de gramática. Sendo assim, teremos como embasamento as contribuições de Schneuwly e Dolz (2004), com seus modelos de sequências didáticas; Ferreira (2010); Simões, Karol e Salomão (2007), com as estratégias de ensino com a canção, dentre outros que enriquecem as discussões a respeito do uso da gramática através do gênero textual.

A intenção não é seguir à risca o modelo de sequências didáticas propostas por Schneuwly e Dolz (2004), até pelo fato de os autores mencionados terem construído essas sequências com o objetivo de trabalhar os gêneros orais e escritos. Já a nossa intenção seria buscar formas de lidar com a gramática e estamos apostando num gênero específico: a canção. Não temos, então, pretensão de ensinar o gênero em si, apesar de os alunos precisarem conhecê-lo bem a fim de que facilite o processo, mas sim de trabalhar a gramática a partir do texto musical; conseqüentemente outros pontos importantes serão abordados como a produção e interpretação textuais.

Assim, preferimos por fazer sequências didáticas adaptadas para a realidade do ensino público no Brasil, em forma de um caderno de atividades para serem realizadas em sala. Logo, recapitulando, não seguiremos modelos prontos de aulas. Organizaremos o caderno com as atividades a partir das necessidades vividas por nossa realidade escolar, cabendo a quem o necessitar fazer as devidas adaptações.

Sobre a adaptação, nas próprias palavras de Schneuwly (2004, p. 55):

[...] os professores devem adaptá-lo e completá-lo em funções de situações concretas de ensino. Esse caráter aberto de um currículo pede contínuos ajustes não somente no nível local, mas também no da progressão interciclos e intraciclos. Negociado, pois diferentes atores participam nas diferentes fases de elaboração e, depois, de ajuste.

As atividades aqui propostas, bem como outras que sugerimos nos anexos, são voltadas, especialmente para a turma do 9º ano do Ensino Fundamental, também podendo ser adaptadas a outras turmas do nível básico de ensino. Desse modo, esperamos contribuir para reduzir os problemas de aprendizagem dos alunos, em especial os da escola pública de ensino Fundamental.

5.1 OS USOS DA CANÇÃO E OS ESTUDOS GRAMATICAIS

Finalmente chegamos à parte do trabalho em que propomos algumas atividades auxiliares ao ensino da gramática com o auxílio da canção. As canções, em boa parte são autorais, no entanto, à medida que for sendo necessário, utilizaremos músicas do cancioneiro popular. Além disso, as canções autorais em letra e melodia fazem parte de um CD para que os professores de posse deste material possam utilizá-lo por completo. As demais canções que não forem postas na íntegra, disponibilizaremos nos anexos desta dissertação.

5.2 DELINEANDO UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA GRAMÁTICA

Para esta seção, propomos um conjunto de atividades a partir do modelo de **sequência didática**, proposto por Schneuwly e Dolz (2004). Por mais que as atividades aqui lançadas centrem-se no estudo da gramática, é importante que o professor não dissocie as atividades de análise linguística das de leitura e produção textual.

5.2.1 O estudo das ORAÇÕES COORDENADAS

Iniciamos nossa proposta de um conjunto de atividades a partir do assunto “Orações coordenadas”. Na maioria dos livros didáticos esse é o primeiro assunto abordado no 9º ano.

a. Apresentação da situação

Essa primeira fase consiste em apresentar claramente aos alunos sobre o que se pretende alcançar com os conteúdos que serão explorados num determinado ciclo de aulas e estimulá-los para uma produção a ser realizada no final de cada sequência.

Objetivo geral:

- Identificar as orações coordenadas a partir de seus sentidos sinalizados pelas conjunções coordenativas, bem como utilizá-las na prática textual.

Objetivos específicos:

- Analisar as orações coordenadas através do gênero canção;
- Estudar as conjunções e suas significações;
- Reconhecer a importância do uso adequado da conjunção na construção de períodos compostos por coordenação;
- Produzir um texto com os usos dessas orações no final do ciclo de aulas.

Tempo sugerido:

Entre 8 e 10 aulas.

b. A primeira produção

Esse é o momento para que o professor tenha uma noção do nível da turma em relação ao gênero canção e conseqüentemente fazer uma primeira análise geral do assunto gramatical. O professor pode fazer indagações tais como:

- Quem pode definir a palavra “canção”?
- Quais estilos musicais vocês conhecem?
- O que é mais importante na música: a letra ou a melodia? Por quê?
- Quem da sala já fez uma canção?

Logo após o diálogo com os alunos, o professor, se achar conveniente, poderia sugerir a produção de uma canção escrita ou oral; se perceber que ainda não é a hora, pode apenas pedir que alguns cantem ou declamem trechos de músicas que mais gostem. Isso é importante para que os alunos fiquem estimulados com os próximos passos. O professor pode aproveitar o momento para falar um pouco da estrutura da canção em comparação com outros gêneros, bem como mostrar a proximidade dela com a poesia.

c. Desenvolvimento da aula

Depois de apresentar aos alunos a situação e a primeira produção, a fim de tornar o gênero mais familiar, desenvolveremos o assunto proposto com sugestões de atividades que podem ser realizadas em sala de aula ou adaptadas pelos professores. Isso é importante, pois

no Brasil as dimensões são continentais e há também diferenças entre as formas de aprendizagem. Os PCN (1998) alertam que não há como se ter um ensino homogêneo para todos os alunos do país.

Canção 1 – Acervo autoral

O amor do artista

Letra e melodia: Tiago Silva

Uso frases simples para te dizer
O quanto eu te amo
E gosto de você.
Eu não sou poeta nem quero te enganar.
Compositor barato, mas quero te mostrar.

Canções de amor feitas pra você.

Talvez você nem goste ou ache até legal,
Coordenação de frases, períodos, orações.
Eu ando tão confuso, pois não me respondeu.
Explicações me manda, porque estou tão mal.

Penso, logo desisto,
Conclusões sem final.
Penso, por isso espero.
O que tens a julgar?

Sobre as canções, explica com “porque”.
Sobre o que abordam, contradiz com o “mas”.
Sugere acrescentar, adiciona o “e”.
Dá-me alternativas, ou isto, ou isso ali.

Portanto, então conclui:

“Você é bom, porém, mas, todavia, entretanto, falta tanto.”
Até me emocionei.

- Assim que o professor iniciar a aula, pode entregar a canção ao aluno com lacunas para ele preencher. Ainda sem se referir às conjunções;
- Depois de preencher, o professor pode perguntar aos alunos se a tarefa foi fácil ou não. É importante deixar os alunos tecerem seus comentários. Logo após, o professor apresenta a música em si: pode colocar o CD da mesma ou cantá-la para seus alunos. Se tiver o acompanhamento de um instrumento, pode chamar

mais a atenção dos alunos. É importante a canção ser reproduzida mais de uma vez;

- Ao escutar o áudio ou a apresentação do professor, os estudantes terão oportunidade para conferir se colocaram as palavras de acordo com o sentido. Vale salientar que o aluno que usar uma conjunção equivalente a da música, por exemplo, um “porém” no lugar de um “mas”, não se pode tratar como erro, mas sim como um acerto. Novamente o ideal seria que os alunos fizessem uma discussão sobre as possibilidades de usos das conjunções;
- Assim que concluírem essa etapa de correção, o professor pode reiterar o áudio da letra que deverá estar nas mãos dos alunos. No momento em que eles se familiarizarem com o ritmo e melodia, pode-se fazer um momento em que todos possam cantar e interagir comunicativamente, pois música é língua, é comunicação.

Podem-se explorar alguns outros aspectos antes mesmo de mergulhar no universo das orações coordenadas, tais como: uma interpretação do texto musical, a semântica das palavras, a formalidade ou informalidade do texto, etc.

➤ Sugestões de Atividades:

- Percebe-se que o eu lírico está bastante apreensivo. Qual a causa principal de tal situação?
- A pessoa a quem o eu lírico se refere custa a responder, mas acaba por dá sua opinião a respeito das produções dele. Identifique essa parte na letra.
- Que recurso gráfico foi utilizado para identificar a fala dessa pessoa mencionada pelo eu lírico?
- Nota-se que no texto da canção há versos (frases) em linguagem formal e outros em linguagem informal. Cite alguns de cada uma dessas duas linguagens.
- Como você explicaria o trecho: “**Compositor barato**”, a partir do contexto da canção?
- As palavras que foram retiradas e depois colocadas no texto são conjunções. Sendo assim, para que elas servem no texto?

Assim que os alunos responderem as perguntas propostas, o professor pode explorar mais as conjunções e seus sentidos através de perguntas direcionadas, substituições, construções de frases. Fica a critério do professor, porém vamos sugerir algumas atividades.

- “*O quanto eu te amo e gosto de você*”. Se substituirmos o “e” por “mas”, o sentido permaneceria o mesmo? Por que o sentido fica comprometido?

Esse tipo de pergunta pode ser feito com todos os casos de conjunções coordenadas que aparecem na canção. O professor pode fazer trocas que são equivalentes ou não. Esse momento é para conscientizar o aluno de que não se deve utilizar qualquer conjunção nas orações, mas sim aquele que se encaixe no sentido sugerido.

A referida canção apresentada dá as pistas para que o aluno consiga nomear cada tipo de conjunção coordenativa. É importante o professor chamar a atenção do aluno para isso.

Exemplos:

“Penso, **logo** desisto/ conclusão sem final” – *Conjunção conclusiva*.

“Sobre as canções explica com **porque**” – *conjunção explicativa*.

“Sobre o que abordam, contradiz com o **mas**” – *conjunção adversativa*.

“Sugere a acrescentar, adiciona um **e**” – *conjunção aditiva*.

“Dá-me alternativas: **ou** isto, **ou** isto ali” – *Conjunção alternativa*.

A partir daqui o professor já poderia teorizar as orações coordenadas. Com plena certeza, depois desse estudo de alguns elementos da canção, tornar-se-á mais fácil entender as regras e nomenclaturas. No entanto antes de fazer isso, o professor pode usar letra da canção para tirar algumas dúvidas de escrita que são comuns aos alunos do ensino Fundamental.

➤ Sugestões:

- O professor poderia fazer um contraste entre “**MAS**” e “**MAIS**”. Não caberia apenas explicar que a primeira palavra é conjunção e a segunda, advérbio. Além disso, ao relacionar as palavras aos sentidos que elas carregam fica mais fácil não misturá-las. Enquanto o “mas” opõe, contrasta o que se disse na frase, oração, parágrafo anterior, o “mais” introduz o grau superlativo e comparativo,

indica acréscimo etc. A simples troca do “mas” pelo “porém” pode ajudar os alunos a usá-los adequadamente. A canção pode ajudar com os exemplos:

“Compositor barato, **mas** quero te mostrar”. *Adversidade*

“Você é bom, porém, **mas**, todavia, entretanto falta tanto”. *Adversidade*

- Esses exemplos acima podem ser comparados com outros, tais como:

Sou **mais** feliz que todos aqui. *Grau comparativo*

Sua nota **mais** alta foi em português. *Grau superlativo*

Saíram **mais** cinco pessoas do programa. *Uma adição*

- O professor ainda poderia contrastar “**porque**” e “**por que**”. A partir dos exemplos da canção descritos abaixo, o professor sucintamente pode mostrar esses dois usos. O ideal é que os alunos consigam deduzir o porquê de se usar junto ou separado. Depois vai dando pistas para que construa junto aos alunos as normas de uso. Se o professor achar que dá para incluir os outros usos dos porquês, fica ao seu critério.

Exemplos:

“Explicações me manda, **porque** não estou bem.”

“Eu ando tão confuso, **pois** não me respondeu.” *pois = porque*

Por que estudar gramática?

“Não sei **por que** você se foi” (Tim Maia)

Após essas considerações sugeridas aos professores, os alunos já podem conhecer mais a teoria sobre o período composto por coordenação. A canção autoral apresentada mostrou casos de orações coordenadas com o foco nas conjunções. Agora mostraremos que a partir de alguns exemplos da mesma letra dá para mostrar os casos de orações coordenadas sem a conjunção.

Exemplos:

“O quanto eu te amo **e** gosto de você”

“Compositor barato, **mas** quero te mostrar”

“Talvez você não goste, **ou** ache até legal”

“Explicações me manda, **porque** não estou bem”

Atividade de construção do conhecimento dos alunos:

- Se retirássemos as palavras (conjunções) desses períodos prejudicaríamos o sentido?
- Precisaríamos adaptar as orações caso retiremos as conjunções?
- Reescrevam os períodos retirados da canção em análise sem que se alterem os sentidos.

O professor precisa esperar um pouco até que a maioria dos alunos consigam reescrever as frases. Depois disso, ao constatar que fizeram adequadamente ou não, é uma ótima oportunidade para dizer que isso é possível e que as orações coordenadas podem ser sindéticas (apresenta conjunções) e assindéticas (sem o auxílio da conjunção).

Então, além de independentes sintaticamente, são classificadas de acordo com a conjunção como sindética aditiva, adversativa, alternativa, explicativa e conclusiva; já as que não apresentarem conjunções são chamadas de assindéticas. Após falar isso aos alunos, é interessante também o professor falar da importância da vírgula nas orações coordenadas.

Outra coisa que não podemos deixar falar aos nossos alunos é que o assunto retratado não é novo para os alunos, visto que eles utilizam orações coordenadas para escrever e falar. O que se pretende é torná-los conscientes desses usos e aperfeiçoá-los nas práticas de linguagem.

A próxima canção é uma paródia feita para que o aluno adquira um pouco mais de contato com a nomenclatura e os sentidos das conjunções coordenativas. Como abordamos na teoria, decorar regras e nomenclaturas não devem ser o foco de uma aula de gramática, mas sim as estratégias para que o aluno use tais assuntos e possam adaptá-los às situações comunicativas.

Canção 2 - Acervo Público

Sem Radar (grifos nossos)

LS Jack

Compositor: Ls Jack

É só me recompor
mas eu não sei quem sou
 me falta um pedaço teu

Preciso me achar

mas em qualquer lugar estou
rodando sem direção eu vou

Morcego sem radar
voando a procurar
quem sabe um indício teu

Queimando toda fé
seja o que Deus quiser eu sei
que amargo é o mundo sem você

Você me entorpeceu
e desapareceu
vou ficando sem ar
O mundo me esqueceu
meu sol escureceu
vou ficando sem ar
esperando você voltar
(...)

Escrevendo minha própria Lei
Desesperadamente eu sei
tentando aliviar
tentando não chorar
por mais que eu tente esquecer
memórias vem me enlouquecer
minha sentença é você

Você me entorpeceu
e desapareceu
vou ficando sem ar
O mundo me esqueceu
meu sol escureceu
vou ficando sem ar
esperando você voltar

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/ls-jack/sem-radar.html>

Antes de propor a produção final dos alunos – paródia ou canção autoral com o uso de orações coordenadas – convém mostrarmos uma paródia para os alunos no intuito de fixarem melhor o que foi ensinado, assim como motivá-los a produzir seu próprio texto.

O professor, caso não pretenda usar a paródia da proposta pode produzir a sua ou simplesmente já pedir a produção do aluno. Se o professor decidir por essa última opção, precisa dá mais suporte aos alunos para a concretização da produção final.

- Primeiramente, o professor colocaria o áudio da canção “Sem radar” e entregaria a letra para os alunos. O professor poderia, por exemplo, escolher as

palavras de ortografias menos comuns aos alunos e deixar as lacunas para que eles preencham. Isso pode deixar a turma mais atenta à letra. Pode também ser uma boa ocasião para que o professor revise as classes gramaticais dentro do contexto da canção;

- Caso o professor saiba tocar e cantar seria interessante fazer isso para os alunos. Depois de colocar a música pelo menos duas vezes para os alunos, o professor poderia fazer algumas perguntas para que os alunos respondessem oralmente.

➤ Sugestões:

1. Por que, na sua opinião, a música se chama “Sem radar”?
2. Qual a relação há entre o eu lírico e o “morcego”?
3. Explique esta passagem: “Queimando toda fé”.
4. Nota-se que, apesar de amar esse alguém, o eu lírico já quis esquecer esse amor. Ele logrou êxito? Por quê?
5. “Você me **entorpeceu** e desapareceu”. Refaça o período trocando a palavra por uma equivalente semanticamente.
6. Nos versos: “É só me recompor, **mas** eu não sei quem sou”/ “Você me entorpeceu **e** desapareceu”, qual é a relação de sentido que cada conjunção traz?

Assim que os alunos ficarem familiarizados com a canção “**Sem radar**”, o professor terá em suas mãos a paródia proposta para o assunto em questão: as orações coordenadas.

- Com as cópias prontas, o professor entrega aos alunos. Se a turma for muito numerosa, o professor pode fazer essa atividade em duplas ou grupos maiores. Outra opção seria colocar a paródia na lousa ou *datashow* para todos terem acesso;
- O professor pode colocar a música “Sem radar” antes de apresentar a paródia para que os alunos façam relação entre uma e outra para facilitar na hora de cantar;

- Por fim, o professor coloca a paródia e pede aos alunos que não cantem da primeira vez, pois pode prejudicar os que têm mais dificuldades. A partir da segunda vez que o professor reproduzi-la, os alunos já podem tentar ir cantando aos poucos. Como forma de estimular a participação de todos da turma, o professor poderia gravar um vídeo com a turma cantando a paródia.

Canção 3 – Acervo autoral

As orações coordenadas

Tiago Silva

Paródia da música: Sem radar de LS Jack

Preciso aprender as orações coordenadas
São tão fáceis compreender
Há cinco tipos que independentes são
Sintaticamente sim

As **ADITIVAS** têm sentido de adição,
Ou soma, se preferir
As conjunções são: **E, MAS TAMBÉM, NEM...**
São simples memorizar

EXPLICATIVAS têm valor de explicação:
PORQUE, POIS, QUE...
ALTERNATIVA quer tome decisão
OU é isto, **OU** aquilo.
Também valor de exclusão.

A **ADVERSATIVA** tem um valor de oposição
MAS, PORÉM, CONTUDO, E (valor de contradição),
ENTRETANTO, TODAVIA...
São todas essas opções.
Falta agora só uma oração.

A **CONCLUSIVA** tem sentido
De conclusão.
LOGO você vai ver.
PORTANTO vou parar aqui.
POR ISSO o português é bom,
Porque é tão fácil aprender...

d. Produção final

Para finalizar o assunto “orações coordenadas” sugerimos ao professor que os alunos produzam uma paródia. Se houver alunos mais ousados e que prefiram a produção de uma canção inédita, também seria muito válido. Esse trabalho de culminância dos assuntos abordados nas aulas poderia ser realizado em grupos de 2 a 4 alunos ou, dependendo de como o professor acredite ser mais viável.

➤ Instruções para a produção final!

- Primeiramente, os grupos precisam decidir se farão uma paródia (o que chega a ser mais simples), ou uma canção inédita. Ao escolher a paródia os alunos têm de selecionar uma canção que eles conheçam bem, principalmente a melodia;
- Após a decisão de qual canção usar como suporte, isso para a escrita da paródia, os alunos precisam agora decidir sobre o que irão escrever;
- O professor precisa deixar claro aos alunos de que eles usarão em suas produções casos de orações coordenadas na construção do texto;
- Sobre o tema das canções, os alunos podem escrever sobre qualquer tema, desde que não seja de cunho sexual, que estimule a violência, o preconceito, aliás, que desrespeite os direitos humanos. Como exemplo, os alunos podem falar de amor, amizade, natureza, política, problemas sociais, esperança etc. Se algum grupo quiser mostrar na canção o que aprendeu em relação às orações coordenadas, também seria interessante;
- O professor pode estipular um tempo para que os alunos componham as canções na escola. Essa atividade é mais produtiva no ambiente escolar, posto que o professor terá a certeza de que foram os próprios alunos que fizeram;
- Após todos os grupos concluírem, o professor poderia organizar a sala de aula, ou outro cenário da escola para as apresentações de cada grupo. As outras salas poderiam ser convidadas para prestigiar o trabalho dos alunos;
- Um equipamento de som com microfone, caso a escola disponibilize, seria importante para a apresentação. Conseqüentemente, o aluno do grupo que tocasse algum instrumento poderia aprimorar a apresentação do seu grupo;

- Depois das apresentações orais, o professor poderia sugerir aos alunos uma revisão de cada texto e, posteriormente, a entrega dessas produções ao professor;
- Por fim, o professor poderia agradecer o empenho de todos na produção, bem como na sequência de aulas que foram importantes para que o ensino da Língua Portuguesa fosse concretizado.

Nas atividades de gramática que sugerimos com o auxílio do gênero canção, tivemos a preocupação de não ficarmos presos à teoria gramatical, apenas. Dessa forma, buscamos relacionar os conteúdos abordados com o cotidiano dos alunos. Defendemos que a gramática deve ser ensinada na escola, mas dentro de um contexto social para que o aluno perceba que os conteúdos apresentados pelos professores fazem parte das práticas de linguagens do dia a dia deles também. Enfim, que os alunos percebem que eles sabem, sim, o português, mas que precisam trocar experiências com os professores e colegas para que se tornem cada vez mais competentes. Sobre o ensino gramatical Travaglia (2011, p.14, grifo do autor) argumenta:

Acreditamos que tal ensino só pode ter como fim principal e fundamental o desenvolvimento da **competência comunicativa** já adquirida pelo falante, entendendo-se este desenvolvimento como o possibilitar ao falante utilizar cada vez um maior número de recursos da língua de forma adequada cada situação comunicativa.

Portanto, é com esse intuito de levar um número maior de recursos da língua para os estudantes que propomos essas atividades. Sendo assim, esperamos contribuir, de alguma forma, na melhoria do ensino de Língua Portuguesa através das nossas sugestões de aulas para o ensino básico.

5.2.2 O estudo das ORAÇÕES SUBORDINADAS

a. Apresentação da situação

Neste caderno de atividades vamos sugerir o trabalho com as orações subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais. Serão apresentadas duas canções nesta proposta, sugeridas para auxiliar o professor no ensino dessas orações tão temidas por alunos do ensino fundamental e médio. O referido assunto é estudado no nono ano fundamental e terceiro médio. Nossa proposta se direciona ao último ano do ensino fundamental, mas poderia ser adaptado para o médio.

No decorrer do processo buscaremos trabalhar o assunto da maneira mais simples, até porque os nossos alunos usam em frases e na oralidade a estrutura das orações subordinadas. O que levaremos como novidade é a forma como será abordado o assunto, o reconhecimento das conjunções pelos seus devidos nomes e seus sentidos. Logo, devemos alertar aos alunos de que, ao final das atividades, o que mais importará são os sentidos que essas orações podem dá na construção textual e não a mera “decoreba” das conjunções e sua nomenclatura.

Sendo assim, sugerimos como produção final aos alunos a produção de uma canção com os usos das orações subordinadas, ou a seleção de músicas do cancionário popular que apresentem em suas letras casos dessas orações.

Objetivo geral:

- Conhecer ou reconhecer as orações subordinadas e usá-las adequadamente em textos.

Objetivos específicos:

- Introduzir as orações subordinadas a partir de uma canção;
- Analisar os sentidos atribuídos pelas conjunções subordinadas.
- Utilizar a canção como forma de comunicação oral e escrita;
- Produzir textos com os usos das orações subordinadas.

Tempo sugerido:

10 aulas ou mais.

b. Produção inicial

- Nesse primeiro momento, o professor poderia sugerir aos alunos a produção de um trecho de um texto – preferencialmente uma canção, autoral ou paródia – para que, de acordo com o que fizessem, ele já tenha mais ou menos um quadro de como será feita a produção final;
- Para isso o professor poderia passar uma lista de conjunções, sem precisar dizer que são conjunções e explicasse aos alunos que se fosse possível incluísse algumas delas na produção. A intenção de se fazer isso é levar o

aluno a construir orações subordinadas para, em algum momento das aulas, o professor as utilizar como exemplos de orações subordinadas.

c. Desenvolvimento

Nas palavras de Perini (2010, p. 158, grifo do autor): “Além da coordenação, existe um outro processo gramatical básico utilizado na língua para juntar orações: a **subordinação**. Quando temos orações subordinadas, elas não ficam uma ao lado da outra, mas uma *dentro* da outra.” Em razão disso, dizemos que são orações dependentes sintaticamente e fazem parte do período composto por subordinação, apresentando oração principal e oração subordinada. É importante dizer ao aluno que a oração principal, apesar do nome, não é mais importante do que a subordinada. Ambas se equivalem, completam-se.

- Vamos às sugestões de atividades!
 - Após o professor propor aos alunos uma primeira produção, agora sugerimos ao professor a entrega da primeira canção. O professor pode entregar as cópias aos alunos ou disponibilizar em alguma mídia para que eles acompanhem;
 - O objetivo aqui, primeiramente, é apresentar, com os usos da canção, os três tipos de orações subordinadas, sendo que as orações subordinadas substantivas serão mais detalhadas em outra canção.
 - Logo após o professor colocar ou tocar a canção duas vezes, no mínimo, todos em uníssono poderiam cantá-la, tornando o momento uma boa oportunidade para uma comunicação oral.

- Vamos à canção!

Canção 4 – Acervo Autoral

As orações subordinadas Letra e melodia: Tiago Silva

As orações subordinadas na nossa Língua Portuguesa
São três tipos que estudamos
Aqui na escola, com certeza
E podem ser SUBSTANTIVAS, ADJETIVAS podem ser

Ou **ADVERBIAL**, pessoas, vamos agora aprender.

As substantivas se dividem em seis,
As adjetivas se dividem em duas,
Adverbiais se dividem em nove.
Todas dependentes sintaticamente.

As substantivas e adverbiais
São introduzidas pelas conjunções.
Já as adjetivas são introduzidas
Por pronomes relativos como o “que” e “qual”.

A primeira que mencionamos
Pode bem certo funcionar
Como **objetiva direta** ou **indireta**, o verbo manda.
Desde que ele não seja um verbo
De ligação, porque senão chamar-se-á **predicativa**
Compreende agora, pessoal?

E a **completiva nominal** funciona
Como um complemento de um nome, ok?
A **subjativa** funciona sim,
Como o sujeito da O. P, surpreso?

E esta não terá o sujeito então.
E a **apositiva** é mais fácil, irmão.
Tem sentido de aposto e vem separada
Por dois pontos, geralmente,
Sem problemas não.

(INTRO)

ADJETIVAS funcionam como adjunto nominal
São divididas em **explicativas** e **restritivas**, que legal.
A primeira é separada por vírgula, explica a O.P.
“Os alunos, que estudaram, premiação vão receber.”

A restritiva se limita a restringir o que falou,
Não vem com vírgula alguma,
É importante aqui frisar.
“Os alunos que estudaram premiação vão receber.”
Todos ganharão esse prêmio, ou só alguns vão receber?

ADVERBIAS são nove tipos de conjunções.
A **comparativa** – “Sou como você (é).”
A **causal** – “Saí porque eu estava mal.”
Condicional – “Se está bem, faça um sinal.”
Concessiva – “Embora eu esteja bem, não me canso de querer buscar algo além.”
Temporal – “Quando partir, vai querer voltar.”
Final – “Estude para que seja alguém nesta vida.

Pra terminar a introdução

Proporcional – “Quanto mais, mais...”

Conformativa – “Segundo me informaram, eu sou legal.”

Consecutiva – “Estudei tanto que aprendi a lição.”

E por meio desta canção estudo subordinação

- Assim que os alunos aprenderem a canção, o professor poderia propor uma atividade de organização das orações subordinadas. Pode ser feito um quadro dos tipos de orações subordinadas.

Exemplo:

SUBSTANTIVAS	ADJETIVAS	ADVERBIAIS
Apositiva	Explicativa	Causal
Completiva nominal	Restritiva	Concessiva
Objetiva direta	-----	Condicional
Objetiva indireta	-----	Comparativa
Predicativa	-----	Consecutiva
Subjetiva	-----	Conformativa
-----	-----	Final
-----	-----	Proporcional
-----	-----	Temporal

- Além desse exemplo acima, o professor pode sugerir atividades de reconhecimento das orações subordinadas. Uma delas poderia ser uma pesquisa dos sentidos que cada conjunção ou pronome relativo traz nessas orações.
- O professor poderia explorar as orações subordinadas adjetivas através do uso ou não da vírgula. O professor poderia começar explorando os sentidos das duas orações que estão na canção; depois poderia colocar outras frases para que o aluno perceba a diferença de sentidos desses tipos de orações;
- Em relação às orações subordinadas adverbiais, o professor poderia explorar, de início as orações que estão na canção. Sugerimos que o aluno tente encontrar as conjunções das orações que estão na canção, depois peça para que os alunos substituam as conjunções por outras que eles julguem serem

equivalentes. Ao fazer isso, os estudantes estarão testando possibilidades que posteriormente o professor vai analisar juntamente com eles.

- Outra atividade interessante seria aproveitar as orações da produção inicial dos alunos como forma de fixar o reconhecimento das orações subordinadas. O professor, nesta atividade, poderia organizar alguns grupos e distribuir as produções dos alunos. Em seguida pedir para que eles encontrem conjunções e pronomes relativos e, a partir daí, nomeá-las de acordo com o que foi estudado pela música. Eles terão algumas dificuldades, principalmente quando houver casos com o “que”, pois é uma palavra que pode ter sentidos diferentes e pertencentes a classes gramaticais diferentes. Sendo assim, é importante que o professor tire um tempo para explicar isso, dando ênfase ao “que” conjunção e “que” pronome relativo.

Essas são apenas algumas sugestões que podem ser realizadas em sala com os alunos do nono ano do ensino Fundamental. O professor pode incluir mais atividades. Agora vamos colocar a segunda canção que aborda especificamente as orações subordinadas substantivas.

- Antes de iniciar, o professor poderia revisar alguns pontos importantes para que se compreenda melhor o assunto, tais como: o objeto direto e indireto, o complemento nominal, o aposto, o predicativo do sujeito, o sujeito e o predicado;

➤ Vamos à música!

Canção 5 – Acervo Autoral

A notícia

Letra e melodia: Tiago Silva

Espero *que* você preste muita atenção:
Eu preciso *de que* saiba a notícia agora, irmão.
É preciso *que* você esteja calmo, por favor!
Só te peço isso agora: *que* escutes meu clamor.

Tenho certeza *de que* você me compreenderás.
Lembre-se *de que* um amigo ao seu lado agora está.
O problema é *que* você tem em mãos a solução.
Vi agora na TV *que* ganhastes 10 milhões.

Parabéns, meu irmão!
Estás rico, já pensou?
Quero saber *se* agora me paga

Aquela dívida da compra da casa?

É bom *que se apresses*, rapaz.

Nas minhas contas dar uns quinhentos “pau”.

“Espere aí, tenho a razão *de que errou*.

Zero à direita acrescentou, não me enganou.

Eu garanto *que vou te pagar*

Mas no momento eu vou é comemorar.

Afinal não se ganha 10 milhões toda semana

Até mais, vou te ligar.

Adeus...”

- Percebe-se que a canção em questão não explica as orações subordinadas substantivas claramente, no entanto apresenta os seis tipos no contexto da mesma. Foi escrita nessa intenção: apresentar as orações subordinadas substantivas sem referir-se a elas;
- De posse à letra da canção, o professor pode reproduzi-la em um aparelho de som ou cantá-la para os alunos pelo menos umas três vezes. Isso é importante para que internalizem a melodia da canção. Logo depois o professor pode convidar todos os alunos para cantar a canção;
- Em sequência seria interessante o professor realizar uma atividade de interpretação da canção antes de começar a explorar o assunto gramatical.

➤ Sugestões de atividades:

1. A partir da leitura apenas da primeira estrofe da canção, o que o irmão do eu lírico poderia imaginar com essa notícia?
2. Qual verso da canção representa uma quebra da expectativa em relação ao que o irmão espera ser noticiado?
3. O eu lírico está feliz pelo irmão agora milionário? Por quê?
4. Qual problema envolve os dois irmãos?
5. O eu lírico está sendo ético com o irmão? Explique.
6. Já o irmão ao saber que agora era milionário se preocupou em resolver o problema com o eu lírico?

- Essa pequena atividade sobre os sentidos do texto poderia ser oral ou escrita. Além disso, o professor poderia conduzir um debate sobre o que a canção aborda. Esse seria um excelente momento para o aluno desenvolver seu senso crítico, sua competência comunicativa;
- O professor poderia ainda perguntar aos alunos sobre o uso das aspas na canção como forma de identificar a fala do irmão. O uso da linguagem informal pode ser explorado pelo professor;
- Após ter introduzido as orações subordinadas na primeira música e ter enfatizado as adjetivas e adverbiais, bem como revisado alguns pré-requisitos, o professor pode analisar todas as orações subordinadas substantivas presentes na canção em questão;
- Depois da análise das orações, sugerimos que o professor peça aos alunos que reescrevam alguns os períodos compostos por subordinação das canções em análise, bem como de outros textos, retirando as conjunções e fazendo as devidas adaptações.

Exemplo:

✓ “É bom **que** se apresses”

É bom você se **apressar**. *Verbo no infinitivo*

✓ “**Se** está bem, faça um sinal.”

Estando bem, faça um sinal. *Verbo no gerúndio*

✓ **Quando** servir o jantar, avise-me.

Servido o jantar, avise-me. *Verbo no particípio*

- Em seguida o professor pode falar das orações subordinadas reduzidas de infinitivo, gerúndio e particípio, bem como de outras possibilidades de reescrever as frases;
- Se o professor ainda perceber que há alunos precisando de mais ajuda, pode pesquisar algumas canções populares que tenham casos de orações subordinadas e trazer para a sala de aula. Ele pode tanto explorar os sentidos da canção como também analisar aspectos gramaticais.

d. Produção final

Para finalizar essa segunda parte de atividades, os alunos podem escolher uma das opções sugeridas a seguir:

- Produzir uma canção: autoral ou paródia, utilizando as orações subordinadas. O aluno pode incluir orações apenas de um dos tipos apresentados ou então mesclar os três tipos, de acordo com a necessidade. Um exemplo é a última canção que aborda as orações subordinadas substantivas em suas estrofes. Depois os alunos podem apresenta à turma a canção composta por eles. Podem também gravar em uma mídia e compartilhar nas redes sociais;
- Os que não escolherem a primeira opção podem fazer uma pesquisa de canções que usam com frequência as orações subordinadas: substantivas, adjetivas ou adverbiais e apresentá-las aos colegas e ao professor. Isso será bastante positivo, pois o professor vai ter um diagnóstico sobre o nível da turma, bem como irá está estimulando os alunos a praticarem a competência comunicativa oral.

5.2.3 O estudo dos USOS DOS PORQUÊS

a. Apresentação da situação

Agora iremos sugerir atividades voltadas para os usos dos “porquês”. É bastante comum utilizarmos os porquês, porém também são comuns as dúvidas sobre qual usar na escrita: separado, junto, com acento, sem acento. Dessa forma, preparamos atividades com os auxílios da canção para ajudar os alunos nessa problemática. No final, para concretizar as atividades proporemos aos alunos que escrevam diálogos, poemas ou canções com os usos dos porquês.

Objetivo geral:

- Utilizar conscientemente os porquês na escrita a partir da análise do gênero canção.

Objetivos específicos:

- Conhecer as diferenças de sentidos dos usos dos porquês;
- Reconhecer importância do uso adequado dessas palavras no texto;
- Produzir textos com o uso dos porquês;
- Analisar o texto da canção em questão.

Tempo sugerido:

Seis aulas.

b. Primeira produção

- Como primeira produção pode ser sugerido aos alunos um diálogo simples em que haja os usos dos porquês. O professor poderia escrever na lousa as quatro formas ortográficas dos porquês e pedir para que os alunos façam uso deles no texto;
- Caso o professor não queira propor a produção do diálogo, pode simplesmente pedir aos alunos que construam frases em que houvesse o uso dos porquês. Para ser rápida essa primeira produção, cada aluno faria quatro frases com as quatro ortografias dos porquês. Depois poderia ser feita uma discussão das frases dos alunos no desenvolvimento da aula.

c. Desenvolvimento

O uso dos porquês é um assunto visto não só no 9º ano, mas no decorrer do ensino básico, pois ainda é motivo de dúvidas entre os alunos. O tema em questão é essencialmente estudado para resolver problemas da escrita, não afetando a oralidade. Poderíamos dizer os porquês são palavras homônimas, ou seja, têm a mesma pronúncia, mas diferentes significados e vêm do grego *homós* = igual, *onymo* = nome. Devido a isso nossos alunos às vezes ficam perdidos quando precisam utilizá-los na escrita.

De acordo com Bechara (2014, p. 182-183, grifos do autor), os porquês podem ser classificados:

- a) porquê – substantivo = equivale a “o motivo”, “a causa”. P.ex.: Eis o *porquê* da discussão.
- b) porque – conjunção = a oração equivale a “por esta razão”. P.ex.: Não veio *porque* adoeceu.
- c) por quê – no final do período ou seguido de pausa. P.ex.: Não veio *por quê?*

d) por que

- 1) nas interrogativas diretas. P.ex.: *por que* ele não veio?
- 2) nas interrogativas indiretas. P.ex.: Quero saber *por que* ele não veio.
- 3) quando igual a ‘motivo pelo qual’; ‘por qual razão’. P.ex.: bem sabes *por que* não compareci; (...)
- 4) quando igual a ‘por qual’. P.ex.: A estrada *por que* caminhamos é nova.
- 5) quando ocorre preposição mais conjunção integrante. P.ex.: Anseio *por que* venhas logo.

Depois dessa explicação sobre os porquês como introdução ao assunto, cabe-nos, como professores, buscarmos formas significativas e dinâmicas para se trabalhar com os assuntos propostos. É o que almejamos: desenvolver estratégias para facilitar a aprendizagem. Sabemos o quão árduo é a preparação de nossas aulas; também temos a convicção de que nem tudo o que é planejado possa fluir em sala de aula. Sendo assim, o professor, de posse desse material, poderá adaptá-lo sem que deixe de ser criativo. As atividades propostas podem partir de outros gêneros que o professor julgue necessário trabalhar, como também mesclar gêneros para o enriquecimento da aula. Neste trabalho, estamos mostrando maneiras de se usar a canção para ensinar gramática. Esperamos contribuir de alguma forma com nossas estratégias.

➤ Vamos à canção e às sugestões de atividades!

Canção 6 – Acervo Autoral

O porquê

Letra e melodia: Tiago Silva

Por que você partiu?

E nem se despediu

Sem um **porquê**, sem ter razão.

Não sei **por que** feriu.

Deixou-me no vazio.

Explica-me, meu bem, **por quê?**

Se não me amava,

Por que não disse pra mim?

Diga a verdade, **porque** prezo ela sim.

O tempo vai curar as mágoas de você,

Porque esta vida é tão linda pra sofrer

Com coisas do passado sem ter o **porquê**.

Você se foi da minha vida sem razões.

Por que não foi sincera?

Fez sofrer, **por quê?**

Esquece, já não mais precisa me dizer o **porquê**.

- O professor, inicialmente, entregaria a letra da canção em análise para os alunos deixando lacunas para que o aluno preencha com os porquês que foram listados na primeira produção;
- O preenchimento poderia ser realizado à medida que o professor for colocando a música em alguma mídia ou cantando para os alunos;
- Seria interessante o professor reproduzir a canção mais de uma vez para que os alunos comessem a ter uma maior intimidade com ela. Geralmente a partir da segunda escuta de uma canção inédita as pessoas começam a internalizar a sua melodia. Isso é importante para que os alunos fiquem mais atentos à canção;
- Após reproduzir a música, o professor poderia convidar um aluno que se interessasse a ir à lousa e escrevesse todos os porquês presentes na canção em pauta. Tal proposta de colocar o aluno como corretor chama mais atenção dos demais colegas de classe até mesmo que o professor;
- Depois que o aluno voluntário desse sua contribuição para a aula, o professor poderia, juntamente com os demais, corrigir o texto da canção;
- Ao corrigir essa atividade de completar com os porquês na canção, o professor poderia, nesse momento, explicar cada uso detalhadamente a partir do contexto da canção;
- Além da canção em questão, o professor poderia exemplificar os usos dos porquês com outras canções – colocaremos sugestões de músicas do cancioneiro popular para incrementar as propostas – ou outros gêneros que podem ajudar no entendimento do assunto;
- Após a explicação dos usos dos porquês, é interessante o professor explorar os sentidos do texto da canção.

➤ Sugestões de questões a serem trabalhadas acerca da canção apresentada:

1. Qual a relação do título “O porquê” com o que é desenvolvido nas estrofes?
2. O que atormenta o eu lírico além do abandono da (o) companheira (o)?

3. “O tempo vai curar as mágoas de você”. Na sua opinião, o tempo tem esse poder de curar as mágoas de um sentimento? Por quê?
 4. Para o eu lírico, a pessoa com quem ele tinha um sentimento não teria razões para deixá-lo (la). Para você, qual o suposto motivo desse abandono sem despedida?
 5. Se você estivesse no lugar do eu lírico, procuraria essa pessoa que o abandonou ou partiria para outro relacionamento? Explique sua resposta.
 6. No trecho: “Esquece, já não mais precisa me dizer o porquê”. Será que o eu lírico, a partir desse verso, não sabe mesmo o motivo da partida da (o) amada (o)? Ou prefere não saber mais? Justifique a sua resposta.
- Na correção, seria interessante o professor deixar os alunos responderem e expressarem suas opiniões;
 - Logo após a atividade o professor poderia abrir uma discussão com os alunos acerca dos relacionamentos. Seria uma boa oportunidade par colocar em pauta pontos como: a violência doméstica, a separação, o namoro, o casamento. O professor abordaria tais temas de acordo com a maturidade da turma. Esse seria um momento em que os alunos teriam a liberdade de dizerem o que pensam; já o professor, além de expressar também a sua opinião faria a mediação da fala dos alunos.
 - Além do uso dos porquês, o professor também poderia trabalhar com outras palavras e expressões que deixam, geralmente, nossos alunos na dúvida, tais como: “ao encontro de”, “de encontro a”, “senão, se não”, “acerca de, a cerca de, há cerca de”, “a par, ao par”, “tão pouco, tampouco” etc. Se encontrar textos que apresentem o uso desses casos seria mais fácil a compreensão.

d. Produção final

Como critério avaliativo, a produção final se constituiria uma produção de um texto que fossem contemplados os usos dos porquês, para que o professor tivesse a convicção de que os seus alunos aprenderam a usar corretamente tais palavras dentro de uma situação comunicativa escrita.

- Sendo assim, o professor poderia sugerir a produção de um diálogo ou uma canção para determinado fim, porém poderia ser até um pouco mais flexível, deixando os alunos escolherem o gênero que quisessem. A única exigência, nesse último caso, seria o uso dos porquês.
- Após a escrita dos textos, o professor recolheria, corrigiria e depois pediria uma reescrita dos alunos;
- Por fim, os textos poderiam ser digitados pelos próprios alunos e expostos na escola, em redes sociais, etc.

5.1.5 O estudo da ESTRUTURA E FORMAÇÃO DAS PALAVRAS

a. Apresentação da situação

Outro assunto presente nos livros didáticos do 9º ano é o processo de formação das palavras. Sabemos nós que as palavras são formadas por partículas portadoras de sentido, chamadas também de morfemas. Esses morfemas constituem a estrutura das palavras de uma dada língua. Os morfemas que geralmente os livros abordam são: o radical, os afixos, as desinências, a vogal temática e o tema. A partir daí o foco das aulas são os processos de formação das palavras por derivação e composição. As propostas de atividades com os usos da canção em sala de aula, aqui sugeridas, darão mais ênfase a estes dois processos: derivação e composição. No entanto, o professor pode sim alargar os horizontes das aulas.

Objetivo geral:

- É de suma importância já nos primeiros contatos com os alunos que eles estão em pleno convívio com esses processos de formação de palavras; tanto é que inventam novas palavras, usam outras surgidas recentemente, em outras palavras, interagem por meio delas. As aulas de gramática seriam para o aluno tomar consciência desses processos, assim como entender melhor aquilo que dizem ou escrevem, frequentemente, de forma mecânica.

Objetivos específicos:

- Conhecer os processos de formação de palavras;
- Identificar os processos de formação das palavras em textos;
- Analisar os sentidos das palavras a partir do processo de formação;
- Produzir frases e/ textos utilizando os processos de formação em questão.

Tempo sugerido:

Seis aulas.

b. Primeira produção

O professor poderia sugerir como primeira produção uma brincadeira de formação de palavras a partir dos radicais. Vamos ao passo a passo!

- Primeiramente o professor selecionaria entre 10 e 20 radicais de palavras comuns para a dinâmica. Isso é importante para haver uma melhor organização da atividade;
- Com os radicais em mãos, o professor explicaria aos alunos como seria a atividade que consiste em formar o maior número de palavras a partir dos radicais sugeridos;
- Para que a dinâmica ocorra com êxito, o professor poderia fazer uma demonstração.

Exemplo:

- Quantas palavras podemos formar com o radical **PEDR**?

Pedra, pedrinha, pedrada, apedrejar, apedrejado, pedregulho...

- Depois de exemplificar para os alunos, o professor poderia iniciar a atividade. Após terminar, sugerimos que o professor desse um incentivo para os alunos que conseguiram mais palavras. Poderia ser um chocolate, uma caneta ou um simples elogio. Não esquecendo é importante o professor também parabenizar os demais alunos;
- Após a atividade o professor poderia agora apresentar a canção.

c. Desenvolvimento

Frequentemente nos deparamos com palavras ou expressões que viram “moda” entre os falantes. Isso é bastante comum na atualidade, e com o advento da *internet* e outras plataformas de comunicação, o surgimento ou ressurgimento dessas palavras tornou-se mais frequente. A verdade é que ao escrever e ao falar estamos usando os processos de formação das palavras. Nesta seção proporemos atividades com a canção que apresentaremos a seguir.

- Novamente a canção proposta é autoral, feita especificamente para as aulas aqui apresentadas. Reiteramos que este conjunto de atividades estará acompanhado de um CD com todas as canções inéditas sugeridas;
- Então, o professor com a letra e o CD ou instrumento em mãos poderia, inicialmente apresentar a canção.

➤ Vamos à canção!

Canção 7 – Acervo Autoral

Formação de palavras

Letra e melodia: Tiago Silva

Casa, casinha, casão, casarão.
O que não mudou, radical formou.
Pedra, pedrinha, pedreiro constrói
Pedreira esse cara com o nome de Pedro.

Caso, acaso;
Amor, desamor;
Paixão, compaixão;
Sabor, dissabor.

Planta, plantação;
Rio, riachão;
Texto, textual;
Língua, linguagem.

Noite, anoitecer;
Tarde, entardecer;
Sol, ensolarar;
Manhã, o que há?

Feliz, infeliz, ou infelizmente;

Leal, desleal, ou deslealmente.

Trabalhar o trabalho;
Cantar o meu canto;
Sonhar o meu sonho;
Viver desenganos.

Eu quero os morfemas
Desses pares todos.
Meninos, meninas;
Garotas, garotos.

Que bom com as palavras podemos brincar;
Formar novas delas
Com o que já há.
Por derivação, por composição,
As palavras se formam,
Sentidos virão.

A composição (justaposição)
Tenho o pôr do sol e o meu girassol
Aglutinação: embora, planalto.
Descubra o porquê com seu professor.

Onomatopeias reproduz o som de algo que existe
Tic-tac, blim-blom.
Já na redução, a sigla vou ter, abreviações, abreviaturas

Siglas: AIDS, o meu RG, o seu CPF preciso saber
Moto, foto, pneu, fone, *whats*, abreviações e ainda tem mais.
CE, SP, PB, RN, TD, pg. abreviaturas.

- É importante que o professor reproduza a canção duas ou três vezes para que os alunos se familiarizem com a melodia da canção;
- Logo após a reprodução seria interessante que os alunos cantassem a canção com o auxílio do professor;
- Em seguida o professor poderia fazer algumas perguntas a respeito da canção.
 1. Qual a relação que há entre a dinâmica realizada e a canção apresentada?
 - O professor pode a partir dessa pergunta já ir introduzindo o assunto.
 2. Qual o principal objetivo da letra dessa canção, na sua opinião?

- As respostas podem ser diversas, mas boa parte chegará à ideia de se formar palavras com base em determinado radical.
3. Nas cinco primeiras estrofes, ao formar uma ou mais palavras a partir de uma já existente, percebe-se que a base da palavra não se altera. A isso chamamos de radical. Sendo assim, identifique os radicais dessas palavras.
- O professor pode colocar uma como exemplo.

Exemplo:

“Casa, casinha, casão, casarão”

4. Que outras palavras podemos formar com as que foram apresentadas na canção?
- Essa atividade pode ser oral ou escrita e o professor pode muito bem ampliá-la para que explore a maior quantidade de processos de formação das palavras possíveis;
 - À medida que os alunos forem entendendo a importância desses processos e que os mesmos não estão distantes da sua vivência como falantes da Língua Portuguesa, o professor pode certamente explicar cada processo de forma simples e clara. O que for possível ensinar usando a canção em análise será de grande valia. Outros pontos do assunto que a canção não contemplar, o professor pode usar outros textos para enriquecimento da aula;
 - O professor poderia aproveitar a aula para falar sobre algumas siglas que geralmente todos necessitam como CEP, RG, CPF, SUS, IBGE, FGTS, INSS etc. O fato é que muitos dos nossos alunos têm dificuldades em identificar o significado dessas siglas. A mesma coisa o professor poderia fazer com as abreviações e abreviaturas. Se for preciso, o professor pode fazer isso como uma pesquisa feita pelos próprios alunos;
 - Em relação aos afixos (prefixos e sufixos) também daria para o professor pedir para que os alunos pesquisassem, pois os mesmos são dotados de significados. Sendo assim, enquanto mais o aluno compreender o sentido dos afixos introduzidos nas palavras, mais ele terá domínio dos textos que lê.

Portanto, são várias atividades que podem ser propostas acerca dos processos de formação de palavras. Acreditamos que a canção pode ajudar muito a esse respeito, pois é um

gênero bastante íntimo dos alunos. De acordo com Simões, Darcilia, Karol (2007, p. 7): “Ensinar a língua através da canção é explorar os sons da palavra na melodia dos fonemas, lexemas, enfim, das vozes da língua e da linguagem”. Em relação ao tema em questão e o que disseram as autoras, a canção pode ser uma aliada em potencial para o professor de Língua Portuguesa.

d. Produção final

Como forma de encerramento das aulas referentes aos processos de formação das palavras, o docente pode sugerir várias atividades de produção textual. Vamos aqui sugerir algumas.

1. O professor poderia sugerir a produção de uma canção em grupo. Cada equipe faria uma canção e apresentaria para toda sala ou escola, no geral. Os alunos poderiam se inspirar na canção que foi apresentada pelo professor. Alguns dos processos de formação das palavras poderiam ser explorados na letra da canção;
2. Outra opção para os alunos seria a construção de trava-línguas com ênfase nos processos de formação das palavras. Esta produção poderia ser individual ou em duplas. Caso tenha alunos que não saibam as características dos trava-línguas, o professor pode dar um auxílio para que consigam produzir bons textos.

Exemplo:

Pedro, pedreiro levou uma pedrada, mas a sorte de Pedro é que a pedra era uma daquelas pedrinhas de seixo.

3. Os alunos, com a ajuda do professor, podem fazer um jogo da memória. O ideal é que essa atividade seja feita em grupo. Entre quatro e cinco grupos já é de bom tamanho. Cada um deles escolheria um tópico: derivação prefixal, sufixal, composição por justaposição ou aglutinação, siglas, etc. Depois de escolher as palavras e fazer os pares, os alunos poderiam recortar cartolinas e fazer os cartões. Assim que concluídos os jogos, o professor colocaria para que os alunos jogassem de preferência com a produção de uma outra equipe. Essa atividade pode ajudar na interação dentro da sala de aula.

Exemplo de jogo com os prefixos e sufixos:

Amor	Desamor	Feliz	Infeliz
Sexo	Sexual	Grato	Gratidão
Útil	Inútil	Certeza	Incerteza
Gosto	Desgosto	Brilho	Brilhoso

- Os alunos escolhem as palavras, colocam prefixos ou sufixos nelas e no jogo os participantes terão que encontrar os pares. Ganha quem fizer maior número de pares.

Portanto, para o conteúdo em questão, o professor tem inúmeras possibilidades de tornar a aula mais dinâmica e significativa para seus alunos. A canção, por fim, pode sim auxiliar o professor nesse desafio de trazer uma metodologia mais agradável para nossos estudantes, sem que haja perda de conhecimento. Sendo assim, cabe ao professor adaptar essas sugestões à realidade do seu ambiente de ensino. Também estamos cientes de que, mesmo o professor se esforçando para inovar ou renovar as suas aulas, ainda haverá problemas relacionados à aprendizagem. Entretanto, devemos sempre lutar para que a cada dia nosso sistema educacional se torne cada vez mais eficiente e preencha as necessidades daqueles que querem sempre o melhor para si e para o próximo.

5.2.5 O estudo da CRASE

a. Apresentação da situação

Outro assunto que escolhemos incluir nas propostas de ensino da gramática com o auxílio da canção é a crase. Esse recurso linguístico é característico da linguagem escrita, mas que também é perceptível na oralidade. Fizemos uma canção para ajudar na explicação desse fenômeno, no entanto o professor tem ao seu dispor muitos textos de canções e outros gêneros que ajudam a compreender o assunto.

Objetivo geral:

- Usar adequadamente o recurso da crase em textos dos mais variados gêneros.

Objetivos específicos:

- Analisar os principais casos de uso da crase;
- Realizar atividades em que o uso da crase aparece;
- Diferenciar o “a” do “à” entro do contexto;
- Produzir texto (s) em que o recurso da crase seja utilizado para a comprovação da aprendizagem dos alunos.

Tempo da atividade:

Seis aulas (6).

b. Primeira produção

- O professor poderia escolher alguns trechos de textos diversos em que há casos do uso do “a”: canções, contos, crônicas, poesias etc. O professor faria uma leitura oral desses trechos e os alunos, com bastante atenção os reescreveriam;
- Após a atividade, o professor faria uma correção conjunta dos usos do “a”. Seria o primeiro diagnóstico sobre as dificuldades ou não dos alunos acerca do assunto.

c. Desenvolvimento

A vogal “a” pode assumir vários significados e pode ser classes gramaticais diferentes. Sendo assim, há muitas dificuldades para os nossos alunos identificarem cada particularidade atribuída a essa vogal. No entanto, é no uso da crase que os discentes mais têm dúvidas na escrita. A crase, nas palavras de Caetano (2009, p. 346) (...) é sempre a fusão de duas vogais idênticas ocorrida devido a causas fonéticas.” Mais a frente ele explica: “Em gramática descritiva, no entanto, (e para facilitarmos o estudo), chamar-se-á *crase* a FUSÃO DA PREPOSIÇÃO A com o ARTIGO (feminino) A, ou com o PRONOME A, ou ainda com os pronomes AQUELE, AQUELA (e suas flexões de número), AQUILO.” (CAETANO, 2009, p. 349, grifos do autor).

Para auxiliar os professores na empreitada de ensinar o fenômeno da crase utilizaremos uma canção autoral. O professor que se utilizar dessas sugestões pode adaptar suas aulas com outros materiais: canções, poesias, contos, crônicas, notícias etc.

➤ Vamos então à canção e às sugestões de atividades!

Canção 8 – Acervo Autoral

Ir à escola

Letra e melodia: Tiago Silva

Às seis da matina preciso acordar,
Tomar um bom banho,
Depois merendar.
E pouco a pouco o dia me vem.
Eu vou à escola, tenho que estudar.

Às vezes não quero, prefiro ficar
Só vendo TV à escola estar.
Não tenho escolha, papai já me vem
Dizendo: “meu filho, é para o seu bem”.

Ao chegar em frente ao portão um alguém me diz:
“Bem-vindo à escola e obedeça às regras, viu?”
Como sonho um dia ser “doutor”, ir a Paris.
Também ir à Itália, casar e ser bem feliz.

Na escola, a aula é de português,
Gramática “chata”!
A crase aprender?
E então inicia falando assim:
“A crase é um fenômeno, junção de dois As.

Um A é artigo, um preposição.
Duas classes distintas, em linda união.
E o seu acento chamamos de grave,
Caído à esquerda, contrário ao agudo.”

Eu vou à escola,
Assisto à TV,
Irei à Bahia para conhecer.
Irei a Paris quando me formar
Saio às onze horas para almoçar.

- A primeira ação a se fazer seria a entrega das letras da canção aos alunos. O professor ocultaria todos os “AS” da canção e solicitaria que os alunos completassem. A intenção da tarefa seria analisar o grau de dificuldade dos alunos em relação ao assunto;
- Para isso, o professor cantaria umas duas vezes, ou reproduziria a canção num toca CD;
- Após completarem todos os espaços, os alunos e professor tentariam cantar a canção em uníssono;
- Logo em seguida o professor poderia fazer uma breve atividade sobre o texto da canção para que os alunos expressassem oralmente ou na escrita;

Exemplos:

- Qual a rotina o eu lírico enfrenta todos os dias da semana, de acordo com o texto?
- Vê-se que de vez em quando o eu lírico não que ir à escola. Sendo assim, qual a função do pai em relação a isso?
- Qual a motivação do eu lírico em frequentar a escola, além dos conselhos do pai?
- Você considera importante o incentivo dos pais na educação escolar dos filhos?
- Reescreva o verso a seguir substituindo o termo destacado por um outro equivalente, sem que se altere o sentido. “Às seis da matina preciso acordar”.
- Observe a palavra doutor no verso: “*Como sonho um dia ser “doutor”, ir a Paris*”. Qual o significado real para essa palavra, na seu entendimento?

Obs.: Seria interessante o professor abrir uma discussão sobre o fato de chamar alguém de “doutor”, sendo que na realidade essa palavra, apesar de utilizarmos para médicos e advogados, deveria ser utilizada para quem tem doutorado.

- Ao dizer “Gramática ‘chata’”, o eu lírico usou qual nível de linguagem?
- a. Formal b. Informal c. Regional

Obs.: O professor poderia falar dos níveis de linguagem e a adaptação às situações comunicativas.

- Qual recurso gráfico é utilizado na canção para indicar a fala da professora?

Obs.: nesse momento o professor falaria do uso das aspas e travessões para indicar a fala de um alguém, bem como para outras situações como: destacar uma palavra ou expressão, fazer uma explicação etc.

- A escola é importante para você? Por quê?
- Depois de encerrada a atividade o professor iniciar uma explicação mais aprofundada acerca da crase, no entanto é importante o professor ter a certeza de que os alunos já distinguem os o “a” como artigo, preposição, pronome, etc. Sendo assim, é interessante o professor fazer essa distinção a partir de textos de canções, poemas ou quaisquer outros em que há os usos do “a”;
 - Uma vez que os alunos já têm a competência de distinguir as classes referentes aos usos do “a”, fica muito mais simples para compreender os casos de ocorrência da crase, bem como os e não ocorrência;
 - Para os professores do ensino básico, é viável ensinar crase em paralelo com a regência nominal e verbal, pois sabemos que o uso da crase está intrinsecamente ligado à regência. Logo, ensinar esse fenômeno linguístico apenas mencionando regras não adiantará muito. Apesar de muitas vezes os alunos odiarem, para utilizar bem a crase o alunado precisa saber um pouco de transitividade verbal e complemento nominal, por exemplo. Agora, para tornar o assunto mais leve, cabe ao professor usar estratégias que cativem os aprendizes.

d. Produção final

Para encerrar as atividades sobre a crase, o professor poderia sugerir várias produções que contemplassem os usos do “a”. Vamos sugerir uma para ajudar no auxílio do professor.

- O professor poderia sugerir a produção de poemas ou canções que abordassem o tema: “A importância da escola”. Essa produção poderia ser feita individualmente ou em grupo. No final, após a correção e reescrita do texto, os alunos poderiam

apresentar as produções para os demais alunos da sala, podendo se estender também para a escola inteira;

- À medida que o professor fosse ajustando os textos com os alunos, poderia dar uma atenção especial aos usos dos “as”. Dessa forma, o professor teria um balanço sobre como a turma está usando os casos da crase, isso nos textos produzidos em que sua ocorrência é obrigatória;
- O professor, juntamente com os alunos, poderia organizar cartolinas com as principais regras da crase. Depois fixá-las nas paredes da sala de aula.

As propostas aqui sugeridas visam auxiliar o professor na difícil tarefa de ensinar gramática. Temos convicção de que não temos a fórmula para resolver os problemas que envolvem essa área do ensino de Língua Portuguesa, todavia buscamos mostrar um pouco da nossa forma particular de ensinar gramática. Esperamos, por fim, poder contribuir um pouco para a melhoria do ensino de nossa língua.

5.2.6 Outras sugestões de canções para auxiliar o ensino de gramática

Além das propostas de atividades sugeridas com canções autorais, feitas para compor um CD para auxiliar os professores no ensino gramatical, elencamos outras canções de artistas populares que também podem ser usadas para ajudar no trabalho do professor. De acordo com Simões, Darcilia e Karol (2007, p. 236-237) a canção torna o ambiente da sala de aula mais agradável, acolhedor e atraente para os alunos; também proporciona o que chamamos prazer estético, além de exercitar sua sensibilidade; por fim,

as letras das canções permitem que identifiquemos inúmeros fenômenos linguísticos, o que vem a ser excelente para o ensino de língua materna, uma vez que o aluno poderá perceber que os conteúdos estudados em sala de aula têm aplicabilidade no mundo real, concreto, já que aparecem nas canções.

A canção faz parte do nosso dia a dia, sendo assim a sua viabilidade para o ensino escolar é clara. Sugerimos algumas canções para que o professor as utilize quando necessário em suas aulas. Dessa forma, o professor terá a oportunidade de escolher a canção que melhor se encaixe ao seu contexto de sala de aula.

Canções que abordam as variações da língua e o preconceito linguístico, gírias etc

- “*Orora Analfabeta*”, de Gordurinha e Nascimento Gomes, interpretada pelo grupo Exaltasamba;
- “*Asa Branca*”, de Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga, interpretada por Luiz Gonzaga;
- “*Ói nós aqui tra veis*”, de Geraldo Blota e Joseval Peixoto, cantada por Demônios da Garoa;
- “*Tempo de Dondon*”, Nei Lopes, interpretada por Dudu Nobre;
- “*Festa de arromba*”, Erasmo Carlos e Roberto Carlos, interpretada por Erasmo Carlos;
- “*Saudosa maloca*”, Adoniran Barbosa
- “*Inutil*”, composição e interpretação: Ultraje a rigor;
- “*A mina do condomínio*”, Gabriel Moura, Pierre Aderne, Pretinho da Serrinha e Seu Jorge, interpretada por Seu Jorge;
- “*Malandragem*”, de Cazuza e Roberto Frejat; interpretada por Cássia Eller

• Canções que fazem referência à gramática (preocupação com o idioma)

- “*Assaltaram a gramática*”, composição de Hebert Viana, interpretada por Palalamas do sucesso;
- “*Detalhes*”, de Erasmo Carlos e Roberto Carlos, interpretada por Roberto Carlos;
- “*Meninos e meninas*”, composição e interpretação de Renato Russo;
- “*Vou tirar você do meu dicionário*”, de Alice Ruiz e Itamar Assunção, interpretada por Zélia Duncan.

• Canções que falam do idioma

- “*Minha Pátria é minha língua, Mangueira meu grande amor*”, de Lequinho, Júnior Fionda, Anibal e Amendoim do Samba;
- “*Língua*”, composição e interpretação de Caetano Veloso.

• Canções para se trabalhar orações subordinadas

- “*De janeiro a janeiro*”, de Roberta Campos, cantada por ela e Nando Reis;
- “*Se*”, composição e interpretação de Djavan;
- “*Segundo sol*”, de Nando Reis, cantada por Cássia Eller;
- “*Te esperando*”, de Bruno Caliman, cantada por Luan Santana;
- “*Resposta*”, de Samuel Rosa e Nando Reis, cantada pela banda Skank.

• Canções que se pode trabalhar as orações coordenadas

- “*Fácil de entender*”, composição e interpretação de Jorge Vercillo
- “*Tocando em frente*”, de Renato Teixeira e Almir Sater, cantada por Almir Sater.
- “*Deslizés*”, de Michael Sullivan, cantada por Fagner.

- **Canções para se trabalhar vocabulário**

- “*Rosa*”, de Pixinguinha e Otávio de Sousa, cantada por Marisa Monte;
- “*Construção*”, de Chico Buarque, interpretada por ele mesmo;
- “*Hino nacional*”, de Joaquim Osório Duque Estrada e Francisco Manuel da Silva;
- “*Há de ser*”, de Jorge Vercillo, cantada por Jorge Vercillo e Milton Nascimento.

- **Canções com linguagem formal**

- “*Rosa*”, de Pixinguinha e Otávio de Sousa, cantada por Marisa Monte;
- “*O mundo é um moinho*”, de Cartola, interpretada por ele mesmo;
- “*Hino nacional*”, de Joaquim Osório Duque Estrada e Francisco Manuel da Silva;
- “*Alma nua*”, de Vander Lee, interpretada por ele mesmo.

- **Canções que podem ser usadas para trabalhar com os pronomes**

- “*Trevo*”, de Ana Clara Caetano e Tiago Iorc, cantada por Anavitória;
- “*Beija eu*”, de Marisa Monte, Arnaldo Antunes e Arto Lindsay, cantada por Marisa Monte;
- “*Anunciação*”, composição e interpretação de Alceu Valença;
- “*Alma nua*”, composição e interpretação de Vander Lee.

Canções para trabalhar preposições

- “*Era uma vez*”, de Kell Smith, cantada por ela mesma;
- “*Pais e filhos*”, de Dado Villa Lobos, Renato Russo e Marcelo Bonfá, cantada pela banda Legião Urbana.
- “*Ana de Amsterdam*”, composição e interpretação de Chico Buarque.

- **Canções para se trabalhar as figuras de linguagens**

- “*Os quereres*”, de Caetano, cantada por ele mesmo. (antíteses)
- “*Certas coisas*”, de Lulu Santos e Nelson Mota, cantada por Lulu Santos. (antíteses)
- “*Fogo e paixão*”, de Rose Marie Burci, cantada por Wando. (Metáforas)
- “*Monte Castelo*”, de Renato Russo, cantada por ele mesmo. (Metáforas)
- “*Trocando em miúdos*”, Francis Hime e Chico Buarque, cantada por Chico Buarque. (Metonímia)
- “*Mentes tão bem*”, cantada por Zezé e Luciano. (Ironia)
- “*Foi Deus quem fez você*”, de Luiz Ramalho, cantada por Amelinha. (Anáfora)
- “*Exagerado*”, composição e interpretação de Cazusa. (Hipérbole)
- “*Meu canário*”, de Jayme Silva, cantada por Marisa Monte. (Onomatopeia)
- “*Ana de Amsterdam*”, composição e interpretação de Chico Buarque. (Assonância e aliteração)
- “*Paciência*”, de Lenine e Dudu Falcão, cantada por Lenine. (Personificação)
- “*Flor do reggae*”, de Ivete Sangalo, Gigi e Fabinho O’Brian, cantada por Ivete Sangalo. (Comparação)

Essas canções para auxiliar no ensino de Língua Portuguesa podem ser úteis para os professores, no entanto há centenas de outras canções que podem ser aproveitadas nas aulas. Dessa forma, esperamos que essas sugestões estimulem os professores a explorarem mais ainda o universo de possibilidades que as canções proporcionam. Portanto, acreditamos que a canção pode e deve ser um gênero mais usado nos ambientes escolares, mediante o poder que ela emana nas pessoas, em especial os jovens.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos, enfim, à parte final deste trabalho tendo a certeza de que apenas foi dado mais um passo importante para a concretização de uma educação que forme o aprendiz em sua integralidade.

O presente estudo volta-se para a adoção da canção como gênero capaz de contribuir para inserção de práticas inovadoras no trabalho da Língua Portuguesa e da gramática no Ensino Fundamental II, por se tratar de um gênero bastante popular entre os jovens, assim como pela riqueza interdisciplinar que ele pode nos proporcionar.

Em se tratando do ensino gramatical, os desafios são, a cada dia, mais evidentes, mas, ao mesmo tempo, mais necessários para a ressignificação do ensino-aprendizagem. Logo, buscar estratégias criativas e significativas para que tal processo se torne mais eficaz foi nosso propósito no decorrer desta pesquisa.

O que podemos, inicialmente, mencionar e confirmar é a grande dificuldade enfrentada pelo discente do ensino básico em compreender e dá sentido aos assuntos de gramática propostos nos livros didáticos. A partir desse pressuposto, buscamos comprovar, de acordo com os autores mencionados na dissertação, a ineficiência do ensino de gramática nas escolas Brasil afora.

Sendo assim, entendemos o porquê de muitos professores, comunidade escolar e estudiosos desacreditarem na eficiência das aulas de gramática, afirmando que ela não contribui para melhorar o desempenho na escrita e leitura dos alunos, por exemplo. Os Parâmetros Curriculares (PCN, 1998) criticam veementemente a forma como se lecionava e leciona a gramática e propõem um ensino contextualizado e significativo para os alunos. Por outro lado, não concordamos é com a ideia de que devemos abandoná-la de uma vez por todas. Sabemos que isso é um equívoco, face à sua importância histórica e científica.

De fato, apenas o ensino das regras gramaticais não contribuem para o desenvolvimento linguístico dos estudantes, mas as utilizando como aliadas ao encontro de uma educação integral e interativa poderemos obter resultados satisfatórios. Este é o grande dilema relacionado ao ensino de gramática: torná-la útil ao desenvolvimento comunicativo dos aprendizes, seja oral, seja escrita.

Desse modo, por considerarmos a gramática importante para o processo de ensino-aprendizagem, defendemos sua permanência no ensino básico, em especial, no Ensino Fundamental, no entanto sabemos dos desafios que esse ensino nos traz a cada dia. Sendo

assim, enfatizamos bastante nesta dissertação a relação entre gramática, aluno e professor e estratégias de ensino, por acreditar que a partir disso pode haver uma mudança significativa.

Para auxiliar o professor no ensino de gramática propusemos que a canção pode ser uma grande aliada, em decorrência de sua proximidade com o universo dos jovens aprendizes, de sua dinamicidade, bem como sua adaptação a conteúdos relacionados em determinadas disciplinas. A canção emociona, aguça os sentidos, chama atenção dos que a ouvem, além de expressar uma linguagem. Percebemos, pois, que ela pode, sim, auxiliar os nossos alunos na aprendizagem de conteúdos didáticos diversos. A língua portuguesa, acreditamos, é uma das disciplinas que mais se encaixam num ensino em que se utilizem a canção. Dessa forma, propomos nesta pesquisa um ensino de gramática com músicas, em sua maioria autorais.

Inicialmente, justificamos os porquês desta pesquisa com a gramática e os usos da canção como auxílio nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, elencamos partes que podem convergir para um aprendizado mais prazeroso e significativo da gramática. A canção seria um diferencial nas aulas para que o aprendiz viesse a ter mais interesse e, conseqüentemente, aprendesse mais os conteúdos.

Em seguida, tecemos uma discussão acerca dos tipos de gramáticas mais recorrentes e suas implicações para o ensino escolar, além de fazermos um breve apanhado histórico a respeito da gramática geral. Para isso, o trabalho como um todo, bem como as contribuições dos autores mencionados ao longo desta dissertação foram importantíssimos para que pudéssemos argumentar, expor, discutir e chegar à convicção de que a gramática é necessária ao ensino de Língua Portuguesa, desde que tenhamos práticas de ensino significativo, contextuais e criativos. A música, acreditamos ser uma forma de evidenciar isso.

Posteriormente, dissertamos sobre o ensino de gramática na escola de ensino fundamental na intenção de procurarmos direções para lançarmos propostas que pudessem contribuir para um ensino mais atraente e uma aprendizagem mais duradoura.

Outra discussão que traçamos foi acerca do que se ensina na escola em termos de Língua Portuguesa. Com isso, percebemos uma maior inclusão nas escolas das variedades informais pela sua relevância em situações comunicativas como um todo. Ensinar a norma padrão culta é um dever da escola, porém as variedades linguísticas precisam ser exploradas com mais afinco. Isso, sim, é trabalhar com uma língua viva. Como já dissemos, mas reiteramos: nossa língua pode ser comparada a um armário de roupas as quais devem ser usadas de acordo com a situação em que estamos inseridos.

Já próximo de lançarmos propostas de ensino de gramática, tecemos possibilidades de se utilizar a canção como um recurso didático para se ensinar gramática na escola.

Embasamos a teoria nos PCN e nos poucos autores que destacam o gênero canção como um recurso criativo para o ensino de gramática. Devido à proximidade do gênero em questão com o cotidiano dos jovens, a canção pode ajudar o professor a dinamizar sua aula, tornando o ambiente escolar mais atraente e, conseqüentemente, a aprendizagem acontece de forma mais natural.

Acreditamos que a canção, dentre os mais diversos gêneros textuais, é o mais requisitado pelos jovens, apesar disso ser feito geralmente de forma oral. Pensando nisso, não só pretendíamos lançar propostas de forma escrita, mas também acrescentar um CD de áudio. E assim o fizemos.

No último capítulo, propomos o que estávamos tencionando no decorrer da dissertação: usar o gênero canção como auxílio no ensino da gramática da Língua Portuguesa. Não seguimos modelos predeterminados para elaborarmos nossa proposta, todavia nos foram relevantes as sequências didáticas de Schneuwly e Dolz (2004), as propostas de Ferreira (2010), Simões, Karol e Salomão (2007), assim como a própria experiência adquirida dentro da sala de aula. Sabemos que é na prática que as coisas acontecem.

Dessa forma, vimos que é possível propiciar ao aluno um ensino de qualidade tomando como base textual a canção. Apesar desta pesquisa não ser de campo, testamos muitas vezes, na escola, a referida proposta e detectamos uma melhora na aprendizagem dos alunos, que passaram a ver a gramática como um conteúdo possível de se entender e usar nas necessidades comunicativas.

As propostas sugeridas aqui são voltadas ao público de alunos do ensino fundamental, em especial ao nono ano (9º), no entanto podem ser adaptadas tranquilamente ao ensino médio. Elas consistem em canções autorais e paródias que exploram assuntos gramaticais. Vale dizer que das músicas que trabalhamos nas propostas, seis são autorais em letra e melodia. Sendo assim, elas farão parte de um CD que será anexado às propostas, vindo, com isso, a contribuir de maneira integral para os professores do ensino básico que queiram utilizá-las em suas aulas. Esse, portanto, é o nosso objetivo mais claro: propor aulas de gramática para professores do ensino básico com os auxílios do gênero canção.

Sendo assim, nossas propostas são simples do ponto de vista estrutural e de execução. Mesmo o professor que não tenha habilidades com a música – que não toca nenhum instrumento nem cante – consegue usar nossas sugestões sem muitos problemas, no entanto é necessário o professor conhecer bem o gênero em questão, assim como a canção que irá trabalhar nas suas aulas para que o êxito seja atingido.

Os assuntos que escolhemos para serem explorados nas propostas foram os períodos compostos por coordenação e por subordinação, a crase, o processo de formação de palavras e o uso dos porquês. A justificativa para tal escolha é, primeiramente, porque são recorrentes no nono ano (9º), os professores, geralmente, têm dificuldades em abordá-los de forma clara e dinâmica e, principalmente, porque os alunos não conseguem compreender bem tais conteúdos.

Desde muito tempo escutamos relatos de professores e alunos sobre a problemática desses assuntos. Isso também acabou mais ainda nos motivando a usá-los em nossas propostas. Dessa forma, procuramos tornar nossas propostas claras para o professor e, por conseguinte, para o aluno. Enfatizamos nossas sugestões nas orações subordinadas, devido ao nível de complexidade para os aprendizes de nono ano. Com isso, vislumbramos, a partir do auxílio da canção, descomplicar um pouco esses assuntos, com um toque de criatividade e ousadia. Esperamos, pois, ajudar de alguma forma professores que anseiam por estratégias diferenciadas para lidar com temas desafiadores.

Em linhas gerais, ensinar gramática na escola é um desafio diário para nós professores de Língua Portuguesa, pois temos que lançar mão de estratégias para relacionar a teoria (regras, nomenclaturas, etc.) à prática, contribuindo, assim, para uma melhor competência comunicativa dos nossos aprendizes. Além disso, é de nossa ciência que não devemos resumir as aulas de Língua Portuguesa a regras gramaticais, apesar de defendermos que elas também devam fazer parte do processo como um todo.

Portanto, podemos afirmar nossas hipóteses sobre a gramática e sua relevância para o ensino escolar. Apesar de rumores sobre a sua saída do currículo, podemos afirmar que a gramática continuará presente em nossas escolas, até porque uma língua se sustenta pela sua gramática, ou seja, suas regras, sejam elas internalizadas ou intencionais. Já as contribuições da canção para o auxílio do ensino gramatical são evidentes; isso comprovamos no decorrer desta pesquisa. Esperamos, por fim, contribuir de forma positiva com nossas discussões acerca da gramática no ensino básico, para que a educação escolar tenha sempre saltos de qualidade, pois apostamos na viabilidade de implementação da proposta aqui apresentada e esperamos que os resultados apareçam de forma concreta.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Gramática contextualizada: limpando ‘o pó das ideias simples’**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- _____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- AZEREDO, José Carlos de. **Iniciação à sintaxe do português**. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar ed., 2000.
- BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social**. 5. ed. São Paulo: Layola, 2010.
- BASTIAN, Hans Günther. **Música na escola: contribuição do ensino da música no aprendizado e convívio social da criança**. 1 ed., São Paulo: Paulinas, 2009.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?** 3. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- _____. **Gramática fácil**. Rio de Janeiro, 1 Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos**. Brasília: 1998.
- CAETANO, Marcelo Moraes. **Gramática reflexiva da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Ferreira, 2009.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CAMARA, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades**. Goiana: Cênone Editorial, 2014.
- CARVALHO, Castelar de. **Para compreender Saussure: fundamentos e visão crítica**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSTA, Nelson Barros. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A., (orgs.). **Os gêneros textuais e ensino**. São Paulo, Parábola Editorial, 2010.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. 8. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

FISCHER, Steven Roger. **Uma breve história da linguagem**. Osasco, SP: Novo Século, 2009.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo gramática?** [com] Esmeralda Vailati & Ana Lúcia Müller. 1. ed. 2ª reimpressão São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo, SP: Anglo, 2012.

LEROY, Maurice. **As correntes da linguística moderna**. São Paulo: Cultrix, 1982

LIMA ARRAIS, Maria Nazareth de. Interação e mediação: estratégias do trabalho pedagógico com a leitura. In: CASTRO, Onireves M., SILVA, Jorgevaldo de Souza, LIMA ARRAIS, Nazareth de. **Perspectivas para o ensino de língua portuguesa e literatura no ensino fundamental**. Campina Grande: EDUFCG, 2015.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. 7 ed., Campinas, SP: Papirus, 2003;

LUFT. Celso Pedro. **Língua & liberdade**. São Paulo, Ática, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** 3. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____; DIONISIO, Angela Paiva (Orgs.). **Fala e escrita**. 1 ed., 1. Reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A., (orgs.). **Os gêneros textuais e ensino**. São Paulo, Parábola Editorial, 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: 1 ed. 1. reimp., 2015.

_____. **Gramática na escola**. 8. ed. 2. reimp., São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Que gramática estudar na escola?** 3. ed. 1. reimp., São Paulo: Contexto, 2008.

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

PERINI, Mário A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das letras: associação de leitura do Brasil, 1996.

_____. **O texto na sala de aula**. In: GERALDI, João Wanderley (org.). São Paulo: Anglo, 2002.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo, Mercado das letras, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. São Paulo: Contexto, 1989.

SIMÕES, Darcilia; KAROL, Luiz; SALOMÃO, Any Cristina (orgs.). **Português se aprende cantando: estratégias para o ensino da língua nacional**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 3 ed., São Paulo: Cortez, 1997.

SOUSA, Maria Clara Paixão. Prescrição versus criatividade no ensino da gramática do português. In Lobo, T., Carneiro, Z., Soledade, J., Almeida, A., e Ribeiro, Rosa S. (Orgs). **Linguística histórica, história das línguas e outras histórias** [online]. Salvador: EDUFBA, 2012 pp. 679-698.

SOUSA, Wélia Leão de; Philippisen, Neusa Inês. **Música como recurso didático-metodológico para as aulas de língua portuguesa**. Estudos linguísticos, Sinop, v.2, n4, p. 168-181, jul/dez. 2009. Disponível: sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/...pdf
Acesso: 11/01/2018.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Gramática ensino plural**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.