

MIRNA RUTHES

**UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO
DO CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca do Curso de Especialização em Educação do Campo da Universidade Federal do Paraná. Como requisito parcial para obtenção do grau de especialista.

Profª Orientadora: **Elsi do Rocio Cardoso Alano**

MATINHOS

2011

UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Autor (a): Mirna Ruthes¹

Orientador: Elsi do Rocio Cardoso Alano ²

Resumo

Um dos grandes desafios no ensino da Língua Portuguesa na educação do campo é o trabalho com a gramática. Encontramos professores se questionando de que maneira e o que deve ser ensinado? Que enigma é esse que os próprios professores não conseguem desvendar? Por que a gramática é vista pelos alunos do campo como algo inacessível?

Pretendemos demonstrar neste trabalho, por meio de teoria e prática, que os conteúdos gramaticais podem ser ensinados de um jeito relevante, significativo na educação do campo, concedendo privilégio a reflexão sobre a língua, diferente do que se tem visto nas escolas regulares, que os “ensina” através de exercícios isolados, repetitivos e cansativos, cujo único fim é o reconhecimento e a memorização da terminologia, causando o desinteresse pela aprendizagem da sua língua materna.

Neste artigo, apresentaremos algumas atividades de análise lingüística para a turma de Projovem do município de Porto Barreiro. Desejamos com isto, favorecer situações nas quais os alunos tenham oportunidade de pensar sobre os fatos da língua, bem como sobre os textos que lêem e escrevem, em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) e as Diretrizes da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná (DCES), fazendo com que estas situações

¹ Educando do Curso de Especialização em Educação do Campo, Programa Saberes da Terra, Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral (UFPR), E-mail: mirnaruthes_@hormail.com

² Elsi do Rocio Cardoso Alano, Emai: (elsi.rocio@gmail.com)

sejam interessantes, para isso os textos serão escolhidos a partir da realidade dos alunos.

Para tanto, serão abordados, por meio de pesquisa bibliográfica, alguns tópicos importantes sobre o tema, tais como as concepções de linguagem, uma vez que acreditamos que é a partir delas que o professor estrutura seu trabalho em sala de aula. Também será abordado o tópico educação do campo e língua portuguesa.

Palavras chave: ensino – gramática – escola do campo

Contexto

O ensino da gramática é um tema bem discutido no meio educacional, inclusive alguns teóricos discutem se há a necessidade de se trabalhar com ela.

Os PCNS: (1998, p.28), além de discutir sobre a necessidade do ensino da gramática, afirmam que a questão verdadeira com a qual devemos nos preocupar não é discutir se ela deve ou não ser ensinada, mas o que, para que e como ensiná-la.

Se para o ensino regular há grandes desafios para o ensino da gramática, nas escolas do campo esse desafio é muito maior, pois os educandos do campo vêem a língua culta como a língua falada para quem mora na cidade e não raro sofrem preconceito por usarem uma variedade não padrão da língua.

De acordo com as DCES (2006), o ensino da língua materna deve possibilitar que o aluno seja capaz de interagir por meio da linguagem, nas mais diferentes situações de uso, seja oralmente ou por escrito.

Assim, é imprescindível que o aluno saiba usar a língua para usá-la nos mais diversos contextos, até como forma de intervenção na sociedade.

Porém, o que se percebe é que a maioria dos professores ainda não sabe bem como planejar uma aula em que se trabalhe a gramática de forma interessante,

dando ênfase a funcionalidade da língua. Conseqüentemente, temos alunos desinteressados pelas aulas de língua portuguesa e professores seguindo uma metodologia tradicional, não valorizando a língua materna.

Um exemplo bem sucedido de aula de Língua Portuguesa é aquela que faz com que os educandos produzam, compreendam os textos e realizem atividades que os façam pensar, refletir sobre a língua e a linguagem nas diferentes situações. E o texto é, sem dúvida muito importante para o estudo da língua materna, como cita Antunes (p.138): “Na verdade, só no convívio com a análise de textos é possível a descoberta do quanto a gramática é importante.” É por meio dele que podemos interagir com diferentes meios de utilizar a linguagem.

Não se pode deixar de trabalhar a gramática com os educandos do campo. O que pode e precisa ser feito é fazer com que o ensino da mesma seja realizado de forma produtiva, ou seja, seja abordada de forma a contribuir para o desenvolvimento da competência lingüística do aluno e não apenas para o reconhecimento das categorias gramaticais.

Concordamos com a idéia de que o domínio da linguagem é condição necessária para que os alunos tenham oportunidade de participar plenamente de sua sociedade, exercendo sua cidadania, pois é refletindo sobre a língua que eles poderão desenvolver sua competência lingüística, que poderá ser continuamente aprofundada, ampliada e aprimorada para expressar-se adequadamente frente às diferentes situações sociais. Acreditamos que é usando a linguagem que se constroem os sentidos da vida, bem como sobre a própria linguagem.

Contudo, nós professores só poderemos realizar um bom trabalho com a linguagem se conhecermos bem nossos alunos e a escola em que estamos atuando.

É fato que certas variedades lingüísticas têm maior prestígio que outras. Isto ocorre porque há um desconhecimento do que a lingüística moderna entende como língua. É comum ouvirmos: “nossos alunos não sabem falar português”, “Aquela

peessoa fala errado”. Dá para notar que existe uma concepção de língua que esta por trás dessas suposta falas que esta relacionada à idéia de gramática normativa.

Como bem aponta Bortoni –
Ricardo,

Os falantes que são detentores de maior poder e por isso gozam de mais prestígio – transferem esse prestígio para a variedade lingüística que falam. [daí que] [...] as variedades faladas por grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedade mai bonitas e mais corretas. [A autora aponta ainda que tais variedades], [...] nada tem de intrinsecamente superior ás demais, [uma vez que seu prestígio resulta de fatores políticos e econômicos.]

Como professores de língua portuguesa necessitamos estar atentos a essa questão. Aceitar a variação é aceitar as diferenças. Podemos fazer com que nossos alunos tenham consciência das diferenças lingüísticas e da importância de dominar a variedade padrão, contudo sem desrespeitá-los ou inferiorizá-los pela variedade que usam.

Concepções de linguagem

A linguagem é essencial ao ser humano, pois as pessoas se comunicam em todos os momentos, nas diversas formas e situações. Como professores de língua portuguesa, temos que refletir e repensar a nossa prática porque o nosso modo de entender a linguagem define o nosso trabalho. Segundo Geraldi (1990) e Travaglia (2000) há três formas de se conceber a linguagem: como expressão do pensamento, como meio de comunicação e como meio de interação.

Ainda, de acordo com o autor, a primeira concepção é a mais antiga, apresenta os estudos tradicionais. Conforme ele, o professor que tem essa concepção de linguagem repete verdades inquestionáveis, é o detentor do saber e o transmite ás pessoas que não “sabem” a língua portuguesa.

Para atingir seu objetivo, privilegia a memorização dos aspectos gramaticais por meio de exercícios mecânicos que impossibilitam a reflexão do aluno, subestimando-lhe a capacidade de compreensão e contribuindo para que ele os esqueça posteriormente. Um ensino de língua pautado nesta concepção leva o aluno a entender a língua como um sistema de regras a serem seguidas e o máximo que faz é levá-lo a concluir que usamos uma língua diferente daquela que é aprendida na escola.

Assim, segundo esta concepção, “as pessoas que não conseguem se expressar, não pensam” (Geraldi, 1990, p.43). Isto significa que a linguagem é a expressão do pensamento: a pessoa expressa o que a sua mente pensa e essa expressão não é influenciada pelo outro nem pela situação em que acontece. Nesse, para “bem falar e escrever”, existem regras a serem obedecidas.

A segunda abordagem concebe a língua como um código em que um emissor transmite mensagens a um receptor. De acordo com a teoria de comunicação, na qual essa abordagem se ampara, teríamos de ter um emissor, um canal de transmissão e uma mensagem direcionada a um receptor.

Conforme TRAVAGLIA:... A língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa se efetivar. Como o uso de código já que é a língua um ato social, envolve conseqüentemente duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive (2000 p. 22).

Assim, o trabalho com o texto, por exemplo, pode desmotivar o aluno, pois ele apenas copia mensagens, repete informações que lhe foram transmitidas, subestimando-lhe a capacidade uma vez que não analisa suas condições de produção, estabelece comparações e interage com o texto.

Terceira concepção entende a linguagem como forma de ação; como lugar de interações em que o locutor e o interlocutor vão constituir compromissos e vínculos que a partir do momento em que um locutor se dirige a um interlocutor, ele tem um objetivo ou uma intenção, que podem ser aceitos ou refutados pelo interlocutor.

Neves (2003, p 111) enfatiza que é por meio de uma situação interativa que se usa a linguagem... “há uma situação interativa absolutamente singular o conjuntural: há atos da fala. Isso ocorre, entretanto, no exercício de uma capacidade humana natural universal, e em uma determinada língua particular.”

Podemos notar, conforme travaglia (2000, p. 23) “nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir se exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações o outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre interlocutor (ouvinte/leitor)“. É por meio da linguagem que podemos produzir discursos, nos relacionamentos com as pessoas numa dada situação sócia histórica e também ideológica. Assim, os falantes desempenham diferentes papéis dentro da sociedade. Portanto, ouvem e falam de acordo com sua forma de ver o mundo, como afirma Neder (1992, p. 42 e43): “A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem.”

O que é gramática

A concepção de linguagem que o professor tem internalizada é um fator que exerce grande influência na sua atuação em sala de aula. De acordo com Travaglia (2000), o professor que concebe a linguagem como expressão do pensamento vai abordar o ensino de forma prescritiva, que consiste em estipular regras e padrões de linguagem a serem seguidos segundo Travaglia (1996, p. 30), para trabalhar com os aspectos lingüísticos é importante que o professor saiba que existem vários tipos de gramáticas que resultarão em atividades diferentes e objetivos diversos. Ainda de

acordo com o autor, as três concepções de linguagem indicam que há três tipos de gramática: normativa, descritiva e internalizada.

A gramática normativa é bem conhecida na escola, pois é a que trata da língua padrão, considerado a “língua oficial”, de prestígio, e, portanto, “correta”, nesse tipo de gramática, as variedades não padrão não interessam. O que interessa de fato, são as regras e normas a serem obedecidas por quem fala e, escreve “bem”. Ou seja, esse tipo de gramática dita o que pode ou não ser usado na língua, por meio de atividades que implicam basicamente em: classificar, completar, identificar, decorar listas, etc. Já a gramática descritiva que se fundamenta no funcionamento da linguagem, relaciona-se com a segunda concepção, pois vai apenas decodificar o funcionamento da língua, somente descrevendo-a.

Segundo Possenti (2000, p.65), gramática descritiva é: “o conjunto de regras que são seguidas” É a que orienta o trabalho dos lingüistas, cuja preocupação é descrever e/ ou explicar as línguas tais como elas são faladas, podendo, portanto, ser definida, com o conjunto de regras que o falante domina”.

Segundo lingüistas, toda ser humano nasce provida de uma gramática genérica. Chomsky e Miller (apud Luft, 1999, p. 51) salientam: “Toda pessoa sabe a língua que fala”. Segundo eles, não somente sabem, mas surpreendem, pois crianças, aos três anos de idade, mesmo sem se dar conta, já são capazes de analisar sintaticamente a fala, compreendendo e criando um significado próprio para cada palavra dita.

De fato, a criança desenvolve a linguagem naturalmente, pois já nasce “programado” para falar. É um processo inevitável e automático. Portanto, falar é natural e fácil, porém aprender o sistema de regras da língua não é tão fácil assim, pois implica em trabalhar com algo, bem mais elaborado e dificultoso, uma vez que não é um fato que acontece naturalmente. Quan

do a pessoa começa a freqüentar a escola, já possui uma bagagem de Conhecimento lingüístico, pois já domina parte da língua: a oralidade. Porém, isso é esquecido pelos professores que iniciam ensinando aos alunos o “ABC”, experimentando, para tanto, todos os métodos possíveis: sintético, analíticos, fônicos. Para Possenti (2000, p. 47) o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas significativamente contextualizadas. Deve-se ressaltar que esses tipos de gramática remetem também a diferentes tipos de análise lingüística, que, segundo Travaglia (1996, p.33), podem ser assim divididas: atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas.

As primeiras dizem respeito às atividades orais ou escritas que o falante utiliza ao interagir socialmente, e que lhe possibilita adequar o seu texto às diferentes situações e aos seus objetivos comunicacionais. Assim, vai organizando, construindo e reconstruindo o seu texto a partir da sua competência lingüística, ou seja, da gramática que ele traz internalizada e que lhe permite fazer uma reflexão automática da língua sobre os mecanismos lingüísticos que efetivamente domina, sem, no entanto, sistematizá-los.

As atividades epilingüísticas se referem aos próprios recursos lingüísticos que são usados, bem como aos modos de interação. Esse tipo de atividade aproxima-se da gramática descritiva, pois há uma reflexão sobre os mecanismos lingüísticos e seu uso, que se relaciona ao processo de produção dos discursos.

Já as atividades metalingüísticas, são aquelas que se propõem a analisar a língua por meio de uma metalinguagem, ou seja, de elementos lingüísticos aprimorados para se falar da própria língua. O objetivo é construir um conhecimento teórico sobre a língua, seja por meio de conceitos ou de exercícios de aplicação de regras a serem seguidas. É a mais comum nos livros didáticos que abordam as estruturas gramaticais como algo acabado, fechado em si e, portanto, são as que

mais se aproximam da gramática normativa.

Temos, então, o seguinte quadro quando o aluno chega á escola, ele já domina a língua (atividades lingüísticas). Esta por sua vez, deveria abordar atividades nas quais o aluno exercesse a reflexão sobre os textos e a língua (atividade epilinguísticas). Ao contrário disto, ela acaba se ocupando de atividades metalingüísticas, ou seja, sistematiza e descreve a gramática da língua, portanto, a escola salta das atividades lingüísticas para as atividades metalingüísticas, esquecendo de dar um passo importante que seria o trabalho com as atividades epilinguísticas.

Gramática no livro didático

O livro didático (LD), apesar dos prós e contras, ainda é o melhor “companheiro” do professor em sala de aula, devido à suposta praticidade, economia e segurança que oferece. No entanto, é comum que se torne uma espécie de “escudo” do professor, que o utiliza página por página, dentro de uma sequência previamente estabelecida.

De acordo com Rojo (2000), “o mais comum, é um profissional que estruture seu trabalho a partir do livro didático”. A falta de condições necessárias para o exercício da profissão docente e a excessiva jornada de trabalho faz com que ele se torne “a grande ferramenta de ensino”.

Além disso, geralmente apresenta os conteúdos referentes à análise lingüística de modo tradicional, ou seja, por meio da apresentação de conceitos, seguidos de exercícios mecânicos e repetitivos.

Um outro problema a ser apontado, é que na maioria das escolas, a escolha do livro didático não é feita de acordo com critérios didáticos. Geralmente, o que se vê é uma escolha superficial do material, chegando ao absurdo de se escolher aquele que tem uma “aparência melhor”, que é “mais colorido” e que apresenta

textos breves e tópicos gramaticais bem divididos. Enfim, o LD a ser adotado não é analisado suficientemente, mas escolhido de maneira quase que aleatória, inviabilizando uma escola acertada.

Faz-se indispensável que a escola faça uma escolha consciente dos livros didáticos, optando por aqueles que melhor articulem o ensino da gramática às propostas de leitura e de produção de textos.

Ensino da língua portuguesa para alunos do campo

Sem dúvida, ensinar a gramática de forma equivocada não trará resultados satisfatórios em qualquer ambiente escolar e principalmente a alunos que tem uma forma de usar a língua bem diferente da língua padrão.

Frente a esse desafio de ensinar temos uma figura muito importante a do educador que precisará ter uma postura moderna.

Porém, se não houver mudanças no modo de ensinar a língua portuguesa continuaremos a perceber as evidentes falhas das gramáticas normativas e, conseqüentemente, o seu papel na configuração de um quadro de crise no ensino da língua materna... começariamos por constatar que os fatos lingüísticos que elas tentam sistematizar não correspondem à forma concreta como os falantes do português usam a língua (Couto 1986. Perini 1985. Pontes 1979; Averluck 1984) (suassuna pág. 35).

Já Silva e outros (1986) chamam a atenção para o fato de que nem a chamada língua padrão se identifica com variedades faladas pelas pessoas. Ilari (1986) lamenta que a gramática seja a imagem de língua que fica para a maioria dos indivíduos de escolaridade média e Gnerre (1985) toca num ponto fundamental quando afirma que se aprende gramática normativa “fora das condições políticas de sua instituição”

Quando o aluno do campo chega à escola, ele começa a observar que a língua que precisa aprender no ambiente escolar é muito diferente da língua que ele

usa normalmente, inicia-se um certo distanciamento e conseqüente desinteresse pelas “aulas de português “. Se o aluno já estudou há um bom tempo outras e agora voltou a estudar, geralmente este já tem uma falsa idéia de aula de língua portuguesa, fruto das aulas que teve de regras e nomenclaturas.

Assim, o educador tem um grande papel nesse processo, pois terá que aprender a ensinar, valorizando o modo de falar dos seus educandos e ao mesmo tempo, dando ferramentas para que eles desenvolvam as suas competências lingüísticas.

De acordo com Possenti (1996, p. 83) “Por mais distante que a linguagem do aluno esteja da variedade padrão, ela é extremamente complexa, articulada, longe de ser um falar rudimentar e pobre”.

O educando sente necessidade de conhecer as variedades lingüísticas que não domina, quando ele conhece a variedade lingüística que ele usa. Como afirma Possenti, (1996, pág.85/86). “... é no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade lingüística como uma variedade entre outras que ele ganha consciência de sua identidade lingüística e se dispõe à observação das variedades que não domina.”

O aluno do campo, assim como o aluno da cidade já trás pra sala de aula uma rica trajetória de vida. O aluno do campo também trás pra sala de aula a luta pela sobrevivência e pelos direitos sociais. Torna-se um ambiente muito produtivo quando o professor além de ensinar, aprende com seus alunos. Como afirma Arroio (2004b):

“É um avanço entender as trajetórias sociais dos alunos (as) e entender as trajetórias sociais dos alunos (as) e entender suas lutas pela sobrevivência. E um avanço repensar nossa docência em função dessa infância, adolescência e juventude reais”

Proposta didática

Como já dito, propomo-nos a apresentar, nesta seção, atividades de análise lingüística a respeito de conteúdos gramaticais para alunos do campo, a partir do texto: “Urbanização no Brasil: a modernização excludente” e o texto: extraído do livro didático “Língua Portuguesa rumo ao letramento” – 8ª série, que poderá ser de interesse dos alunos.

Nossa intenção é promover situações que permitam ao aluno refletir sobre os fatos da língua, conforme propõem os documentos oficiais.

Conhecendo a nossa língua

Urbanização no Brasil:

A modernização excludente

Na década de 40, quando 30% da população brasileira era urbana, as cidades eram vistas como o lado moderno e avançado de um país predominantemente agrário e atrasado. As mudanças políticas do final dos anos 30 implicaram na reorientação do estado, que passa a apoiar claramente a industrialização cuja base é eminentemente urbana. De 1940 a 1980, o PIB (Produto Interno Bruto) brasileiro cresce a 7% ao ano, o que é em crescimento excepcional, sob qualquer ponto de vista. O país sai desse período, que alguns autores chamam de desenvolvimentista, com uma base industrial respeitável. O processo de urbanização-industrialização parecia representar um caminho para a independência de séculos de dominação da produção agrário-exportadora e demando coronelista.

No final do século 20, quando 80% da população do país é urbana, a imagem das cidades, especialmente das metrópoles, se apresenta bastante diversa daquela de 60 anos antes. Violência, enchentes, poluição do ar e das águas, favelas, desmoroamento, infância abandonada etc. em apenas nove metrópoles, moram 50

milhões de pessoas. É mais do que a população da maior parte dos países da Europa ou da América Latina. Em 50 anos, a população urbana brasileira cresceu mais de 100 milhões de indivíduos. A sociedade apenas começa a se dar conta de que o avassalador processo de urbanização foi acompanhado da modernização no modo de vida, no ambiente construído, nas comunicações, sem deixar, entretanto de reproduzir seu lado arcaico. Isto é, a modernização incompleta ou excludente ou discriminatória, que não garante os direitos individuais universais para todos, da mesma forma.

Não se trata de alimentar a noção da cidade dual ou fraturada. Ela pode ser utilizada para facilitar a compreensão da segregação e da exclusão, mas também pode conduzir a uma falácia: a de que o atual modelo de desenvolvimento poderia ser estendido a todos. Há uma relação biunívoca entre esse moderno e esse arcaico. Os aparelhos eletroeletrônicos chegam às favelas antes da unidade sanitária completa (e, evidentemente, antes da moradia digna). A política do favor e clientelismo continuam a medir as relações sociais, como há séculos. A aplicação da lei se subordina às relações de poder.

Embora o processo de urbanização tenha se dado predominante no último século, sob a égide do trabalho livre, os trabalhadores, em sua maioria, nunca tiveram acesso à moradia na cidade formal. Estavam-se presentes em alguns planos urbanos, eles dificilmente foram prioridade nas gestões públicas. Os investimentos invariavelmente contrariam a prática: social é fundamental nos discursos; na prática, a prioridade é a criação de novas localizações para o mercado imobiliário privado, mediada pelas obras viárias.

Durante os anos 80 e 90, sob novas relações internacionais, a desigualdade se aprofunda. Nas cidades aumentam as favelas, agrava-se o comprometimento de córregos, rios, lagos, e praias com esgoto doméstico e o lixo sólido e cresce o número de crianças abandonadas. Levantamentos científicos comprovam o que nossos olhos constatarem diariamente. Além das características históricas, dentre as

quais o desemprego e a desigualdade, que são estruturais, talvez a maior novidade esteja na explosão de um novo tipo de violência: a chamada violência urbana.

Alguns indicadores sociais continuam a ter uma evolução positiva desde os anos 40. Dos mais importantes, podemos citar a queda da mortalidade infantil e o aumento da esperança de vida ao nascer. Mas, nos anos 90, o aumento no número de homicídios passa a impactar até mesmo a esperança de vida ao nascer, em nível nacional, dos homens jovens, em especial pretos e pardos.

A relação entre hábitat e violência é dada pela segregação territorial. Ela não é um simples reflexo, mas um indutor da desigualdade. À dificuldade de acesso aos serviços de infra-estrutura urbana (transporte precário, saneamento deficiente, drenagem inexistente, difícil acesso aos serviços de saúde, educação, cultura e creches, maior exposição à concorrência de enchentes e desabamento) somam-se menores oportunidades de emprego, maiores exposição à violência (marginal ou policial), difícil acesso à justiça oficial, poucas opções de lazer e discriminação racial. A exclusão é um todo: social, econômico, ambiental e cultural.

No meio urbano, a relação entre legislação, mercado imobiliário e exclusão social produz a segregação territorial. É nas áreas desprezadas pelo mercado imobiliário, nas ambientalmente frágeis, cuja ocupação é vetada pela legislação e nas áreas públicas que a população pobre vai se instalar: encostas de morros, beira dos córregos, regiões de mangue de proteção aos mananciais, etc.

Metade da população do Rio de Janeiro ou São Paulo mora ilegalmente. Das maiores cidades brasileiras, mais de um quinto dos habitantes mora em favelas. Um bom começo para mudar tal situação é conhecê-la. Retirar o véu que encobre essa realidade e tomar a consciência da dimensão da “cidade oculta” é indispensável para começar a construir uma cidade para todos.

Revista família Cristã,

jan. 2001

1. Observe o uso do conector embora no início do quarto parágrafo e empregue- o para ligar as sentenças abaixo:

- a) A mortalidade infantil diminui. O número de mortes prematuras ainda é elevado.
- b) A maioria da população mora ilegalmente. O governo não busca solução para o problema da moradia.
- c) A questão social é usada nos palanques. A questão social não é praticada pelos políticos.

2. Observe a concordância nas frases abaixo:

a) Agrava- se o comprometimento de córregos, rios...

Agravam-se os problemas urbanos.

b) somam-se menores oportunidades.

soma-se uma oportunidade.

Seguindo essa regra, copie as frases abaixo fazendo a concordância do verbo entre parênteses:

a) (buscar) – se soluções para os problemas de urbanização.

b) (encontrar) – se em perigo os moradores das favelas.

c) (vende – se casa.

d) (alugar) – se casas.

Nas cidades aumentam

as favelas

Predicado

sujeito

Agora, reescreva a frase invertendo-a, isto é, colocando o sujeito depois do predicado:

a) Muitas pessoas moram nas cidades.

b) Mais de um quinto dos habitantes das grandes cidades vive em favelas.

c) Os aparelhos eletrônicos chegam às favelas antes do saneamento básico.

3. Reescreva as frases abaixo começando como indicado:

a) ... exclusão social produz a segregação territorial.

A segregação...

b) Os investimentos invariavelmente contrariam a prática...

A prática...

c) A política do favor e o clientelismo continuam a mediar as relações sociais.

As relações...

d) Levantamentos científicos comprovam o que nossos olhos constatarem diariamente.

Aquilo que nossos olhos constatarem...

e) As mudanças políticas no final dos anos 30 forçaram uma reorientação do Estado...

Uma reorientação do Estado...

Considerações finais

A maioria dos professores, mesmo conhecedores do conteúdo do PCNS e DCES, optam por continuar ensinando língua portuguesa nos moldes da gramática normativa, isto é de modo descontextualizado e como sendo um conjunto fechado de normas e regras a serem seguidas.

Pensamos que isso ocorre por medo ou talvez por comodismo, não se sabe bem do certo. O fato é que continuam como o mesmo “ jeitinho “ de dar aula, que sufoca e deprime todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, tornando o

ensino da língua materna maçante, pois se resume no trabalho voltado às questões gramaticais.

Como o texto é deixado de lado, não se desenvolve nem uma coisa nem outra, ou seja, os alunos não desenvolvem a sua competência lingüísticas e ainda acabam acreditando que os conteúdos gramaticais abordados no final da unidades didáticos não tem nenhuma relação com os texto que lêem ou escrevem. Isso cria uma visão equivocado do ensino de língua e os priva de aplicarem seus conhecimentos sobre a língua nas atividades cotidianas, em contexto significativos, o que lhes possibilitaria o desenvolvimento da competência lingüística, e por conseqüência, sua inserção na sociedade.

Assim, as proposta de atividades apresentadas neste artigo são um exemplo de caminho possível a ser trilhado pelos professores que pretendem mudar a antiga e tradicional forma de abordar a gramática em sala de aula. Esta maneira de dar aula de língua portuguesa possibilita que os alunos reflitam sobre os fatos lingüísticos e não apenas “decorem” regras que somente são usadas no contexto escolar.

Procuramos, então, desenvolver atividades que priorizaram o uso e a reflexão sobre os fatos lingüísticos, em detrimento das atividades metalingüística, que priorizam a teorização sobre a linguagem.

Referências

ANTUNES, 1. **Aula de português: encontro e interação**, São Paulo. Parábola, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental, Língua portuguesa**. Brasília, 1998.

CEREJA William Roberto e Magalhães, Thereza Cochar. **Linguagens, 7ª série, 2.** Ed. São Paulo: Atual, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. **As sete pragas de ensino de português.** In: Geraldi J. W. (org). O texto na sala de aula- leitura da produção. Cascavel: Assoeste, 1997.

FINAU, Rossana Aparecida

Língua. Portuguesa: rumo ao letramento- 8ª série: livro do professor / Rossana Aparecida Finau, Angela Maria Clanoski – Gusso – Curitiba: Base, 2002.

NEVES, M. H. de M. **A Gramática funcional.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PERINI. M. **Sofrendo a gramática.** São Paulo: Ática, 1997.

POSSENTI. Sírio. **Por que (não ensinar a gramática na escola.** Campinas: Mercados das letras, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos T. **Gramática e interação – uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo. Cortez, 1995.