

Concepção de gramática nas tarefas de casa: um novo discurso em uma velha prática

Cláudia Valéria Doná Hila

Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, 87020-900, Maringá-Paraná, Brasil.

RESUMO. Este artigo apresenta resultados de uma investigação sobre a concepção de gramática nas tarefas de casa, em séries iniciais, fundamentado, principalmente, na visão de linguagem como forma de interação. Faz-se uma análise das tarefas de casa, bem como das estratégias utilizadas pelos professores de Português, no ensino de gramática em sala de aula, uma vez que se pretende observar a relação existente entre o que o professor ensina e o que ele solicita como tarefa. Os resultados da análise do *corpus* demonstraram que, apesar de os professores aparentarem mudanças em suas estratégias de ensino, ainda prevalece nas tarefas de casa uma concepção estéril da gramática e da própria língua.

Palavras-chave: ensino, gramática, tarefa de casa.

ABSTRACT. *The concept of grammar in homework: new discourse in an old custom.* Results of an investigation about the concept of grammar (based mainly on language as interaction) in the homework given in the initial series of schooling are provided. The homework and the strategies used by the teachers in the teaching of grammar in the class room have been analyzed. The aim was to observe the relation between what they teach and what they ask for homework. Analyses results demonstrate that although teachers seem to show some changes in strategies of teaching grammar in the classroom, the homework they propose still exhibit a sterile conception of grammar and of their own language.

Key words: grammar, homework, teaching.

Parece inevitável iniciar este trabalho de uma forma um tanto clichetizada, no entanto fundamental para emoldurar o problema de que se ocupa este artigo: o divórcio entre o trabalho realizado pelo professor de língua materna em sala de aula e a proposição das tarefas de casa para os alunos de séries iniciais.

A partir da década de 80, após a constatação de uma “crise” na linguagem, no ensino de línguas, houve a movimentação de profissionais e pesquisadores em torno de uma série de questões, entre elas, a leitura, a produção, a variação lingüística e o ensino de gramática.

Em especial, o ensino da gramática nas escolas, por muito tempo, esteve à mercê de um ponto de vista normativo, apegado a regras de gramática estabelecidas pela tradição literária, o que levou a uma concentração exagerada no ensino da metalinguagem (Travaglia, 1997) e a uma visão de língua extremamente estéril e estrangeira ao próprio aluno.

No entanto, diante de uma concepção de língua como ação social, espera-se que o professor assuma uma posição metodológica diferente da anterior, modulando diferentemente suas práticas e

instrumentos de trabalho, já que neles estará refletida a sua opção política enquanto educador, envolvendo uma teoria de compreensão e de interpretação da própria realidade (Geraldi, apud Matencio: 1994).

Entre os vários instrumentos a auxiliar o professor na construção do conhecimento, em séries iniciais, estão as tarefas de casa. Normalmente passadas despercebidas pelos pesquisadores, elas têm sido, no entanto, alvo de críticas e polêmicas entre pais, alunos e escola.

Os pais dividem-se entre duas posições: há aqueles que acreditam na existência de uma sobrecarga exagerada de tarefas para as crianças (o que dificultaria, no caso das escolas privadas, o cumprimento de outras atividades de “enriquecimento”, como aulas de línguas, esportes, música; e, no caso da pública, o entrave se daria pela falta de instrução e pela ausência dos pais); e, ao contrário, outros que, tentando evitar a “ociosidade” da criança, ou mesmo a sua longa exposição à TV, defendem um aumento quantitativo dessas tarefas.

Os professores, frente a essa discussão, sentem-se desorientados, tanto quanto ao tipo de exercícios que

devem propor, quanto à quantidade de tarefas a serem mandadas para o aluno.

Os alunos, por sua vez, parecem desestimulados a realizarem as tarefas, necessitando, inclusive, de estímulos, por vezes behavioristas, para concretizá-las, como carimbos ou “estrelinhas” nos cadernos, compensações de nota ao final do bimestre, ou medalhas de “honra ao mérito” ao final do ano, etc.

E, finalmente, a escola, que, tentando preservar uma concepção de trabalho com produto concreto, visível e quantitativo (assemelhando-se a uma espécie de linha de produção), continua elegendo as tarefas como instrumentos de manutenção da ordem e do saber instituído pelo grupo dominante.

Nesse sentido, a intenção deste trabalho é observar a construção da tarefa de casa, em 3ª e 4ª séries, no intuito de confrontar se as inovações ocorridas nestas últimas décadas no campo da linguagem e, em particular, no ensino da gramática, estão ou não refletidas no momento da proposição da tarefa de casa, pelo professor. E mais, é também preocupação deste trabalho descobrir qual é a concepção de gramática que emerge nas tarefas de casa.

Essa investigação, substanciada na visão de linguagem como interação, analisa, além das tarefas de casa solicitadas pelo professor, a própria sala de aula, uma vez que se pretende observar a relação entre a maneira como o professor ensina e o tipo de exercícios propostos para as tarefas, a fim de se manter a coerência em conclusões posteriores do trabalho.

Para se alcançar o objetivo deste trabalho, será realizada, numa primeira etapa, uma reflexão a respeito das diferentes concepções teóricas sobre a natureza da linguagem, envolvendo desde os conceitos de língua até a metodologia utilizada para cada concepção. Esse embasamento teórico permitirá observar, posteriormente, qual é o estatuto das tarefas de casa e da gramática para os sujeitos nelas envolvidos.

Pressupostos teóricos

A finalidade das tarefas de casa não pode estar dissociada das teorias lingüísticas que ancoraram diferentes concepções de linguagem, que, historicamente, podem ser delineadas como: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação.

Linguagem como forma de expressão do pensamento: o elo com a tradição

Durante os estudos da Pré-Lingüística, a gramática procurou estabelecer um conjunto de regras para a língua escrita, a partir de consagrados modelos literários do século passado, com o intuito de que o indivíduo aprendesse a escrever corretamente. Como efeito disso, houve uma redução dos fenômenos da língua em “certos e errados”.

A pedagogia do Certo e do Errado, como ficou conhecida, traduziu-se em um modelo lingüístico impositivo, marcando diferenças sociais, privilegiando classes dominantes e elegendo uma única forma lingüística, socialmente correta e válida, para se impor às classes dominadas (Gnerre, 1987; Suassuna, 1995). Todas as demais formas de uso da língua são, então, vistas como desvios, erros, deformações que devem ser evitadas para não contribuírem com a degeneração da própria língua.

Dessa forma, até o final do século passado, a linguagem é tida como expressão do pensamento, decorrente da valorização do modelo literário clássico. E, apesar de muito tempo ter se passado, é notório o fato de que o ensino de gramática nas escolas tem se norteado pelo que se convencionou chamar de gramática normativa, que se valendo de exemplos de grandes escritores institui formas “corretas e válidas” a serem imitadas, prescrevendo o que deve ou não ser utilizado pelo falante.

Na visão de Roulet (1987), a prática de ensino voltada somente à gramática tradicional apresenta falhas, como: - descrever, listar exemplos, mas não fornecer regras combinatórias; - se deter em pontos secundários da língua; - utilizar-se em suas explicações de critérios lógico-semânticos, dificultando, por exemplo, a definição das classes de palavras, além de excluir a própria fala e as variações lingüísticas de seu *corpus*.

A preocupação excessiva com a metalinguagem, com terminologias, com consideração da frase como limite máximo de análise, com definições, ou classificações de formas morfológicas e lexicais, cuja funcionalidade lingüística é discutível, acaba por traduzir uma visão preconceituosa e purista da língua, sem referência aos usos ou às situações concretas em que ela é produzida.

Priorizando as regras, as definições circulares, o trabalho com a leitura e a escrita são encobertos e pouco explorados. Por isso mesmo, ao aluno restará o confronto com uma língua fragmentada, que lhe parece estranha e hostil, uma língua que não é a dele, tomando consciência do divórcio entre a língua que utiliza e a que ouve à sua volta. Regra geral, acaba convencendo-se de sua própria incapacidade como falante.

A linguagem como instrumento de comunicação: em foco o estruturalismo e o gerativismo

A segunda concepção de linguagem está fundamentada a partir das teorias estruturalistas e gerativistas, notadamente com Saussure e Chomsky.

A teoria saussureana trouxe à tona a dicotomia entre a língua e a fala, priorizando o trabalho com a primeira. Ao considerar a língua como fato social, Saussure preocupa-se em entender o funcionamento das regras que compõem esse sistema. A língua

passa, então, a ser vista como um código, ou um conjunto de signos, que se combinam segundo regras capazes de transmitir informações de um emissor a um receptor. Decorre disso a concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

O objeto de estudo do estruturalismo passa a ser a *gramática descritiva*, cuja preocupação é descrever e/ou explicar a estrutura e funcionamento da língua (sua forma e função) e não o seu uso. Sua metodologia de estudo passa a ser, ao contrário da gramática tradicional, notadamente classificatória e taxionômica, desenvolvendo a forma, mas desprezando o campo do significado.

Com Noan Chomsky, algumas das lacunas do estruturalismo são preenchidas. Não se trata mais de estudar os signos, mas os princípios e regras que permitam ao falante construir frases gramaticais aceitáveis, ou seja, importa estudar a competência lingüística do falante ideal.

Por competência, entende-se a capacidade que todo falante tem de, a partir de um número finito de regras, produzir um número infinito de frases gramaticais aceitáveis. Com isso, altera-se a unidade de análise lingüística, do signo para a frase.

Na realidade, a intenção de Chomsky era elaborar uma gramática explicativa, gerativa, que possibilitasse ao falante a construção e o entendimento de frases. Mas, ao descrever apenas a competência de um falante ideal, o autor relega a segundo plano o desempenho, ou seja, a maneira pela qual cada falante aplica sua competência nas diversas situações de fala.

Além disso, Chomsky não leva em consideração fenômenos fundamentais da diversidade lingüística, como o contexto, as intenções comunicativas, as pressuposições, as inferências, os subentendidos, os fatores extralingüísticos, fundamentais para o trabalho de construção do significado.

Por isso mesmo, tanto no estruturalismo, como no gerativismo o sistema lingüístico continua sendo percebido como um sistema fechado, objetivo, externo ao indivíduo, levando o estudo da língua a ser visto enquanto um código extremamente virtual, isolado de sua utilização, quer da fala (cf. Saussure), quer do desempenho (cf. Chomsky), deixando de focalizar o funcionamento da língua em múltiplas situações de interação social.

Essa concepção, como a primeira, ainda monológica, acaba por priorizar o ensino da língua como um fim em si mesmo. O professor passa a ser um técnico, que garante a transmissão do conhecimento a um aluno que, considerado um receptáculo vazio, apenas recebe essas informações.

No que diz respeito ao ensino de gramática, ela assume a finalidade de encaixar o aluno dentro do sistema. Travaglia (1997:27) expõe que saber gramática, nesse caso, é ser capaz de distinguir, nas

expressões de uma língua, as categorias, as funções, as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna.

Assim, são comuns, por exemplo, exercícios de repetição, de classificação e de treinamento, como “siga o modelo, preencha as lacunas, marque x, etc.” Ou, ainda, exercícios de substituição e de transferência que permitem produzir um grande número de orações, isoladas de seu contexto de produção. O limite do trabalho do professor é a própria frase, o que estrangula, novamente, o trabalho com o significado.

Dessa forma, a ênfase à metalinguagem está enraizada tanto nos exercícios da gramática tradicional, que direciona o ensino das práticas lingüísticas para as formas cultas, como, também, nos princípios estruturalistas e gerativistas que levam o professor a priorizar aspectos ligados à morfologia e à fonética e abordar separadamente outras práticas lingüísticas (leitura e produção), sem considerar a função discursiva de cada um desses aspectos.

Uma nova postura: a linguagem como forma de interação

Nas últimas décadas, sobretudo a partir da Lingüística da Enunciação e da Análise do Discurso, a linguagem passa a ser vista como uma forma de interação, servindo para o indivíduo agir e atuar sobre o outro, ou seja, para interagir.

Na medida em que se incorpora, nos estudos lingüísticos, a relação locutor-alocutário, a preocupação não é apenas com o código lingüístico, mas com os interlocutores, com a situação em que se produz o discurso, e com as condições de produção: tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, objetivos visados na interlocução, etc. (Koch, 1997).

O conceito de interação é, também, muito explorado pela Sociolingüística. Na visão de Suassuna (1995), a linguagem é antes de qualquer coisa um modo de vida social, já que define a mim e ao outro como indivíduos que, por seu intermédio, interagem com o mundo. Por isso mesmo, não é possível separar a linguagem de sua concretização no uso social.

Dessa forma, o objetivo do ensino de línguas diante dessa nova postura é desenvolver a competência comunicativa do aluno, levando-o a adequar a língua nas mais diversas situações (representando situações discursivas de enunciação) como locutário ou alocutário, priorizando para isso o trabalho com a leitura e a produção de textos.

Por isso mesmo, preconiza-se o trabalho com o texto (já que ninguém se comunica apenas por frases) e com o próprio discurso, entendido aqui como atividade produtora de efeitos de sentido entre os interlocutores, realizada por indivíduos

concretos, em situações específicas, sob determinadas condições.

Esse caráter dialógico do discurso implica, pois, a interação entre um eu e um tu que se instituem pelo próprio discurso. Ambos são marcados historicamente e socialmente, e a organização do discurso dependerá, na visão de Pêcheux, citado em Osakabe (1979), das imagens mútuas que locutor e alocutário têm de si e do referente. Nesse sentido, colabora Bakhtin (1995:123) ao afirmar que “a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua”.

Dessa forma, quanto ao ensino da gramática, não se pode pretender que o aluno saiba a gramática pela gramática, cobrando-lhe, aleatoriamente, regras gramaticais. Se linguagem é interação, saber a língua não é ter apenas a competência lingüística, mas saber adequá-la às diversas situações de fala.

A preocupação passa a ser o uso de formas lingüísticas válidas para cada situação de interação. Assim, saber gramática não deve ser o objetivo central do ensino de línguas, mas, sobretudo, uma habilidade necessária para desenvolver a competência comunicativa do aluno (Benites e Pazini, 1990; Travaglia, 1997).

E, finalmente, a relação professor-aluno diante dessa nova concepção de linguagem é alterada. O professor não pode ser visto como um transmissor e o aluno como um receptor, cuja finalidade é, passivamente, decodificar as

informações recebidas. Na perspectiva de linguagem como ação, é necessário que se respeite o aluno como sujeito de seu discurso, como alguém que tem uma história, bem como a língua que ele traz para a escola.

Material e métodos

O *corpus* analisado compreende tarefas de casa solicitadas por professores de 3ª e 4ª séries, de instituições públicas e privadas, envolvendo aulas específicas de Português.

Para validar a hipótese do divórcio entre o discurso do professor e a tarefa de casa, houve a necessidade de nos valermos de alguns instrumentos etnográficos, como a observação em sala de aula, anotações a algumas entrevistas, que serão neste trabalho parcialmente exploradas pois fazem parte de um projeto mais amplo de pesquisa.

Foram escolhidos dois sujeitos, que em projetos de pesquisa anteriormente realizados por nós, haviam se mostrado, no plano do discurso, em sintonia com as novas teorias lingüísticas.

Convém explicitar que, no total, foram observadas mais de 30 horas-aula, envolvendo o trabalho com as práticas lingüísticas (leitura, produção e “gramática”), nas duas séries. Mas, para esta análise, foram priorizadas apenas 4 aulas, envolvendo o trabalho com a gramática, ficando as outras práticas para análises posteriores.

Tabela 1. Estratégias utilizadas na A1, pelo P1 e tarefas de casa solicitadas (4ª série)

Objetivo da aula	Estratégias de sala	Tarefas de casa
<i>Trabalhar com a leitura e introduzir o grau do substantivo</i>	* Ativação do conhecimento prévio da criança a respeito do assunto a ser lido: “caçar passarinhos” * Leitura do texto “Veludinho” (Martha A. Panuncio) *Questões a serem desenvolvidas em grupo, buscando a opinião das crianças, o significado de algumas expressões, etc. * Discussão das questões e introdução do grau do substantivo * Sistematização do conceito pela criança	1. Pesquise o diminutivo das palavras: a) bandeira; b) casa; c) fio; d) palácio; e) sino 2. Passe as palavras para o aumentativo: a) barba; b) copo; c) corpo; d) homem; e) poeta 3. Pesquise uma letra de música, ou uma poesia, ou um artigo de jornal que trate a respeito da matança de animais

Tabela 2. Estratégias utilizadas na A2, pelo P1 e tarefas de casa solicitadas (3ª série)

Objetivo da aula	Estratégias de sala	Tarefas de casa
<i>Introduzir verbos de 3ª conjugação</i>	* Um grupo de palavras é entregue às crianças, para que identifiquem a “intrusa” (partir). * Leitura do texto “Papa Moscas”, trabalho em grupos buscando o reconhecimento dos verbos pela sua conjugação * Sistematização do conceito pelo grupo	1. Escreva o verbo correspondente ao substantivo: a) cozinheira; b) cantora; c) corrida 2. Faça uma frase contendo verbos da 1ª conjugação

Tabela 3. Estratégias utilizadas na A3, pelo P1 e tarefas de casa solicitadas (4ª série)

Objetivo da aula	Estratégias de sala	Tarefas de casa
<i>Introduzir o pronome indefinido</i>	* Leitura de uma redação de um dos alunos * Reestruturação do período: “Alguém o encontrou” * Reflexão em torno dos efeitos de sentido, no texto, com o pronome indefinido e com a substituição por um subst. próprio	1. Classifique o pronome: a) ele; b) ninguém; c) senhor 2. Escreva uma palavra: a) paroxítona; b) dissílabo; c) um pr. pessoal; d) um pr. indefinido 3. Escreva uma charadinha 4. Faça uma ilustração Obs.: Tarefa elaborada pelas crianças

Tabela 4. Estratégias utilizadas na A4, pelo P2 e tarefas de casa solicitadas (4ª série)

Objetivo da aula	Estratégias de sala	Tarefas de casa
<i>Produção de um texto coletivo, a respeito da conscientização ecológica</i>	* A partir de uma situação real ocorrida em sala (o surgimento de uma barata), o professor estimula uma discussão a respeito do(s) porquê(s) de se matar uma barata * Produção de um texto coletivo a ser publicado no jornal da escola	1. Responda a partir do texto feito em sala: a) Onde se passa a história? b) Por que a vida da barata é dura? c) O que aconteceu quando a barata caiu na cabeça da mulher? d) Como foi o final da história? 2. Retire do texto 3 substantivos, 1 adjetivo e 1 pronome 3. Escolha uma frase no pretérito perfeito e passe-a para o futuro do pretérito

No intuito de facilitar a compreensão do leitor sobre a discussão dos resultados, segue, em forma de tabelas, um resumo das aulas observadas, bem como das tarefas propostas. Também serão utilizados alguns códigos. Assim, A1-P1-4ª. A correspondem, respectivamente à aula, ao professor e às séries observadas.

Resultados e discussão

Observa-se nas aulas de Português, de 3ª e 4ª séries, a postura contraditória do professor entre a sua abordagem da matéria em sala de aula e as tarefas de casa que propõe.

Apesar da questionável sistematização de conceitos nessa fase escolar, e do predomínio absoluto da morfologia, prevalecem nas aulas investigadas procedimentos mais indutivos do professor, visando à construção do conceito pelos alunos, quer individualmente (Tabela 1), quer em grupo (Tabela 2).

Dentro da sala de aula, parece haver, por vezes, uma tentativa de aproximação do professor de uma visão interacionista da língua, a exemplo do que ocorre na A1 (Tabela 1), quando o professor, estimulando a fase da pré-leitura e ativando o conhecimento prévio da criança a respeito do assunto a ser lido em sala (a história de um menino que caçava passarinhos), introduz o texto “Veludinho”, de Martha A. Panuncio, que chama a atenção, no aspecto gramatical, por apresentar mais de 40 ocorrências de uso do diminutivo.

E, apesar de ele se utilizar de boas estratégias, no que se refere à leitura, o momento da introdução do grau do substantivo é mal colocado, tendo em vista que não houve a preocupação com o uso subjetivo do pronome no texto. A introdução do tópico gramatical acabou voltando-se única e exclusivamente para a sistematização do conceito pelas crianças.

Pior, no entanto, é o caráter desmotivador e castrador que a gramática assume na proposta de tarefa de casa, detendo-se em pontos secundários e esdrúxulos da língua. Afinal, qual a importância para a competência comunicativa da criança, ou de qualquer outro falante, de saber que o diminutivo de

“bandeira”, conforme a correção da professora em sala, é, preferencialmente, “bandeirola”, como no exemplo:

Profa.: Vamos lá... qual o diminutivo de bandeira?

Essa eu quero ver...

Obs.: (As crianças, quase em coro, gritam que é “bandeirinha”).

Profa.: Pessoal... silêncio meninos... vamos lá.

Prestem muita atenção. Pode ser bandeirinha, mas existe outra forma.... “ban-dei-ro-la”, essa é a MAIS correta, pela gramática... tá bom?

Vê-se, assim, na fala do professor, o predomínio de uma concepção de língua como expressão do pensamento, remetendo-se a antigos modelos literários. Ao pronunciar “essa eu quero ver” acaba dando a impressão de que ele é o único detentor do conhecimento (além de uma certa ironia percebida no tom de sua voz).

E, ao considerar a forma “bandeirola” como a “mais correta na língua” (apesar das gargalhadas das crianças), o professor dá a ela o estatuto de uma língua estrangeira, isolando-a de situações reais de interação e desconsiderando totalmente o papel da criança na construção do conhecimento. Em outras palavras, as crianças são compulsoriamente obrigadas a negar sua língua, sendo dela desapropriadas pela legitimação do discurso dominante do professor.

Em outras aulas, o apego à gramática normativa alia-se ao da gramática descritiva. Nelas são predominantes exercícios de classificação, como na A3 (Tabela 3), exercícios de transformação (Tabela 4), evidenciando uma preocupação excessiva do professor com a metalinguagem, bem como com a utilização da palavra (signo) e da frase, tomadas isoladamente de seu contexto de produção.

A força dos exercícios estruturalistas é totalmente ratificada quando o professor deixa as crianças elaborarem a tarefa de casa (Tabela 3), procedimento interessante, pois dá voz à criança. No entanto, o que se vê são os mesmos exercícios de classificação e de escolha da palavra como unidade básica de análise.

Ora, se as crianças, muito naturalmente, formularam exercícios dessa natureza, é porque inconscientemente já gravaram a concepção de língua do próprio professor na proposição das tarefas de casa, como expressão do pensamento ou

instrumento de comunicação, predominando, absoluta, a gramática tradicional.

Em outro caso, como na A2 (Tabela 2), em que o objetivo do professor era introduzir verbos da 3ª conjugação, o professor em sala, apesar de usar procedimentos indutivos, no intuito de levar a criança à sistematização do que são verbos de 3ª conjugação, envereda para uma impropriedade metodológica e para uma postura totalmente incoerente da tarefa de casa.

Impropriedade, pois o professor entrega às crianças um conjunto de palavras (andar, amar, falar, partir, pensar), para identificarem a palavra intrusa, no caso “partir”. No entanto, o reconhecimento desse tipo de verbo só faria realmente sentido se o professor colocasse os verbos em diferentes paradigmas para o aluno reconhecer (como: ama/ame/amamos; parte; parta; partimos).

Mais lamentável, no entanto, é observar que nas tarefas propostas pelo professor, nessa aula, não se incluem exercícios sobre os verbos de 3ª conjugação. Nesse caso, se a finalidade principal da tarefa é fazer com que a criança reforce o que foi aprendido em sala, a ela restará apenas cumprir mais uma obrigação escolar, que em nada lhe ajudará a reforçar o “conhecimento” apreendido em sala de aula.

A ausência de uma postura mais reflexiva do professor também está evidenciada de forma mais grave (já que reflete a desatenção e a falta de conhecimento) em um dos exercícios propostos para casa, na A4 (Tabela 4).

Após um excelente trabalho em sala de aula, em torno da produção textual (onde todas as condições de produção de que fala Geraldi foram observadas), é proposto à criança que escolha uma frase do texto produzido em sala, cujo tempo verbal está no pretérito perfeito, e passe-a para o futuro do pretérito.

A título de ilustração dessa “pérola”, tomemos uma das frases do texto, produzido coletivamente pelas crianças: “Mais para frente, vi um pedaço de pirulito e peguei-o.” Ao se modificar o tempo verbal, a criança, estranhamente, faria: “Mais para frente veria um pedaço de pirulito e pegaria-o.”

No entanto, o uso do pretérito perfeito, bem como o futuro do pretérito apresentam o “mundo narrado” (cf. Weinrich), ou o plano da história (cf. Benveniste). Entretanto, enquanto o pretérito perfeito encerra a situação como completa, acabada, o segundo tempo verbal assume o valor de “prospectiva” (Weinrich, apud Koch, 1997), encerrando a idéia de incompletude, de possibilidade. Por isso mesmo, para a nova frase manter relativa coerência ao texto, ela necessitaria de uma nova frase que a completasse, estabelecendo, assim, a condição necessária para a sua realização,

bem como para a sua compreensão no plano da história narrada¹.

Dessa forma, há o predomínio, nas tarefas escolares, da gramática tradicional. De uma concepção de língua que não inclui o contexto, o interlocutor e a própria criança, contribuindo para afastá-la da língua e para enxergá-la como uma língua que, em nada, se parece com a sua.

E, mesmo apesar de os professores conseguirem, em sala de aula, algumas abordagens interessantes com as práticas lingüísticas, eles acabam anulando-as por completo no momento em que solicitam tarefas de casa, de forma descontextualizada, por vezes mal-elaboradas, privilegiando a modalidade culta como a única forma correta e válida.

Considerações finais

Ao se confrontar as abordagens dos professores de Português, em especial no momento da gramática em sala de aula, com as tarefas de casa por eles propostas, evidencia-se o divórcio existente entre o que aparentam ter no plano teórico e o que revelam em sua prática.

E, mesmo apesar de conseguirem, em algumas situações de sala de aula, uma aproximação da concepção de língua como interação, eles acabam colocando tudo a perder no momento da proposição da tarefa de casa. Usando a terminologia de Vogt, caem suas “máscaras”, deixando entrever nessas tarefas, quase que unicamente, a gramática tradicional, a visão de língua como instrumento de comunicação, insistindo em privilegiar uma única modalidade lingüística válida a todos os falantes.

É essa visão empobrecida do fenômeno lingüístico que emerge das tarefas de casa, sobretudo através dos exercícios repetitivos, notadamente estruturalistas, como o modo mais correto, e único, de cultivar a capacidade de compreensão e de expressão da criança.

Na realidade, se o estatuto dessas tarefas é o de reforçar uma visão dogmática, prescritiva e proscritiva da língua, totalmente isolada da realidade e do mundo do aluno, é porque falta aos professores um conhecimento amplo e claro da língua, do estatuto da gramática no ensino, de seu funcionamento e do fenômeno comunicativo lingüístico. Dizendo de outra forma, fica exposta a ausência de articulação entre pressupostos teóricos do professor, metodologia e estratégias de ensino-aprendizagem de gramática.

E mais, se o objetivo principal das tarefas deve ser o de proporcionar o reforço do conhecimento apreendido em sala, isso, também, não se cumpre, já

¹ Para fazer melhor sentido, a transformação exige do aluno a formulação de uma oração condicional, como: *Mais para frente veria um pirulito e pegaria-o se...* (estabelecer condição para o ato).

que os exercícios encerram uma concepção de língua descontextualizada do mundo real, que, sem levar em consideração sua dinamicidade e dialogicidade, inutilizam, assim, a aquisição do conhecimento, que será passageira e circunstancial.

À criança restará uma sensação de desconforto, de inutilidade, de “chatice”, como revelaram seus depoimentos, o que poderia levá-las ou à não-realização das tarefas ou, quando a realizarem, o fazerem apenas para cumprir uma obrigação escolar. Aos professores, restarão artifícios behavioristas como as “medalhinhas”, “carimbos”, “balas”, numa tentativa de motivar a sala à execução da tarefa².

Dessa forma, o estatuto assumido pela gramática, nas tarefas escolares, é o de apenas levar a criança à explicitação de regras gramaticais, à valoração da metalinguagem, ao apagamento da reflexão sobre a língua e da realidade lingüística do próprio aluno.

Por isso mesmo, continuam a ser atividades castradoras, obrigações escolares inúteis, que não levam nem ao reforço daquilo que foi aprendido em sala de aula, nem à reflexão sobre a língua. No máximo, contribuirão para a falsa imagem de “trabalho” veiculada pela escola. Erroneamente, cumprirão o papel inglório de afastar a criança de uma língua que é viva, dinâmica e está em constante mutação.

² As duas professoras em análise, em entrevistas informais, revelaram que esses estímulos precisam ser quase que bimestralmente alterados, para que as crianças continuem a fazer as tarefas, o que comprova a impropriedade e a efemeridade dessas práticas.

Referências bibliográficas

- Benites, S.A.L.; Pazini, M.C. A concepção de língua e gramática do livro didático. *Rev. Unimar*, 12(1):101-120, 1990.
- Benites, S.A.L.; Pazini, M.C. Para que ensinar gramática. *Proleitura*, 10:3, 1996.
- Gnerre, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- Koch, I.G.V. *A interação pela linguagem*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1997. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa).
- Matencio, M. de L.M. *Leitura, produção de textos e escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.
- Osakabe, H. *Argumentação e discurso político*. São Paulo: Kairós, 1979.
- Possenti, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas: Mercado de Letras - ABL, 1996.
- Roulet, E. *Teorias lingüísticas, gramáticas e ensino de línguas*. São Paulo: Pioneira, 1973.
- Suassuna, L. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papirus, 1995.
- Travaglia, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

Received 10 January 1998.

Accepted 27 February 1998.