

A formação do professor de Língua Portuguesa e suas implicações para o ensino de gramática

Francisco Clébio de Figueiredo

Faculdade Evolução do Alto Oeste Potiguar – FACEP – clebiolima99@hotmail.com

Rosângela Maria Bessa Vidal

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN/CAMEAM/PPGL - rosangelavidal@uern.br

Taysa Kelly da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN/CAMEAM – taysakped@gmail.com

INTRODUÇÃO

A formação do professor de língua portuguesa na atualidade vem sendo um ponto fonte de discussão em diversos trabalhos acadêmicos pelo fato do mesmo ser um reflexo das práticas docentes adotadas pelas universidades públicas e, ao mesmo tempo, torna-os um transmissor do conhecimento adquirido pelas experiências acumuladas durante sua formação. Nesse foco, imaginamos que a experiência acadêmica possibilita uma tentativa de compartilhamento da teoria com a vivência da prática tendo em vista, um ensino de melhor qualidade na educação básica e, de maneira especial, nas aulas de língua portuguesa.

Essa inicial percepção é reforçada muitas vezes pelos discursos que escutamos das experiências dos licenciados que expõem frequentemente seus sentimentos de angústias, medo e alguns momentos de sua atuação percebem o despreparo para lecionar a disciplina de português. Mediante disso, devemos ter a convicção de que, se o conhecimento técnico de um campo é fundamental na maior parte das especialidades, talvez o mesmo não valha para o professor de língua materna até porque, o mesmo convive com realidades que no seu trabalho precisa serem observadas e, para tanto, exige um comportamento disciplinado, segurança e habilidades indispensáveis para a formação dos alunos.

O professor em sua profissão consegue despertar a curiosidade, aguçar a imaginação, manipular ideias, mudar atitudes, gerar conflitos, tudo apenas com o poder do uso da palavra. Nesse sentido, lembramos do poema “A educação pela pedra” de João Cabral de Melo Neto que reflete sobre o ato de ensino e suas peculiaridades relativas tanto a seus propósitos quanto a suas dificuldades específicas. Nesse sentido, o ensinar transforma-se em incentivar, instigar, provocar, talvez desafiar. Na verdade, ensinar algo é sempre desafiar o interlocutor a pensar sobre algo novo.

Nesse trabalho, trata-se de inserir a problemática da ação e do trabalho docente no cerne da pesquisa sobre a complexidade do ensino, para que a reflexão do professor sobre sua

prática leve-o a apropriar-se das propostas teóricas em seu desenvolvimento profissional. Ressaltamos ainda a necessidade de reforçar um sentimento de pertença e de identidade profissional, já que é essencial os docentes se adaptarem aos processos de mudança que vem sendo apresentados pelos órgãos constitutivos dos sistemas de ensino.

Com isso, com a existência de tantos desafios para a formação profissional, frisamos a necessidade da construção de um conhecimento pessoal (autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica, mas numa formação contínua, uma possível saída para a construção de redes de trabalhos coletivos e que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

Assim, as considerações apresentadas até aqui deixam entrever a necessidade de uma formação inicial e continuada dos docentes, de forma a compreender a relação existente entre a universidade e o ensino na educação básica, no entanto, confrontar as práticas de ensino e as teorias estudadas na academia com a realidade da prática docente. Assim, para a nossa reflexão utilizamos os PGDS das disciplinas Morfossintaxe I, II e III ofertadas no Curso de Letras/CAMEAM/UERN, a saber, os PGDS usados foram somente os da habilitação de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas.

MELP (Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa) E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA

O Ensino de Língua Portuguesa nas Escolas tem sofrido muitas modificações ao longo dos anos. A Escola tem acompanhado e também tem sido atingida por essas mudanças. Por esse motivo, cursando o mestrado paguei a disciplina “Texto, ensino e discurso” no período de 21/10/2013 a 25/10/2013 que trazia em sua ementa o estudo das principais abordagens do texto e do discurso em teorias enunciativas contemporâneas e de suas presenças no ensino de língua materna e estrangeira, com ênfase nas diferentes perspectivas de ensino do texto e do discurso e no uso de novas tecnologias no ensino de línguas.

Nessa disciplina traçou um panorama dos estudos acerca do ensino, texto e discurso, tendo como parâmetro aqueles advindos do projeto PROCAD¹ e suas principais contribuições científicas no âmbito das IES envolvidas com as MELPs (METODOLOGIAS DO ENSINO

¹ Programa de Cooperação Acadêmica.

DE LÍNGUA PORTUGUESA). Foram apresentadas as principais produções e orientações autores e coautores das equipes da UERN, USP e UFMA e, nas discursões dos trabalhos, buscaram sintetizar os resultados incididos do Projeto PROCAD, evidenciando as contribuições desses estudos para o texto, ensino e discurso na área de língua materna e estrangeira.

A partir disso, percebemos uma grande preocupação da academia com a prática docente no ensino de língua portuguesa da educação básica que ainda infelizmente, alguns profissionais priorizam aquele ensino normativo sem se deixar modelar e, respectivamente, aderir às novas estratégias de aquisição e transmissão do conhecimento. Sendo que o papel desse profissional na atual conjuntura deve ser o de formar não apenas sujeitos com conhecimentos em matérias específicas e, sim, seres humanos capazes, seguros, aptos para pesquisar, questionar, viver em grupo, em suma, para o exercício pleno da cidadania.

Com relação a isso, não podemos esquecer que o professor hoje é chamado de mediador e, por isso, o responsabiliza de uma missão transparente, sem resistência, nem desvio de seu compromisso de profissional que em algumas situações controla a própria aprendizagem de seus alunos e se deixa levar muitas vezes por um fingimento de sua atuação como educador. Dessa maneira, Libâneo (1992, p. 119) orienta sobre os conteúdos de ensino composto de quatro elementos, a saber:

1. **Os conhecimentos sistematizados** são base da instrução e do ensino. Os objetivos de assimilação é o meio indispensável para o desenvolvimento global da personalidade;
2. **As habilidades** são qualidades intelectuais necessárias para a atividade mental no processo de assimilação de conhecimentos;
3. **Os hábitos** são modelos de agir relativamente automatizados que tornam mais eficaz o estudo ativo e independente;
4. **As atividades e convicções** se referem a modos de agir, de sentir e de se posicionar frente a tarefas da vida social. Orientam, portanto, a tomada de posição e as decisões pessoais frente a situações concretas. (LIBÂNEO, 1992, p. 119)

Por esses quatro elementos a ação pedagógica do professor é embasada por atitudes valorativas, tendo em vista a atuação social, a assimilação ativa e a aplicação pelos alunos dos conhecimentos e habilidades adquiridas em sua prática de vida bem como em experiência vivida no presente. O docente apresenta um comportamento sábio, criativo e inovador porque para as aulas de língua portuguesa aqui, em particular, é interessante desenvolver idoneidades em relação à competência comunicativa, entender e saber usar os diferentes níveis de padrão da língua em contextos diversos, conhecer a funcionalidade da comunidade da língua e alargar a capacidade de raciocinar. Por essas atitudes entendemos

como a dinamicidade em uma sala de aula contribui de verdade para a formação mútua do aluno e do professor.

O que encontramos ou lemos em vários meios de comunicação são divulgações sobre os desempenhos de nossos estudantes na escrita e na leitura e, em virtude disso, essas duas modalidades tem sido os eixos de trabalho nas escolas para tentar amenizar essas deficiências tão presentes no desenvolvimento tanto da percepção do senso comum tanto às diversas experiências sociais. Nesse processo, é preciso discutir as metodologias que os professores têm feito ou que permita fazer, ao passo de colaborar com estratégias de melhorias para o ensino de língua.

Com isso, o ensino de língua portuguesa deve tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente. Essa atitude crítica não pode ser atribuída a um desvio pessoal; ela representa, na verdade, uma das expressões visíveis de uma ação docente historicamente situada, tal como descreve Geraldi (1997, p. 88).

(...) o professor se constituirá socialmente como um sujeito que domina um certo saber, isto é, o produto do trabalho científico, a que tem acesso em sua formação sem se tornar ele próprio um produtor de conhecimentos. Este “eixo” coloca de imediato uma questão a este novo profissional: estar sempre a par das últimas descobertas da ciência em sua especialidade. Ironicamente, isto sempre significa estar desatualizado, pois não convivendo com a pesquisa e com os pesquisadores e tampouco sendo responsável pela produção do que vai ensinar, o professor (e sua escola) está sempre um passo aquém da atualidade. No entanto, sua competência se medirá pelo seu acompanhamento e atualização. Neste sentido, o trabalho do professor emerge como categoria sob o signo da desatualização. (GERALDI, 1997, p.88).

É evidente que a citação de Geraldi vem reforçar cada vez mais a realidade do processo de produção do saber e sua reprodução nas salas de aula é identificado ainda por um trabalho docente diretamente relacionado à construção da modernidade capitalista. Entretanto, destacamos algumas observações que, pelos menos, conduza o professor em formação, seja para a consciência acerca da necessidade de uma prática reflexiva e de base científica como, também, uma autonomia mais efetiva de sua atuação.

Outro momento importante à formação do profissional da área de Língua Portuguesa foi à implementação das disciplinas de Linguística e a consolidação dos Cursos de Letras com Licenciatura em Língua Portuguesa a partir da década de 1960 nas universidades brasileiras. Rodolfo Ilari (1992) pondera ser esse o momento em que os Cursos de Letras passam a trabalhar

a língua e seu ensino com metodologias científicas, possibilitando o início das pesquisas acadêmicas que, nas décadas posteriores, se expandiriam por todo o país.

Atualmente, a formação do professor de Português nos Cursos de Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa – possibilita-lhe uma iniciação às principais correntes linguísticas bem como o conhecimento das diversas metodologias de ensino de língua que têm sido desenvolvidas e aplicadas no ensino brasileiro.

Para tanto, Antunes (2003, p. 36) destaca que “o novo perfil do professor é aquele do pesquisador; que, com seus alunos (e não, “para” eles), produz conhecimento, o descobre e o redescobre sempre”. Essa citação é tão oportuna, pois permite aos sujeitos envolvidos no processo de aquisição do saber, reconhecer e valorizar as atividades interativas tendo em vista o verdadeiro ensino de língua materna, as concepções sobre a linguagem e suas convicções metodológicas.

Assim, a referência à pesquisa seria compreendida como um processo de flexibilização do currículo, e funcionaria na estruturação curricular como dispositivo para apropriação de saberes, e não a produção do conhecimento uma vez que, a mesma é considerada parte integrante da formação do professor.

Nesse sentido, encontram-se dentre os principais objetivos específicos do Currículo de Letras, o de promover a formação de cidadãos críticos e conscientes, que saibam aplicar os conhecimentos linguísticos dentro e fora da escola, na vida prática; ou o de constituir profissionais na área da linguagem através de discussões teóricas e vivências práticas de ensino e pesquisa.

Toda a atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, ou seja, partem de uma determinada concepção de língua. Por isso, o ato de ensinar uma língua é ensinar a comunicar, interagir com os seus interlocutores, isto é, a desenvolver adequadamente seus pensamentos, reconhecer e avaliar a pluralidade de discursos percorridos por uma multiplicidade de funções que em cada um se acumulam especificamente.

É, preciso destacar que o ensino produtivo da língua materna nesta proposta corrobora com a visão de que a prática linguística deve ser uma atividade concebida como um processo interativo entre o “eu-outro” e, por isso, ela precisa estar presente nas diversas situações comunicativas nas quais o sujeito está inserido, ou seja, na comunicação verbal viva que se faz no jogo das relações sociais. Dessa forma, o trabalho com a língua materna fundamenta-se na perspectiva sociointeracionista, uma vez que o seu uso é realizado por sujeitos históricos e

sociais e, assim, a linguagem nessa perspectiva deve ser compreendida como processo de interação, prática social e ação.

O professor consciente de sua atuação e compromisso profissional pode criar situação favorável à aprendizagem, por meio de uma atividade de recursos, métodos e procedimentos de ensino. Para criar essa situação, o docente deve conhecer os interesses dos alunos e motivá-los ao processo de ensino e aprendizagem. Portanto, não acontece ensino sem aprendizagem e, sobretudo, ensinar e aprender são processos complementares na construção do conhecimento e, por isso, a necessidade do docente está sempre em formação.

A GRAMÁTICA: CONHECIMENTO, ENSINO E SUAS IMPLICAÇÕES NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA

O ensino de gramática, normalmente, quando é retratado pelas pessoas logo remetem a regras e, em virtude disso, desconhecem que podem estar falando não só de uma coisa, mas de coisas bem distintas. Por isso, ao tratar do ensino de gramática, o primeiro problema a ser destacado é de ordem conceitual. Em geral, os conceitos são tratados como equivalentes de língua padrão e gramática.

O segundo problema é metodológico e resulta do recorte que se faz na própria gramática normativa, ao se elegerem os conteúdos a serem trabalhados na disciplina, que se restringem a classificações morfológicas ou sintáticas. Nesse contexto de ensino de língua materna, Perini (2005), leva o aprendiz à dedução de que há, de fato, uma disciplina escolar denominada gramática normativa, cujos conteúdos parecem não estar relacionados às atividades de leitura e escrita e não ter aplicação direta à sua formação. As questões para essa reflexão passam, então, a ser porque ensinar gramática e que gramática deve o aluno dominar.

Antunes (2007, p. 25-26) apresenta cinco pontos para a reflexão sobre o ensino de gramática e como devemos considerar importantes para o entendimento do real funcionamento da linguagem quando se fala em gramática e suas implicações:

- a) das regras que definem o funcionamento da determinada língua, como em: “a gramática do português”; nessa acepção, a gramática corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua, a qual tem sido chamada de “gramática internalizada”;
- b) das regras que definem o funcionamento de determinada norma, como em; “a gramática da norma culta”, por exemplo;

- c) de uma perspectiva de estudo, como em: “a gramática gerativa”, “a gramática estruturalista”, “a gramática funcionalista”; ou de uma tendência histórica de abordagem, como em: “a gramática tradicional”, por exemplo;
- d) de uma disciplina escolar, como em: “aulas de gramática”;
- e) de um livro, como em: “a Gramática de Celso Cunha”.

Cada uma dessas acepções se refere a uma concepção de gramática bem diferente. Na verdade, todas coexistem, mas precisam ser reconhecidas em suas peculiaridades, nas suas funcionalidades e nos seus limites de uso. Com isso, o ponto central que se oferece a reflexão sobre o tratamento da gramática nas escolas é que esse tratamento se tem feito como se a gramática fosse alguma entidade que só teremos acesso se sairmos dos textos, isto é, se separar os usos que é exatamente o que não pode ocorrer. Por isso, que a cada instância de utilização da língua se ativa a gramática e, portanto, a gramática como organização da língua se explicita a partir do uso linguístico.

A partir dessa perspectiva, reconhecemos que as práticas normativas da língua muitas vezes desvinculadas das diversas manifestações de interação de uso permanecem como atividades frequentes no ensino de gramática. Em relação a esse contexto observemos o que Furtado da Cunha (2007, p. 14-15) frisa:

O ensino de língua materna tem, em geral, tratado as questões gramaticais de modo artificial, distanciando-as das situações de uso, e, assim, deixando de considerar justamente os aspectos centrais de sua natureza: as relações entre formas e funções dependem da gama de fatores que interferem em cada interação comunicativa. (FURTADO DA CUNHA, 2007, p. 14-15).

Ainda convém evidenciar a partir da citação que o reconhecimento do caráter social do uso linguístico fica implicado na variação da linguagem e, que por isso mesmo, a língua-padrão como qualquer modalidade, não pode ser ignorada, e, além disso, por suas especificidades e funções sociais tem de ser cultivada nas instâncias apropriadas. Além do mais, ninguém precisa primeiro estudar as regras de uma disciplina gramatical para depois ser falante competente de sua língua, pois a ativação natural da gramática da língua é a simples e exata medida da ligação entre os esquemas cognitivos e capacidades de enunciação.

Segundo a autora Neves (2008, p. 102) o trabalho escolar com a gramática deve considerar que “o processo global de planejamento do texto é, afinal, uma questão de gramática”. Isso evidencia que as gramáticas não são neutras, inocentes ou nunca são apolíticas. Porém, optar por uma delas é sempre optar por uma

determinada visão de língua. As gramáticas são produtos intelectuais, são livros escritos por seres humanos, sujeitos, portanto, há falhas, impressões, esquecimentos, além é claro, de vinculados a crenças e ideologias.

Devido a isso, se quisermos mudar o ensino de gramática não basta remendar alguns aspectos. É necessário uma revolução. No caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola. Em outras palavras, a função da escola não é ensinar português padrão, mas conduzir os discentes a se apropriarem basicamente do conhecimento linguístico por meio da natureza político-cultural, ou pela natureza cognitiva.

Nesse ponto, Possenti (1996, p. 30) ressalta:

Saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber uma gramática. (Oportunamente, esclareceremos melhor alguns conceitos de gramática). Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas. Mais profundo do que esse conhecimento é o conhecimento (intuitivo ou inconsciente) necessário para falar efetivamente a língua. (POSSENTI, 1996, p. 30)

Certamente, podemos dizer que o ensino de gramática na escola não deve ser visto pelos seus prós ou contras, mas é preciso distinguir seu papel do papel da escolar que é ensinar língua padrão, isto é, criar condições para seu uso efetivo. É perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é ensinada. Logo, quando se discute ensino de língua e se sugere que as aulas de gramática sejam abolidas, logo se levantam objeções baseadas nos vestibulares e outros testes, como concursos públicos, nos quais seria impossível ser aprovados sem saber gramática.

Para essa questão, Possenti (1996, p. 55) apresenta algumas observações a respeito desse conhecimento explícito de gramática que levando em consideração nossos “achismos”, veríamos que nessa circunstância não é tão acentuado:

- a) quem elabora provas de português são, em geral, professores de português – basta, portanto, que os especialistas mudem de estratégias de avaliação;
- b) em muitos vestibulares e outras provas, há questões de gramática, é verdade. Mas há também questões de literatura e de interpretação de textos. Por que então, damos tanta ênfase à gramática, ao invés de invertamos ou pelo menos equilibrarmos de importância, dando mais espaço em nossas aulas à literatura e à interpretação de textos?;

c) em muitos testes, vestibulares incluídos, a redação é eliminatória. Portanto, não é verdade que crucial para a aprovação;

d) admitindo que a gramática fosse importante, então, deveríamos estar formando alunos que teriam notas próximas de dez em provas de gramática. Mas, o que se vê são alunos que, depois de uma década de aulas de gramática, teriam notas mais próximas de um zero do que de dez.

Essas observações de Possenti despontam para uma avaliação da prática docente dos nossos professores nas aulas de Língua Portuguesa como, também, uma reflexão do que estamos priorizando como formação para os alunos e, de modo particular, nas aulas de gramática. Isso porque a gramática tem essa função regularizadora, tem também limites, mas nem todas as prescrições cabem no seu domínio, pois muitas das normas que definem o uso adequado e relevante da linguagem extrapolam seu conjunto de regras.

Fica evidente, então, que o professor não faça do conhecimento gramatical o único fundamento de sua autoridade, até porque a língua excede a gramática. Não devemos adotar uma visão não purista, de flexibilidade, de abertura para incorporar as alterações que vão surgindo e perceber que a língua é inevitavelmente heterogênea, múltipla, variável e com usos diversificados. A gramática, sozinha, é incapaz de preencher as necessidades interacionais de quem fala, escuta, lê ou escreve textos.

ANÁLISE DOS PGDs DA UERN E A REALIDADE DO ENSINO DE GRAMÁTICA

Nesse tópico, apresentamos uma discussão a respeito dos PGDs da UERN, em particular nos objetivos e conteúdo das disciplinas escolhidas para essa temática em que contemplam os aspectos voltados para o ensino de gramática no curso de Letras – Língua Portuguesa.

Passemos agora para as demonstrações dos quadros da disciplina Morfossintaxe I, II e III da UERN, seus objetivos e conteúdo.

Quadro 1:

Morfossintaxe I – 4º período – 60h/a
<p style="text-align: center;">Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Revisar os principais aspectos da morfologia da língua portuguesa;▪ Compreender a análise mórfica do vocabulário a partir das leis gerais e particulares da língua e a análise morfológica dos vocábulos da língua portuguesa;▪ Relacionar os conteúdos trabalhados com a futura prática de professor de língua portuguesa.

Conteúdos

Unidade I – O vocábulo formal, os morfemas, o mecanismo da flexão da língua portuguesa;
 Unidade II – Morfologia derivacional, flexão e derivação, processos gerais de formação, principais processos de mudança de classe;
 Unidade III – Classes dos vocábulos. Critérios mórfico, sintático e semântico. O ensino da morfologia.

A Morfossintaxe é a disciplina essencial para a compreensão da gramática, pois estuda a relação entre a classe gramatical de uma palavra e sua função sintática. Diante disso, por apresentar certa complexidade em sua abordagem, não pode se concentrar em apenas uma disciplina, passando a subdividir em três etapas com a finalidade de melhor compreensão.

A partir dos objetivos e os conteúdos contemplados nessa primeira etapa, verificamos a ênfase que estabelecem na apropriação dos conhecimentos gramaticais bem como nas suas particularidades do uso da língua. Com isso, é interessante fomentar na formação dos professores que o uso da língua acontece nas conversas, nos debates, nos sermões, nos jornais, nos avisos, entre outras situações de comunicação.

Conduzi-los a refletirem sobre o estudo das funções mórficas, sintáticas e semânticas em seus devidos contextos o que conseguem mais diretamente assumirem a posição de autênticos observadores da língua.

Quadro 2:

Morfossintaxe II – 5º período – 60h/a
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proporcionar ao aluno uma visão geral da sintaxe da Língua Portuguesa, tendo em vista o reconhecimento e a compreensão dos funcionamentos teórico-metodológicos das relações entre nomes e verbos. Perceber os aspectos morfossintáticos da língua materna de forma contextualizada, e aplicada ao ensino, partindo de uma reflexão da Nomenclatura Gramatical Brasileira.
Conteúdos
Unidade I: A análise sintática – Finalidade da análise sintática, A articulação dos vocábulos na oração, Noções básicas: sintagma, frase, oração e período, período simples e composto, A nomenclatura gramatical brasileira; Unidade II: Termos da oração – Termos essenciais, integrantes e acessórios da oração; Unidade III: Outras perspectivas – Os predicados verbais e seus conhecimentos, os predicados nominais, sintaxe e discurso.

Nesse segundo quadro da subdivisão dos estudos relacionados à Morfossintaxe II, percebemos mais uma vez em seu objetivo uma preocupação com a assimilação e reconhecimento dos elementos estruturais da Nomenclatura Gramatical Brasileira e, vemos isso, com mais clareza nos conteúdos em que destaca propriamente o estudo das articulações frasais, períodos e termos da oração. É, preciso também observar as mudanças em torno dos eventuais efeitos de sentido das palavras, por conta dos

diferentes contextos ou das diferentes posições em que aparece. Frisamos isso não porque consideramos indispensáveis os conteúdos ofertados nessa disciplina, mas pela valorização da variedade linguística e a mobilidade dos elementos que a estrutura.

Nesse sentido, devemos considerar na assimilação desse conhecimento um esquema de interação verbal mais rico e mais real do que aquele que trata dos componentes desvinculados, o que consideramos peças de uma máquina de codificar e decodificar. Daí a necessidade de privilegiar um tratamento da gramática que vise ao uso linguístico e não apenas o estudo da língua portuguesa, mas também o falante e o uso da linguagem.

Quadro 3:

Morfossintaxe III – 6º período – 30h/a
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender e classificar as relações de coordenação e subordinação, pelo viés da gramática tradicional; ▪ Avaliar criticamente os aspectos de coordenação e subordinação na gramática tradicional; ▪ Adquirir formação profissional com habilidades para o ensino-aprendizagem de línguas.
Conteúdos
Unidade I: O período e sua classificação, período simples e composto, características da oração principal, coordenação, orações coordenadas sindéticas e assindéticas; Unidade II: Subordinação, orações subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais, orações reduzidas, uma análise crítica ao modelo tradicional.

Neste último quadro, apresentamos os objetivos e os conteúdos da Morfossintaxe III. Seguindo uma continuidade lógica dos dados já apresentado anteriormente, o que podemos constatar é a valorização da visão sincrônica do sistema linguístico da Língua Portuguesa tendo em vista, o reconhecimento e classificação dos períodos sintáticos de coordenação e subordinação da gramática tradicional.

Evidentemente, a nomenclatura da gramática tradicional tem uma função e, conseqüentemente, um conhecimento. Primeiro, porque sua função permiti que as unidades ou funções da língua sejam designadas pelos seus nomes correspondentes, ampliando-se assim a possibilidade de uma comunicação ajustada às suas condições de produção. Segundo, atribuir-lhe a função que, de fato, lhe cabe: a de nomear as unidades da língua, sem que tenha, portanto, um fim em si mesma e, por fim, não confundir o estudo da nomenclatura com o ensino de gramática.

Assim, os muitos exercícios de simples reconhecimentos ou classificações das categorias gramaticais podem esconder as verdadeiras pretensões de reflexão crítica e lúdica sobre o real funcionamento da linguagem, ou seja, o estudo

deixaria de ser pura especulação sobre possibilidades de uso, para ser análise atenta dos usos reais da língua que está em curso.

CONCLUSÃO

Apresentamos algumas discussões sobre a formação do professor de Língua Portuguesa e suas implicações para o ensino de gramática na atualidade. A partir dessa reflexão sobre os modelos tradicionais de ensino de gramática, tentamos pontuar que apesar dos avanços significativos no campo das pesquisas sobre a linguagem e da constante presença dos estudos linguísticos nos cursos de graduação ainda identificamos dificuldades na transposição e adequação dos conhecimentos obtidos na universidade na sala de aula.

Por causa disso, a reflexão sobre o que deve ser ensinado e como se deve ensinar a língua portuguesa não são elementos que estejam apresentando reflexos no ensino de gramática, porque em sua maioria como examinamos nas ementas da disciplina a maior preocupação é na assimilação dos elementos estruturais da língua e, não, na variabilidade existente em torno do seu uso. Apesar dessa abordagem estar presente na proposta curricular do curso de Letras da UERN, parece existir uma lacuna na formação dos futuros docentes no que se refere ao desenvolvimento de metodologias de ensino.

Portanto, queremos registrar que o desafio para os cursos de Letras, consiste resumidamente em oferecer condições de domínio da própria língua em questão, oferecer conhecimento teórico-científico que possibilite análise crítica e pesquisa, além de formar profissionais para enfrentar a heterogeneidade da sala de aula no ato de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- _____. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. (org.). **Funcionalismo e ensino da gramática**. Natal: ADUFRN, 2007.
- ILARI, R. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.
- NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2008.
- PERINI, M. **Sofrendo a Gramática**. São Paulo: Ática, 2005.
- POSSEMTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.