



# ENSINO DE GRAMÁTICA OU REFLEXÃO LINGUÍSTICA?

## A HIPÉRBOLE NO LIVRO DIDÁTICO

Angélica Natalia Ferreira Gonçalves<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal de Minas Gerais/Profletras/anfg@ufmg.br

**Resumo:** O presente trabalho investiga como o ensino de gramática foi proposto em um material didático e qual a sua adequação aos documentos que norteiam o ensino e às novas concepções teóricas, tendo por base Antunes (2003; 2014) e Travaglia (2009). Os resultados sugerem um trabalho pouco contextualizado e pouco reflexivo com a língua, culminando em um ensino pouco significativo para os alunos.

**Palavras-chave:** Reflexão linguística, ensino de gramática, interacionismo, ensino de hipérbole.

### 1 Introdução

“Português é difícil”. Esta é uma frase comumente pronunciada por falantes do português no nosso país. Apesar de ser paradoxal que alguém diga que é difícil “aprender” a própria língua, há uma razão histórica para que tal afirmação tenha se consolidado no imaginário popular: o foco em um ensino sistematizado. Além disso, Antunes (2014) defende que a escolha por esse tipo de ensino não é gratuita, visto que o pouco domínio sobre os usos da linguagem, como ferramenta de garantia de poder e autonomia social, tem servido a interesses políticos maiores em nossa sociedade.

Nesse contexto, o presente trabalho pretende analisar, sob um viés interacionista da linguagem, uma atividade sobre figuras de linguagem apresentada em livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental e avaliar como uma concepção de linguagem como reprodução do pensamento ainda pode influenciar a produção desse tipo de material e, conseqüentemente, o ensino.

### 2 Fundamentação teórica

O ensino de gramática foi, por muitos anos, o foco das aulas de língua portuguesa no país. Essa prática cristalizou-se devido à adoção de uma concepção de linguagem como sendo a expressão do pensamento. Segundo Travaglia (2009), nessa concepção “a enunciação é



um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (p.21), assim, a expressão das ideias resume-se à reprodução do pensamento de maneira organizada e lógica, o que demanda a sistematização da língua, um ensino considerado descontextualizado, fragmentado, irrelevante, inconsistente, pouco reflexivo e inflexível (ANTUNES, 2003) Assim, estudos teóricos têm apontado uma concepção de linguagem como espaço de interação como caminho para um ensino mais significativo da língua para o aluno, visto que a comunicação é uma ação realizada sobre o interlocutor em determinado contexto, fator que se perde no estudo de expressões isoladas da língua.

Apesar de, atualmente, o trabalho com os objetos linguísticos não se resumir à simples memorização de conceitos, ainda é possível encontrar um ensino pouco relacionado aos usos reais da língua pelo falante, predominantemente prescritivo e metalinguístico (TRAVAGLIA, 2009). Essa prática prejudica o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, visto que ele é insistentemente exposto a uma visão fragmentada de língua, que se dá por meio unicamente de regras gramaticais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já sinalizam, desde 1998, a necessidade de rompimento com uma concepção de linguagem como expressão do pensamento, ao postularem que

a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p.22)

No documento afirma-se também que é produzindo linguagem que se aprende linguagem, ou seja, somente por meio de uma interação linguística real é possível compreender os usos da língua, ao escolhermos o que vamos dizer, pra quem, como, em que situação, fatores indissociáveis da construção do discurso.

Os PCNs ressaltam ainda que o discurso manifesta-se linguisticamente por meio de textos, que por sua vez se realizam por meio de gêneros específicos, logo, essa deve ser a unidade básica do ensino (BRASIL, 1998, p. 23). Não é indicado, portanto, o ensino da língua por meio de unidades fragmentadas de textos, visto que o aluno tem mais possibilidades de compreender o funcionamento da língua dentro de um determinado contexto, sendo indicado, assim, um trabalho por meio de gêneros, em que esse estudante seja levado a refletir sobre os usos linguísticos cotidianos.



Sobre isso, o Conteúdo Básico Comum (CBC) de língua portuguesa – documento que expressa as habilidades fundamentais que devem ser trabalhadas nas escolas do estado de Minas Gerais - salienta que “não se pretende negar à língua seu caráter de sistema de signos. É preciso, porém, levar o aluno a compreender que ela é um sistema que se modifica pela ação dos falantes nos processos de interlocução” (MINAS GERAIS. 2014, p.77), isso não elimina o ensino de gramática da língua portuguesa, apenas indica que o professor deve se servir dela não só para atividades metalinguísticas, mas sim para a reflexão sobre a língua e a construção de significados, de modo que a gramática seja parte da construção de sentidos no texto . Assim, não cabe mais falar em ensino de gramática, já tão consolidado em nossa cultura, mas sim em reflexão linguística. Sob essa ótica o texto é visto como um todo e a separação entre o estudo de gramática e de língua não ocorre, visto que, como ressalta Antunes (2014), “se não há língua sem discurso, se não há discurso sem gramática, também não há gramática sem língua e sem discurso” (p.116). Logo, os elementos linguísticos que compõem o texto são analisados como indispensáveis na formação de sentido global, não podendo ser analisados fora dessa esfera. Em uma oficina de textos, por exemplo, o aluno pode analisar, testar possibilidades, refutar ou aceitar determinados usos linguísticos e seu funcionamento (ANTUNES, 2014), pois nesse contexto ele tem um “espaço” completo de trabalho, o texto, e não uma ambiente controlado, como estruturas descontextualizadas. É tempo perdido o trabalho puro e simples com a memorização de conceitos, muitas vezes falhos, que são esquecidos após a avaliação escolar. Logo, o trabalho do professor não é ensinar nomenclatura gramatical, e sim como se apoderar da gramática para aprimorar a competência comunicativa.

### 3 Metodologia

Este estudo constitui-se da análise de uma atividade prática sob a ótica da teoria interacionista da linguagem. Nesse sentido, foi escolhido o livro didático “Projeto Teláris – Português”, destinado a alunos do 8º ano do ensino fundamental e aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para os anos de 2014, 2015 e 2016. Considera-se, portanto, que esse manual corresponda às orientações dos documentos oficiais que norteiam o ensino, justificando sua escolha.

Para a análise em questão, foi escolhida uma atividade de ensino de uma figura de linguagem – a hipérbole. Essa escolha se justifica por as figuras de linguagem comumente serem trabalhadas fora do texto, ou usando o texto como pretexto, ignorando-se, assim, a

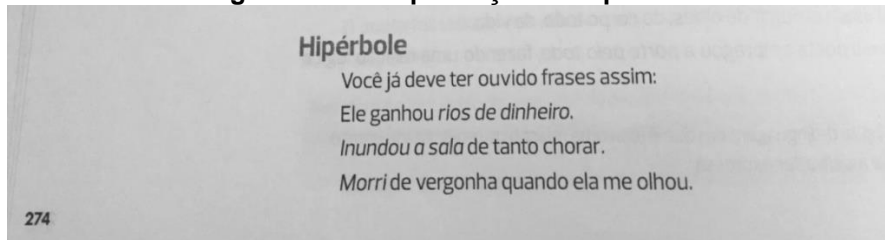
riqueza de sentidos que esses usos podem trazer para a interação.

Tornou-se objeto de investigação na atividade a concepção de linguagem adotada, a metodologia de ensino e os possíveis resultados que seriam obtidos a partir dela.

#### 4 Análise e interpretação de dados

Assim como outras figuras de linguagem, a hipérbole foi trabalhada no manual didático de forma mais semelhante a uma concepção de linguagem como expressão do pensamento em vez de uma concepção interacionista. O trabalho com a figura de linguagem iniciou-se com a introdução de exemplos descontextualizados (fora do texto).

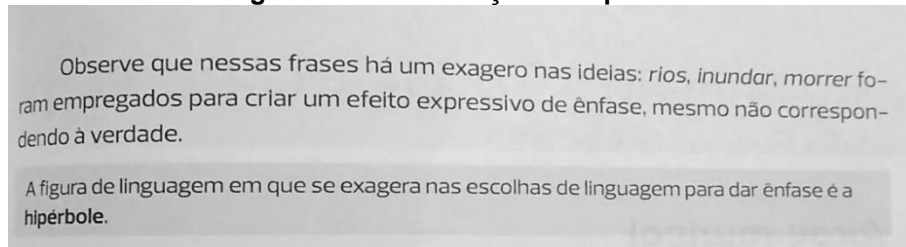
**Figura 1 – Exemplificação de hipérbole**



Fonte: Projeto Telaris – Língua Portuguesa, 8. ano, 2012, p. 274

Em seguida, foi introduzida uma conceituação.

**Figura 2 – Conceituação de hipérbole**



Fonte: Projeto Telaris – Língua Portuguesa, 8. ano, 2012, p. 275

Pressupondo que isso fosse suficiente para a compreensão do objeto de estudo, seguiu-se para uma atividade de identificação em que, dentre outras figuras, havia a presença de duas hipérbolos, que deveriam ser identificadas pelo aluno.



Figura 3 – Atividade sobre figuras de linguagem

5. Leia as frases e indique a figura de linguagem criada pelas palavras em destaque:

- a) Dor das perdas, mas **alegria** de estarem vivos se misturavam nos sobreviventes do acidente. *antítese*
- b) Sua fala parecia uma **enxurrada de palavrões**. *hipérbole*
- c) Chegamos de viagem **morrendo** de sede. *hipérbole*
- d) "Há sempre alguém espreitando Que a vila **cresça** ou **desabe**: Ou em cidade **se torne**, Ou para sempre **se acabe**." *antíteses*

Fonte: Projeto Telaris – Língua Portuguesa, 8. ano, 2012, p. 275

A atividade não satisfaz um viés interacionista de linguagem, visto que, ao não apresentar uma situação real de comunicação, não permite ao aluno uma negociação com os sentidos do texto. Um dos exemplos apontados na atividade, a expressão “enxurrada de palavrões” é pouco significativa para o aluno fora de um contexto em que ele possa compreender quem enuncia isso, como e com qual finalidade, culminando na construção de sentidos para o leitor. A depender do contexto, por exemplo, a expressão pode não ter a carga negativa que aparenta ter e pode ter forte participação na caracterização de algum personagem, elementos que se perdem no trabalho com expressões isoladas da língua.

Essa atividade, então, limita a compreensão do aluno sobre o funcionamento de uma hipérbole no texto, sobre sua importância e até mesmo o conhecimento sobre o que é uma hipérbole, visto que apenas a apresentação de um conceito não garante o seu domínio por parte do aluno.

Além disso, a abordagem adotada não condiz com o que preconizam os documentos oficiais que norteiam o ensino, visto que não há um trabalho com um texto, dentro do contexto de estudo do gênero, mas sim o ensino da gramática como fim, não como meio para um aprendizado significativo da língua.

É preciso, nesse contexto, ampliar o trabalho com esses recursos linguísticos e estilísticos da língua, de forma que o aprendiz compreenda seu funcionamento nos diversos usos. Um exemplo possível é, dentro do estudo de um texto, pedir aos alunos que identifiquem expressões que revelem algum tipo de exagero na sua construção e, a partir disso, trabalhar os sentidos que são construídos por meio desse uso, a pertinência nesse tipo de texto, situações em que tal uso não seria bem visto. Isso introduz o aluno a uma reflexão sobre o funcionamento da língua nas mais diversas situações de comunicação. A partir disso, pode-se, então, estabelecer um conceito de hipérbole, para que o aluno saiba nomeá-lo apenas e se necessário, não sendo a finalidade da atividade a pura memorização do conceito, mas



sim seu uso.

## 5 Considerações finais

Percebe-se que o trabalho com os recursos linguísticos no material didático em análise ainda baseia em uma concepção de linguagem como expressão do pensamento, apesar de uma concepção interacionista da linguagem ter sido proposta pelos documentos norteadores do ensino há 20 anos. Isso prejudica o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno, que acredita não ser hábil o suficiente na compreensão do funcionamento da própria língua, quando o problema se encontra na maneira como ela é trabalhada em sala de aula. Mudanças têm sido vistas no ensino de língua materna por parte dos professores, mas ainda se faz presente seu ensino fragmentado, o que sinaliza a necessidade de “uma ação ampla, fundamentada, planejada, sistemática e participada” (ANTUNES, 2003, p.33) dos professores como classe e de políticas públicas para uma mudança didática que reavalie, segundo Antunes, concepções, objetivos, procedimentos e resultados do ensino, de forma que elas convirjam para a efetivação da competência comunicativa do aluno.

## Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Gramática contextualizada: limpando ‘o pó das ideias simples’**. 1. ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino fundamental II. Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC, 1998.

MINAS GERAIS. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Conteúdos Básicos Comuns – Língua Portuguesa**, 2014.

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