



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, LÍNGUAS CLÁSSICAS E PORTUGUÊS
- LIP
PROFESSORA DOUTORA: ELOISA NASCIMENTO SILVA PILATI

**Ensino de orações subordinadas adverbiais comparativas e
proporcionais: busca por metodologias inovadoras**

Camila Parca Guaritá

Brasília
2011

Camila Parca Guaritá – matricula: 09/0004205
(camilaparca@gmail.com)

**Ensino de orações subordinadas adverbiais comparativas e
proporcionais: busca por metodologias inovadoras**

Trabalho apresentado ao
Departamento de Linguística,
Línguas Clássicas e Português (LIP),
da Universidade de Brasília, como
projeto final de curso.

Orientadora: Professora Doutora Eloisa Nascimento Silva Pilati

**Brasília
2011**

RESUMO

A presente pesquisa, a partir de uma investigação sobre metodologias de ensino de orações subordinadas, busca comprovar se uma reflexão induzida sobre a produção escrita é capaz de levar o aluno a aprender as possíveis técnicas e o papel do uso de orações subordinadas na expressão verbal. No caso deste trabalho, o uso de orações subordinadas adverbiais comparativas é o enfoque e procura-se analisar se atividades de foco na forma ajudam o ensino para um aprimoramento gramatical, permitindo que o aluno tenha maior consciência em suas construções de períodos e parágrafos e aplique um conhecimento gramatical amadurecido e prático em suas redações. Enfim, a pesquisa pretende contribuir para a investigar se o uso de atividades reflexivas pode levar o aluno a obter uma maior consciência dos processos de construção frasal.

Palavras-chave: subordinação, metodologia, ensino de gramática.

ABSTRACT

This study, from a research on teaching methodologies of subordinate clauses, try to prove that a reflection on the production induced writing is capable of leading the student to learn the techniques and the possible role of the use of subordinate clauses in verbal expression. In this work, the use of adverbial subordinate clauses is the comparative approach and seeks to examine whether activities focus on form helps teach grammar to an improvement, allowing the student to have greater awareness in their construction periods paragraphs and grammatical knowledge and apply a mature and practical in their essays. Finally, the research aims to contribute to investigating the use of reflective activities can lead the student to gain a greater awareness of the processes of phrasal construction.

Keywords: subordination, methodology, teaching grammar.

Sumário

1. Introdução.....	p.4
2. Ataliba x Tradição Gramatical.....	p.4
3. Mateus x Tradição Gramatical.....	p.6
4. Análises Linguísticas.....	p.7
4.1 Duarte (2009).....	p.7
4.2 Brito e Lopes (2011).....	p.7
4.3 Corrêa (1998).....	p.10
5. Análise Exploratória: como as orações subordinadas são utilizadas pelos alunos.....	p.11
6. Foco na forma: uma metodologia possível para o ensino de gramática.....	p.12
7. Formação do professor e planejamento das aulas.....	p.13
8. Considerações finais.....	p.16
9. Tabelas.....	p.18
10. Referências.....	p.20

1. Introdução

A intenção da presente pesquisa é investigar metodologias inovadoras para o ensino de gramática, com o objetivo de proporcionar maior reflexão e consciência da parte do aluno em sua produção textual. De forma geral, a prática adotada no ensino de orações subordinadas consiste em ler a gramática para os alunos, apresentando aquelas definições nem sempre muito claras e com exemplos da literatura, Neves (2010, p.19) demonstra esse tipo de abordagem dos professores, ela pergunta como os docentes conceituam sujeito e objeto direto para seus alunos: “Verificou-se , quanto ao sujeito, que a maioria (cerca de 80%) dos professores leva seus alunos à conceituação por meio da definição, enquanto uma minoria operacionaliza o conceito (...)”

Levando-se em consideração, portanto, o panorama de ensino gramatical muitas vezes falho, procura-se analisar se atividades reflexivas e de foco na forma são capazes de ajudar o aluno a formar uma maior consciência em relação a sua expressão verbal. Essa maior consciência de técnicas de coesão possui potencial para que o ensino gramatical deixe de ser apenas uma apresentação de conceitos e passe a ser um ensino reflexivo que forma alunos capazes de produzir redações cada vez melhores, porque saberão como usar os conhecimento gramaticais de forma prática.

Haverá um enfoque em relação às orações subordinadas adverbiais comparativas, com o objetivo de mostrar técnicas da utilização de conjunções pois, em uma investigação preliminar, verificou-se pouca variação deste recurso nas redações de alunos do ensino básico.

São questões de pesquisa identificar se os alunos são conscientes de que utilizam subordinação em suas redações, mostrar que o ensino meramente classificatório e baseado em exemplos é insuficiente para que o aluno entenda os processos da língua. Busca-se, então, uma abordagem mais prática com princípio reflexivo para o aluno utilizar orações subordinadas de forma consciente melhorando sua produção textual. Para tanto, acredita-se que o uso de metodologias, a formação do professor e uma preocupação em planejar as aulas pode tornar o educando mais consciente de sua expressão verbal.

Inicialmente foram feitas análises de gramáticas, comparando-se algumas abordagens (itens 2 e 3), no item 4 são apresentadas análises linguísticas sobre o assunto, a análise de Duarte (2009) em 4.1, a análise de Brito e Lopes (2011) em 4.2 e a

análise de Corrêa (1998) em 4.3. A seção 5 compreende a análise exploratória feita em redações de 9º ano do ensino fundamental. Em seguida as características da metodologia de foco na forma são apresentadas, na seção 6. No momento seguinte analisa-se a formação do professor e o planejamento das aulas, seção 7, como essenciais para um ensino de gramática satisfatório e por fim, as considerações finais na seção 8, seguidas das tabelas e das referências.

2. Ataliba x Tradição Gramatical

Ataliba (2010) apresenta o problema na classificação das orações subordinadas adverbiais, pois algumas se distinguem sintaticamente em relação a aquelas consideradas como subordinadas adverbiais. Todas subordinadas adverbiais deveriam aceitar o teste de focalização, mas as concessivas, as comparativas, as consecutivas e as conformativas não podem ser focalizadas, não podendo, portanto, serem consideradas adverbiais. Depois o autor mostra que esses casos especiais recebem uma nova classificação, passando a serem consideradas correlatas (tabela 1): quando duas expressões, uma na primeira e outra na segunda sentença e ela não são ligadas por coordenação e também não são ligadas por subordinação, são então ligadas por correlação segundo Ataliba (2010). Correlação é, afinal, a ocorrência de um segmento **x** a que corresponde obrigatoriamente um segmento **y**. Torna-se interessante mostrar como se comportam as correlatas comparativas segundo Ataliba (2010, p.389): estabelecem relação de igualdade (tanto... quanto), de superioridade (mais... que ou do que) e de inferioridade (menos... que ou do que). Encontramos três construções dentro das correlatas comparativas: Uma em que “Na primeira sentença, há intensificação relativa de um processo (verbo), de uma qualidade (adjetivo), de uma circunstância (advérbio) ou quantificação relativa de um elemento (substantivo). Na segunda sentença, há apenas um segundo termo de comparação, da mesma natureza que o primeiro” ; a outra em que “Na primeira sentença, um termo é destacado por uma marca formal, como primeiro membro de um cotejo, enquanto a segunda sentença também traz um membro destacado por meio de uma marca formal, o segundo membro do cotejo (da mesma natureza que o primeiro). Tais construções são sempre de igualdade, implicando uma adição correlativa do tipo *não só... mas também*, que se soma a uma comparação” e por último uma construção que “Na segunda sentença, o segundo termo

correlacionado é posto à altura do primeiro, expresso na primeira sentença, ocorrendo ambos em pé de igualdade”.

3. Mateus x Tradição Gramatical

Em Mateus et al (2003) apresenta-se uma abordagem diferenciada devido a complexidade e dificuldade de classificar as orações subordinadas adverbiais, uma nova classificação é incluída, chamada de construções de graduação e comparação (tabela 2).

Nessa gramática as autoras mostram que alguns tipos de subordinadas adverbiais se comportam de formas diferentes, aproximando-se, em alguns casos de coordenadas, como as comparativas:

“Desde a gramática tradicional é usual considerar que as comparativas são construções de subordinação. No entanto, tem sido ultimamente evidenciado que as comparativas não apresentam o comportamento característico dos diferentes tipos de frases subordinadas. A partir dos anos 80 sem negar a especificidade destas construções, alguns autores têm defendido que elas, na sua totalidade ou parcialmente, se aproximam a (ou identificam com) estruturas de coordenação” (p.738)

São apresentados, então, elementos que divergem as comparativas das subordinadas adverbiais, depois elementos que aproximam as comparativas das orações coordenadas, a seguir alguns destes elementos:

“(i) Os conectores de comparação como as conjunções coordenativas podem associar constituintes frásicos e sintagmáticos.” (p.745)

“(ii) Tal como as orações comparativas, as coordenadas não têm mobilidade. Assim, em ambos os casos, o constituinte introduzido pelo conector de comparação ou pela conjunção não pode ser anteposto ao primeiro membro comparado/coordenado.” (p. 745)

“(iii) As frases comparadas, como as coordenadas, são ilhas à extracção por movimento de um elemento de apenas um dos membros” (p.746)

“(iv) As estruturas comparativas comportam-se relativamente à elipse de um modo muito semelhante ao das coordenadas, admitindo inclusivamente fenômenos de elipse frásica excluídas de domínios de subordinação, como é o caso da elipse lacunar.” (p.746)

A partir desses dados, chega-se à conclusão de que as estruturas comparativas envolvem uma estrutura de coordenação, podendo ou não incluir frases relativas.

4. Análises linguísticas

4.1 Duarte (2009)

Os alunos decoram os tipos de orações para a prova e não aprendem como usá-las em sua produção textual. Duarte (2009) mostra que existem outras classificações para as orações subordinadas e que nenhuma as consegue explicar totalmente, porque a língua humana é extremamente complexa, mas é possível um ensino mais adequado, com um estudo do texto:

“Só a partir do texto (falado e escrito) será possível verificar a frequência com que esta ou aquela estrutura aparece, quais as conjunções que caíram em desuso, quais as novas conjunções e formas de articulação que se implementam no sistema (...) Enfim, o aluno deve ser ainda levado a examinar a estrutura dos períodos no seu próprio texto, aprendendo a reconhecer os processos de que ele lança mão todas as vezes (em) que fala e escreve. E, sobretudo, o professor e o aluno devem ir além da nomenclatura, das classificações, que acabam por levar a um aprisionamento que impede uma visão mais nítida da maneira pela qual os termos se organizam em orações e estas no período e...” (p. 222)

Percebe-se, então, o um ensino a partir da produção textual do aluno como mais adequado, pois ele vai identificar seus erros e sua escrita vai melhorar. Apenas mostrar os tipos de subordinação não é suficiente para que o aluno entenda o processo e utilize-o adequadamente e conscientemente.

4.2 -Brito e Lopes (2011)

Brito e Lopes(2011) abordam a importância da formação linguística do professor de português para uma prática letiva bem sucedida, onde o erro deve ser considerado:

“De facto, só munido de uma sólida formação, o professor poderá partir de uma observação atenta e reflectida do erro ou do desvio, para, numa atitude

positiva e não meramente desvalorizadora, construir estratégias de ensino conducentes à progressiva superação das falhas na recepção e na expressão oral e escrita e proceder à articulação dos vários domínios de ensino-aprendizagem.” (p.49)

O professor deve saber como agir ao deparar-se com um erro de seu aluno, partindo-se de uma formação linguística sólida e embasada saberá como tratar conteúdos gramaticais e as peculiaridades da língua de uma forma mais adequada e efetiva. Brito e Lopes (2010, p.51), então, afirmam:

“Nesta perspectiva, pensamos que a conexão frásica é um tema central não só porque nos dá indicações acerca do grau de desenvolvimento de competência linguística dos estudantes e das suas capacidades de textualização, mas também porque é um assunto que permite refletir sobre a adequação dos programas e das metodologias de ensino subjacentes a determinadas opções programáticas.”

As autoras mostram que o ensino deveria ser sistematizado em relação aos processos de coesão frásica e não da forma compartimentada como acontece, o aluno deve entender o fenômeno para aperfeiçoar sua escrita, para isso, portanto, é necessária uma formação linguística adequada para que suas práticas didáticas sejam destinadas a um ensino que permita autonomia do educando.

Bruto e Lopes (2010) iniciam, também, uma discussão dizendo que a coordenação não é um processo mais simples que a subordinação, a coordenação é complexa e não uniforme, dos pontos de vista sintático e semântico. As autoras mostram as características dessas orações e suas peculiaridades, não sendo apenas combinação de frases, mas também de sintagmas. Em seguida mostra-se os critérios sintáticos para distinção entre coordenação e subordinação, no caso, a subordinação adverbial. Alguns critérios para essa distinção são apresentados:

As conjunções de coordenação não podem, em geral, ser precedidas por outras conjunções: *e mas; *e ou; *porque e; se ou etc. No entanto, a copulativa *e* possa preceder as conclusivas: e por isso; e portanto.

As conjunções de coordenação podem ligar frases ou constituintes de várias naturezas categoriais e as subordinadas raramente articulam constituintes de

natureza não frásica; nestas últimas condições estão apenas *embora, que / do que, como*.

As conjunções de coordenação podem ligar mais do que duas frases ou mais do que dois sintagmas, isto é, pode haver coordenação múltipla; a subordinação só articula dois constituintes de cada vez.

As orações coordenadas obedecem a uma sequência fixa, de acordo com um esquema do tipo ‘A conj. B’.

A subordinação adverbial distingue-se da coordenação e de outros tipos de subordinação pelo fato de a oração ter comportamentos de adjunto ou de ‘circunstante’. Se fizermos uma interrogação com o verbo *fazer* seguido da oração subordinada adverbial, podemos responder com a outra oração.

Outra propriedade distingue a coordenação da subordinação adverbial: a interpretação dos sujeitos nulos da oração coordenada ou da oração subordinada relativamente ao SN sujeito da outra oração. De fato, havendo na primeira oração coordenada a um sujeito nulo, ele não pode ser interpretada como co-referente do SN sujeito da outra oração, surgindo então um caso de referencia disjunta. As autoras, em seguida, analisam os paralelos e as diferenças entre a coordenação adversativa e a subordinada concessiva e entre a coordenação conclusiva e a subordinação causal, ao final dessa análise as autoras mostram que, em síntese:

“Adversativas e concessivas, por um lado, e conclusivas e causais, por outro, apresentam semelhanças semânticas fortes mas comportamentos sintáticos distintos. Os paralelismos semânticos justificam que possam ser leccionadas paralelamente na aula de Português preconizam. Semelhanças e diferenças sugerem aulas experimentais de gramáticas, com exercícios em que se solicite aos alunos que realizem paráfrases de frases apresentadas; noutros exercícios, mais elaborados, a partir de dados ilustrativos, pode-se pedir aos estudantes que tentem construir a generalização adequada sobre a ordem nas construções e que verifiquem em novos dados.” (p.62)

O importante é perceber que o ensino de gramática requer um trabalho efetivo do professor, que deve ter isso em mente, buscando metodologias e promovendo debates para que seu aluno entenda os processos da língua de forma natural e perceba a melhora de seus textos, deixando-os mais coesos e coerentes.

4.3- Corrêa (1998)

Estudando as relativas, por exemplo, percebemos como esse tipo de construção pode sofrer variações das quais a gramática tradicional não aborda, Corrêa (1998) comenta:

“A variação de estratégias de relativa no PB não é apenas um fenômeno estilístico ou social, mas ocorre porque é gramaticalmente possível dentro da língua, por possuir uma gramática ampla o suficiente para comportar os diferentes tipos de oração relativa” (p. 9)

Uma discussão interessante apresentada pela autora mostra que a estratégia de relativização é aprendida na escola, o aluno, falante da língua, é obrigado a entender esse processo linguístico complexo não utilizado naturalmente em seu ambiente natural de aquisição:

“Quando o falante aprende o movimento da relativa padrão, sempre que a função relativizada for um sintagma preposicional, ele às vezes tem de escolher entre deixar a sentença ambígua e usar a relativa vernacular, se a situação não for considerada suficientemente formal, ou usar a preposição, se a situação assim o exigir. Se for este o caso, há ainda a questão da maestria em fazer o movimento mais longo da relativização, o de dentro da relativa. Como a estratégia é aprendida na escola, muitas vezes o resultado é o surgimento de hipercorreção, de uma série de tentativas, como vimos anteriormente, ou mesmo erros na escolha da preposição ou do pronome relativo. Como o pronome relativo praticamente único da estratégia vernacular é o que, as outras formas desse pronome também têm de ser aprendidas, e realmente elas aparecem na fala culta” (p.135)

Ainda em relação às relativas e a aprendizagem de seu uso padrão, Corrêa (1999, p.82) afirma:

“(...) A diferença entre as formas variáveis se encontra, portanto, no limiar entre o estritamente sintático e o discursivo. O perfil do falante, traçado por meio do levantamento dos fatores que condicionam as formas variantes no

quadro das construções relativas, traz implicações de ordem metodológica para o ensino de português no Brasil, uma vez que revela uma realidade em que o ideal linguístico e a norma culta não coincidem.”

Percebe-se, portanto, que o fator sociolinguístico influencia na aprendizagem da norma culta na escola, afinal, a variedade usada pelos alunos e inclusive aquela usada pelos professores não é a norma padrão encontrada nas gramáticas tradicionais.

5. Análise exploratória: Como as orações subordinadas são utilizadas pelos alunos.

Inicialmente, ao analisar gramáticas, percebe-se uma problema na classificação tradicional, em que houve necessidade de criação de uma nova classe tanto por Ataliba (2010) quanto por Mateus et al (2003), como tentativa de explicar e analisar as orações subordinadas adverbiais comparativas, que apresentam muitas peculiaridades.

Em uma investigação exploratória, foram analisadas algumas redações de alunos do ensino básico, para identificar o uso de orações subordinadas e como se apresentam os elementos coesivos usados pelos alunos. Alguns problemas foram identificados: como a pouca variedade de conjunções e queísmo, o qual representa um fenômeno na língua em que há uma generalização da conjunção ou pronome relativo “que”. Alguns exemplos dos problemas encontrados:

- a) “Mas com o passar do tempo, Helena começou a falar e agir de modo diferente com sua amiga, ela começou a se sentir melhor **que** a sua amiga; Helena a tratava como se fosse sua empregada e falava **que** ela era mais bonita **que** sua amiga, **que** sua amiga era muito feia e **que** nunca seria feliz.” (9º ano, João)
- b) Ela deve ser dois anos mais velha **que** eu (9º ano, José)
- c) Foi chamada para uma festa e fez a mesma coisa **que** sua amiga (9º ano, Mariana)
- d) O conto também cita o egoísmo das duas, **tanto** da moça **quanto** da empregada (9º ano, Pedro)
- e) Não sou mais bonito **que** ele (9º ano, Felipe)
- f) É melhor ficar sozinho **do que** mal acompanhado (9º ano, Fábio)

A partir da problemática encontrada, metodologias serão apresentadas como possibilidades para um ensino mais reflexivo, assim como a importância da formação linguística do professor. O importante é mostrar opções para que o educador tenha ferramentas para causar reflexão em seus alunos e formá-los para serem produtores de textos conscientes.

6. Foco na forma: uma metodologia possível para o ensino de gramática

Atividades de foco na forma são exploradas em contextos de ensino de segunda língua, no presente trabalho procura-se mostrar que essa metodologia é possível no ensino de gramática, em um contexto de primeira língua, como uma alternativa mais reflexiva para os professores de português aplicarem em sala de aula.

Analisa-se a obra organizada por Doughty e Williams (1998, p.114, minha tradução), na metodologia, portanto, chama-se a atenção dos alunos, em um contexto comunicativo, para a estrutura linguística: “chamar a atenção para uma forma linguística no ensino, pode ser acentuada usando-se uma variedade de procedimentos, percorrendo da mais explícita explicação metalinguística da regra para a mais implícita visualização realçada do input”. Esse foco deve acontecer junto com a interação comunicativa, mas sem interrompê-la. Afirma-se também que existem várias instruções nos estudos de foco na forma para mostrar como chamar a atenção dos aprendizes para a forma em foco. Mostra-se que, sem nenhum tipo de metodologia de foco, os alunos demonstraram pouco progresso no uso da forma desejada pelo professor, comprovando a eficácia do método de foco na forma. Doughty e Williams (1998) mostram que o professor pode assumir uma postura proativa ou reativa, no primeiro caso há um planejamento prévio em que há decisão de como a atividade de foco na forma ocorrerá e o professor fará perguntas que vão dar oportunidade de uso de uma forma problemática para transmitir uma mensagem; no segundo caso, o professor espera que um aluno necessite desse tipo de abordagem e usa atividade de foco na forma para chamar a atenção para um erro, a partir de uma oportunidade não planejada.

Glória Gil (2002, p.37) afirma que o uso de foco na forma é “uma forma potencial de desenvolvimento comunicativo e metalinguístico pelo fato de a consciência metalinguística exercer um papel fundamental na aprendizagem de LE (língua estrangeira) de aprendizes letrados”, a atividade de foco na forma é, então, uma

construção coletiva em que o professor incorpora contribuições dos alunos, usando-as para chamar atenção para um dado linguístico. O interessante no trabalho de Glória Gil é a utilização da ideia de enquadres, que são “situações de comunicação com regras interativas específicas, sinalizadas através de perguntas, explicações, gestos, entoação, ênfase, etc., que ajudam os participantes a interagir na aula” (p.39), existem, então, dois tipos de enquadres, o enquadre de solução de problemas:

“Em vez de apresentar o ponto gramatical com uma simples definição, o (a) professor (a) coloca o ponto linguístico em questão como um problema a ser resolvido com o grupo e encoraja a participação de vários alunos nessa resolução.” (p.40)

E o enquadre imaginário, que recebe o seguinte conceito:

“Pode ser caracterizado como um tipo especial de situação onde o professor e os alunos criam uma estrutura interativa com regras diferentes da conversação ordinária, propiciando o uso da língua-alvo de um modo focalizado. Isto é, apesar de existir um certo objetivo comunicativo, tal como troca de informações ou solução de problemas na atividade, o discurso do enquadre imaginário tem algumas características linguísticas predeterminadas pelo objetivo linguístico-pedagógico da atividade.” (p.43)

Existem também as perguntas guiadoras, úteis para chamar os alunos a criar hipóteses, a participarem da aula e principalmente, a elaborarem frases que poderão servir de exemplos para o ponto gramatical trabalhado naquele momento.

A utilização de atividades de foco na forma permite um trabalho reflexivo e metalinguístico em relação à gramática, é portanto, uma metodologia interessante para ser usada no ensino, pois o professor não apresentaria apenas uma definição de um aspecto gramatical e sim chamaria a atenção para esse aspecto permitindo que os próprios alunos elaborassem uma hipótese e entendessem o processo linguístico ao invés de decorar um conceito.

7. Formação do professor e planejamento das aulas

O ensino de gramática possui diversos problemas, pois parece não haver uma preocupação com a busca por novas metodologias e com a formação linguística dos professores, CAGLIARI (1995, p.34) enfatiza a importância dessa formação para que o ensino seja atualizado: “Sem uma base linguística verdadeira, as pessoas envolvidas em

questões de ensino de português acabam ou acatando velhas e erradas tradições de ensino ou se apoiando explícita ou implicitamente em concepções inadequadas de linguagem.” Portanto, se o ensino na licenciatura não abranger metodologias de ensino, o professor recém formado, ao deparar-se com a necessidade de elaboração das aulas, utilizará técnicas ou posturas que seus professores de ensino médio tinham; repetindo, então, tradições de ensino possivelmente inadequadas. É essencial que o educador entenda o processo de aquisição da língua para saber o que precisa de maior atenção na hora do ensino e saiba que o aluno possui sua gramática e sua variedade linguística e que na escola aprenderá gramática tradicional. Alguns alunos com variedade muito diferente do padrão terão maior dificuldade em aprender a modalidade escrita, pois no uso cotidiano e natural de sua língua diz, por exemplo, “nóis vai” e terá de escrever “nós vamos”, para esses aluno, portanto, “aprender o dialeto da escola é como aprender uma língua estrangeira” (CAGLIARI, 1995, p.35).

Kato (2010) enfatiza a diferença entre aprender a ler e a escrever, sendo aquele processo bem menos complexo que este:

"Desautomatizar o uso do próprio dialeto para amoldar a produção à norma prescrita pela escola é, para a criança, um processo lento e gradual. Por outro lado, extrair significados do texto envolve a aquisição de novas habilidades e não a modificação de comportamentos já adquiridos, o que acarreta menos dificuldades." (p.123)

É importante que o professor saiba como trabalhar a gramática com seu aluno, ele é falante da língua então pode refletir sobre ela, o processo de aprendizagem da escrita requer atenção, pois a criança vai utilizar seus conhecimentos sobre a língua e muitas vezes cometerá erros, pois a escrita não é apenas transcrição da fala; mais uma vez, a formação profissional se faz importante para que se consiga encontrar estratégias que ajudem o aluno, essa questão é apresentada por Kato (2010, p.135):

"Se, por outro lado, o professor concebe a linguagem escrita como parcialmente isomórfica com a fala - inicialmente com a fala do aprendiz e terminalmente com a do falante culto - admitindo ainda qualidades inerentes à escrita, ele poderá fazer uso da experiência prévia do aluno com a

linguagem, para traçar suas metas objetivamente, tendo uma visão clara do que esperar dele no início de seu aprendizado e do que colocar como meta para seu comportamento terminal."

Com um ensino gramatical embasado em metodologias, buscando propor uma reflexão por parte do aluno, este se tornar-se-á mais seguro na hora de escrever uma redação, pois terá consciência em sua expressão verbal. A mesma autora também comenta qual seria uma boa formação didática na área da linguagem, no qual o professor, então, deve ter um conhecimento da natureza da linguagem escrita, da natureza dos processos envolvidos na leitura e na escrita e da natureza da aprendizagem tanto dos processos quanto da própria língua escrita.

A metodologia de foco na forma aqui apresentada possui a possibilidade de discussão sobre outro aspecto não muito comentado, mas muito importante, que seria a elaboração cuidadosa das aulas, sabendo qual o objetivo será alcançado ao final de cada uma. Um bom planejamento de aula ajuda tanto o professor quanto o aluno, pois com metas bem estabelecidas as aulas ficam mais claras para ambos. Sabendo-se qual estrutura será focada na aula haverá maior objetividade e o uso dessa estratégia deve estar clara aos alunos para que eles de fato contribuam e cheguem sozinhos a algum tipo de conclusão sobre aquela estrutura, para só então o professor formalizar aquele conhecimento gramatical.

Outro aspecto importante para o ensino de gramática em sala de aula é a leitura, pois é uma forma do aluno manter contato com a linguagem padrão, encontra-se em Kato (2010) o seguinte comentário sobre a importância do ensino da leitura:

"O que proponho é que a iniciação à leitura se dê através de textos autênticos, escritos na norma-padrão, e a iniciação à produção escrita preveja um período inicial em que haja, por parte da escola, uma larga tolerância em relação aos desvios de ordem dialetal. A ênfase seria dada à fluência escrita, e não sobre a precisão gramatical ou ortográfica. Aos poucos, através de exercícios bem-elaborados e, sobretudo, através da leitura, a criança seria levada a monitorar sua escrita para atender aos padrões dessa modalidade (...)" (p.123)

Portanto, é depois de um amadurecimento em relação à leitura que o aluno passará então a ser cobrado quanto à sua correção gramatical e ortográfica para que em um dado momento seja capaz de ler criticamente os textos de outros e os seus próprios, pois um trabalho de revisão do próprio texto também é muito importante no ensino de gramática. Quando o aluno passa a ler criticamente textos apresentados pelo professor, conseguirá, por fim, também ler criticamente sua própria produção textual.

8. Considerações Finais

Os alunos utilizam orações subordinadas de forma produtiva, mas esse uso não é consciente e, por isso, encontram-se problemas nessa utilização. Na fala, utilizamos a conjunção “que” de forma generalizada, o uso de outras conjunções não é comum, portanto o aluno, ao escrever, também utiliza mais essa conjunção e se o professor não chamar a atenção para esse detalhe, o problema irá persistir. Portanto apenas apresentar definições e exemplos para os alunos não os ajuda a perceberem as diferenças entre fala e escrita ou construir a coesão de seus textos de forma consciente.

Nós sabemos que existe essa falta de variedade de conjunções nas redações no ensino básico, então, por que não mostrar esse problema para eles? O professor pode discutir esse fenômeno com os alunos e pedir para que tentem melhorar um parágrafo problemático para torná-lo mais coeso, por exemplo. Os alunos têm muito a contribuir, não precisam ser subestimados, pois são totalmente capazes de refletir sobre sua língua. Quando o aluno compreender os fenômenos utilizará esse conhecimento para construir seus textos com uma coesão bem trabalhada.

A metodologia de foco na forma é usada em salas de ensino de segunda língua, mas por que não buscar metodologias inovadoras para o ensino de gramática também? Se para um aluno aprender uma nova língua é importante uma aula criativa e bem elaborada, para o aluno entender a gramática tradicional, também é necessária uma aula bem elaborada. Afinal, o educando, ao chegar em sala de aula, possui sua própria gramática, com uma variação em relação à tradição, por isso, em muitos momentos, entender os conceitos gramaticais será como aprender uma segunda língua como já foi dito antes, é importante que o professor tenha conhecimento disso para usar os conhecimentos que os alunos já possuem e, em dados momentos, perceba aqueles

fenômenos cuja utilização é rara na realidade da língua e trate-os com maior cuidado. Focar as conjunções, por exemplo, leva o aluno a perceber que o uso de delas relaciona-se com a coesão de seu texto, assim como a escolha de usar uma oração coordenada ou subordinada. O professor deve mostrar poemas ou textos interessantes em que as construções estão sendo utilizadas de forma correta ou criativa, isso inspira os alunos. Também é importante perceber que a metodologia de foco na forma é muito produtiva quando o professor vai começar um assunto, pois nesse momento discussões e contribuições dos alunos são essenciais para que eles se interessem.

O ensino de português possui, de fato, alguns problemas aqui apontados e a importância de reflexões sobre o assunto fica clara, nós sabemos o que os alunos precisam aprender, agora devemos encontrar uma forma mais adequada e eficiente para que essa aprendizagem ocorra efetivamente. Um professor disposto a utilizar metodologias inovadoras, as quais possam causar reflexão em sua aula; consciente de que os alunos chegam na escola com sua gramática formada e muito do exigido pela tradição não faz parte da realidade da maioria e habituado a planejar suas aulas sabendo o objetivo a ser alcançado em cada momento é um professor capaz de ensinar os alunos a terem visão crítica e a adquirir consciência em sua expressão verbal.

9. Tabelas

Tabela 1: Sobre a nova classificação dada por Ataliba (2010)

Orações Subordinadas Adverbiais	
ATALIBA	CELSO CUNHA
Causais	Causais
Condicionais	Condicionais
Concessivas	Concessivas
Temporais	Finais
Finais	Temporais
	Conformativas
	Comparativas
	Proporcionais

Correlação
ATALIBA
Correlatas Aditivas
Correlatas Alternativas
Correlatas Comparativas

Tabela 2: Sobre a nova classificação dada por Mateus (2003)

Orações Subordinadas Adverbiais	
CELSO CUNHA	MATEUS
Causais	Causais
Condicionais	
Concessivas	Condicionais
Finais	
Temporais	Concessivas
Conformativas	
Comparativas	Finais
Proporcionais	Temporais

Construções de Graduação e Comparação
MATEUS
Comparativas
Consecutivas
Conformativas
Proporcionais

10. Referências

- BRITO, Ana Maria. LOPES, Helena Couto. *Da linguística ao ensino da gramática: para uma reflexão sobre a coordenação e a subordinação*.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Editora Scipione Ltda., 1995.
- CASTILHO, Ataliba T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CORRÊA, Vilma Reche. *Oração relativa: o que se fala e o que se aprende no português do Brasil*. São Paulo: Campinas, Unicamp, 1998.
- _____. *Aprendendo a relativa padrão na escola*. São Paulo: Caderno de Estudos linguísticos, Campinas, (36): 1-209, 1999.
- CUNHA, Celso. CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.
- DOUGHTY, Catherine & WILLIAMS, Jessica. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University, 1998.
- DUARTE, Maria Eugenia. *Coordenação e subordinação*. In: *Ensino de Gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2009.
- FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GIL, Glória. *Desenvolvendo mecanismos de foco na forma através da interação na sala de aula de língua estrangeira*. São Paulo: ESP, vol. 24, 2002.
- KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Editora Ática, 2010.
- MATEUS, M. H. et al. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2003.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.