

A análise linguística no processo de ensino-aprendizagem da crase no ensino médio

Linguistic analysis in the crisis teaching-learning process
in high school

Leticia Pena Silveira

Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo: Este artigo é resultante da dissertação de mestrado cujos objetivos foram: refletir acerca da Análise Linguística da crase, no Ensino Médio (EM), e realizar um experimento, comparando duas abordagens didáticas, dedutiva e indutiva. Foi uma Pesquisa-ação, com 258 textos analisados. Constataram-se acertos superiores aos erros, resultando na conclusão de que não há impacto significativo quanto ao ensino da crase durante o EM. O experimento trouxe o resultado de que as duas formas de ensino testadas foram bem-sucedidas, porém a indutiva destacou-se no prazer que despertou nos alunos, mostrando que, ao trazê-los como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, há ganho expressivo.

Palavras-chave: Análise linguística; Crase; Ensino médio; Texto discente

Abstract: This article is the result of the Masters dissertation whose objectives were: to reflect on the linguistic analysis of the crisis, in High School (HS), and to carry out an experiment, comparing two didactic approaches, deductive and inductive. It was an action research, with 258 analyzed texts. Higher hits than errors were found, resulting in the conclusion that there is no significant impact on teaching the crisis during HS. The experiment brought the result that the two ways of teaching tested were successful, but the inductive stood out in the pleasure it aroused in the students, showing that, by bringing them as protagonists of the teaching-learning process, there is gain expressive.

Keywords: Linguistic analysis; Crisis; High school; Student text

Introdução

A necessidade de alteração dos conteúdos e da metodologia de ensino da língua portuguesa é uma discussão que teve início, segundo Brito (1997), a partir dos anos 70, com as ideias surgidas do processo de redemocratização e as ações de alguns pesquisadores. Anos mais tarde, já no final do século XX, essas alterações começaram a ser materializadas em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e, atualmente, no século XXI, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, é o documento mais atual. Apesar de este documento objetivar o desenvolvimento, por parte dos alunos, de competências e habilidades que vão além da memorização de regras, ainda é percebido que o ensino da gramática normativa, na educação básica, permanece pautado em práticas baseadas na memorização.

Kleiman e Sepulveda (2014), por exemplo, afirmam que o professor ainda tem como foco a transmissão de novas nomenclaturas; além disso, o ensino executado dessa maneira tradicional não tem o texto como ponto de partida para o estudo da gramática. Dessa maneira, o que se percebe é o desenvolvimento, por parte discente, da ideia de que o aprendizado da gramática normativa é desnecessário, já que não há relação com suas práticas reais. Possenti (2011 [1984]) propõe que não é a partir de exercícios que haverá o aprendizado, mas sim de práticas contextualizadas. Antunes (2007), na mesma linha de raciocínio, destaca a importância de se atrelar o ensino da gramática ao texto, já que a gramática sozinha é incapaz de “preencher as necessidades interacionais de quem fala, escuta, lê ou escreve textos” (ANTUNES, 2007, p. 52-53). Por isso, defende-se aqui a importância da aquisição da gramática para o desenvolvimento de uma competência linguística pelo falante, pois é considerada imprescindível a formação de seres capazes de, diante do domínio de recursos linguísticos, mobilizá-los e, em seguida, utilizá-los de forma a se expressarem por meio da escrita de textos coesos e coerentes, que atinjam o objetivo de determinada situação comunicativa.

Diante desses pontos, o objeto de estudo selecionado para esta pesquisa foi a crase. Isso porque, a partir da experiência de lecionar para o Ensino Médio, foi observado que se trata de um dos conteúdos sobre o qual os alunos apresentam dificuldade talvez pela persistência do seu ensino baseado na memorização das regras. Além disso, a crase é pouco explorada dentro dos estudos da Linguística Aplicada, devido, dentre outras coisas, ao fato de a gramática prescritiva não aparecer como um objeto de estudo frequente nessa área. Por isso, foi estudado, baseando-se na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, o processo de ensino-aprendizagem da crase no Ensino Médio – fase escolar raramente alvo de pesquisas –, tendo em vista a importância de uma reflexão linguística contextualizada de um fenômeno predominantemente da escrita – por isso, a necessidade de atrelá-lo aos textos escritos.

Primeiramente, objetivou-se refletir sobre a importância da análise linguística quando no ensino da crase a partir de um panorama do seu uso realizado pelos alunos das três séries do Ensino Médio. Além disso, desejou-se testar duas formas de exposição desse conteúdo, dedutiva e indutiva-contextualizada, com o intuito de comparar a aprendizagem de cada um dos grupos pesquisados antes e depois da revisão do conteúdo. Como consequência, foi proposta uma prática

pedagógica para um ensino de forma reflexiva da crase, colaborando, assim, com o campo de estudo da Linguística Aplicada.

Este trabalho está organizado em cinco seções. Após a apresentação do objeto de estudo, da justificativa e dos objetivos na Introdução, a seção dois traz um aparato teórico que serviu de embasamento para a defesa da Análise Linguística e do ensino contextualizado do conteúdo gramatical, crase. Em seguida, apresentou-se a metodologia utilizada para a formação do *corpus* e para a análise dos dados. Posteriormente, na seção 4, encontram-se os dados obtidos investigados e, por fim, as considerações finais.

Fundamentação teórica

Reestruturar o ensino de língua portuguesa envolve, primordialmente, a adoção de uma perspectiva de língua que seja coerente com o que se pretende inovar e desenvolver. Na linha de raciocínio assumida neste estudo, a língua deve ser vista conforme Soares (1998, p. 59) elabora: “enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua como aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada”. Dessa maneira, tem-se uma interação entre “autor-texto-leitor”, em que o sujeito, sendo ativo, constrói “suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua” (SOARES, 1998, p. 59). Antunes (2014) acrescenta que a língua como interação pressupõe duas ou mais pessoas que se dedicam a cumprir “algum propósito comunicativo numa dada situação social” (ANTUNES, 2014, p. 24); por isso, o ensino pautado nessa concepção de língua fugiria de uma mera “identificação de categorias linguísticas” (ANTUNES, 2014, p. 24), adequando-se à perspectiva de que a gramática – um dos componentes constitutivos da língua – não se estabelece fora da língua, mas sim se internaliza e se consolida nas interações verbais.

Dentro dessa perspectiva, Mendonça (2006) propõe reflexões acerca da inconsistência do ensino de gramática hoje no Ensino Médio a partir de dois pontos: primeiramente, ela acredita que o ensino pautado apenas na gramática tradicional (GT) coloca as práticas de leitura e de escrita em segundo plano. Além disso, é também salientado que o último nível da educação básica, o Ensino Médio, exige mudanças na seleção, na progressão de conteúdos e nas justificativas para se estudar tais tópicos, uma vez que sua “organização cumulativa” (MENDONÇA, 2006, p. 203), construída de acordo com a complexidade morfossintática, não se faz mais suficiente por quase sempre não permitir a chegada do estudo da língua ao texto. Assim, é ignorada a finalidade do ensino de português, que é o de formar usuários da língua, “pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação” (MENDONÇA, 2006, p. 204), privilegiando, em contrapartida, a formação de analistas da língua – o que não deve ser a finalidade da educação básica.

Diante dessas incoerências no ensino de língua portuguesa, Geraldi (2003 [1991]) sugere uma reorientação voltada para a prática da análise linguística (AL), que se oporia ao ensino tradicional da gramática, sem eliminá-la das salas de aulas. Sob essa visão, a AL configurar-

se-ia como parte dos eventos de letramento escolar. E mais: para Mendonça (2006), a AL é uma alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, já que possibilita a reflexão dos recursos linguísticos que perpassam o texto. Geraldi (2011 [1984]) explica, em nota de rodapé,

o uso da expressão ‘análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’ (GERALDI, 2011 [1984], p. 74).

Nesse sentido, na AL, a centralidade no ensino passa a ser nos efeitos de sentido na unidade que passa a ser privilegiada: o texto em variados gêneros. E, talvez o aspecto mais importante quando se estabelece um diálogo com o professor: a metodologia agora não é mais das regras para o exemplo, mas sim da observação dos casos para a conclusão das regularidades, a prática reflexiva, baseada na indução. Com isso, a análise linguística não partiria mais do texto “bem escrito”, pronto, e sim do texto do próprio aluno, que seria retomado para ser reescrito no aspecto tomado como tema da aula; partir-se-ia, assim, do erro para a autocorreção. Dessa forma, estaremos contribuindo para o verdadeiro objetivo de ensino de língua materna: “a formação de leitores-escretores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência (MENDONÇA, 2006, p. 208).

Diante disso, constata-se a importância do trabalho com a produção textual dentro de sala de aula. É ele que vai permitir, consoante Costa Val (2002, p. 118), que o conhecimento linguístico, mesmo quando se trata de conteúdos tradicionais, não seja obtido somente pelo contato com as teorias, mas sim construído numa “relação ativa com o objeto de conhecimento”. Por essa razão, a autora propõe que o trabalho seja iniciado não pela teoria, mas pela prática; aí entra o papel das produções textuais. Tendo isso em vista, surge como uma opção metodológica a gramática contextualizada. Antunes (2014, p. 40) salienta que a linguagem e a gramática são “inerentemente contextualizadas”, uma vez que nunca ocorrem isoladamente, fora de uma atividade verbal particular. Dessa forma, gramática contextualizada seria, então, uma perspectiva “de estudo dos fenômenos gramaticais, ou uma estratégia de exploração do componente gramaticais do texto, tomando, como referência de seus valores e funções, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita” (ANTUNES, 2014, p. 46).

Partindo dessa opção de ensino, na escola, poder-se-ia ter como objetivo

a compreensão de como os itens gramaticais – de qualquer ordem - concorrem para a significação do texto; que efeitos de sentido provocam; que funções desempenham; por que acontecem e como acontecem; nessa ou naquela posição; a que pretensões comunicativas respondem e outros aspectos, sempre, vinculados à condição de que estão presentes no texto por conta de alguma função ou de algum efeito de sentido (ANTUNES, 2014, p. 46-47).

Assim, trazer a gramática contextualizada ao ensino é tê-la a serviço das intenções que se queira manifestar em uma situação comunicativa, uma vez que qualquer aspecto gramatical apenas se estabelece no âmbito das práticas sociais de uso da linguagem, que, por sua vez, só existe pela atividade textual. Nesse sentido, torna-se importante o trabalho contextualizado, para que se possa, ao invés de abandonar o ensino da gramática, reorientá-lo a partir de uma perspectiva sociointeracionista da linguagem.

Passa-se, a seguir, para a exposição da metodologia.

Metodologia

Utilizou-se o modelo da metodologia da Pesquisa-ação, uma vez que a autora é, além da pesquisadora, a própria professora das turmas pesquisadas; logo, há um envolvimento do tipo participativo entre pesquisadores e pessoas da situação investigada. Escolheu-se essa estratégia de pesquisa porque se acredita que exista um buraco entre o saber do ensino e o da pesquisa, por isso objetivou-se tornar efetivo o processo de reflexão dentro da ação profissional do professor, baseando no que Ghedin (2002, p. 135) afirma: “é na prática refletida (ação e reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática”.

Diante disso, com o objetivo de investigar a crase no Ensino Médio, foram coletados textos de alunos das 1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Médio, de uma escola da rede privada de Belo Horizonte. O *corpus* desta pesquisa constituiu-se de 258 produções textuais do tipo dissertativo-argumentativo. Optou-se por avaliar a crase a partir da análise de textos dos próprios alunos, pois é a partir da produção textual deles, ambiente em que há a prática social pelo uso da linguagem, que será possível realizar efetivamente a Análise Linguística proposta por Geraldini (2011 [1984]) e Mendonça (2006). Sendo assim, os alunos colocam em exercício aquilo que aprenderam durante as aulas, sendo possível, portanto, partir do erro para a autocorreção, formando usuários da língua conscientes do seu uso.

A metodologia de coleta de dados seguiu um desenho quase-experimental. Conforme Muijs (2004), os desenhos experimentais a serem aplicados nas escolas, por pressuporem um excessivo controle das variáveis e grupos de sujeito, podem trazer dificuldades à pesquisa. Por isso, considerando o objeto da pesquisa e o ambiente educacional, foi trabalhado com o desenho quase-experimental, que presume, dentre outras coisas, que o grupo-controle não seja escolhido de forma aleatória, como nos desenhos puramente experimentais.

A análise de dados foi feita em dois planos, o descritivo, em que se examinaram os usos da crase, e o plano experimental. Quanto ao primeiro plano, foram investigadas as utilizações da crase em todas as séries do Ensino Médio, sendo duas turmas para cada, nas determinadas categorias:

- a) Panorama do Ensino Médio quanto ao uso da crase;
- b) Os casos em que o aluno não usa crase onde ela é obrigatória, nas três séries do Ensino Médio;
- c) Os casos em que o aluno usa crase onde não é permitida pela norma, nas três séries do Ensino Médio;

d) As particularidades nas duas turmas da terceira série do Ensino Médio quanto aos:

I. Casos em que não se usa crase onde é obrigatória;

II. Casos em que se usa crase onde não é permitida;

Em relação ao segundo plano, o experimento realizado na 3ª série ocorreu da seguinte forma: considerando as duas turmas da terceira série, foi solicitado que os alunos produzissem o texto inicial. Em segundo momento, foi feita uma abordagem da crase diferenciada nas duas turmas da terceira série. A escolha da turma para a realização do tipo diferente de aula foi aleatória.

3ª série E - Abordagem da crase com base em um procedimento indutivo/reflexivo. Nessa perspectiva, ocorre a construção de regras pelo próprio aluno, o que favorece, segundo Ludescher (20--), o ajustamento delas à estrutura mental e, conseqüentemente, torna-as mais memoráveis, significativas e úteis. Além disso, o estudante, nesse processo, está ativamente envolvido, o que pode possibilitar uma maior motivação ao estudo e uma maior reflexão sobre seu erro para se autocorrigir. Assim, ao partir da observação dos casos para a conclusão das regularidades, ocorre a prática reflexiva, baseada na indução, sendo realizado, portanto, exatamente o que propõe a Análise Linguística. Para a prática, foi trabalhado o conto *Missa do galo*, de Machado de Assis. Nele, encontram-se 19 casos em que a crase ocorre. A partir da leitura atenta e análise do texto, foram seguidos os passos:

a) os alunos destacaram no texto as 19 ocorrências;

b) todas as ocorrências foram separadas em grupos – quantos necessários – a partir das semelhanças observadas por eles;

c) os alunos mencionaram, a pedido da professora, quais são as generalizações da crase a partir dos exemplos fornecidos, para tentarem elaborar as regras de uso;

d) a professora escreveu todas as ocorrências no quadro e agrupou de acordo com as semelhanças;

e) foi ensinada a formação do fenômeno.

3ª série F - Abordagem da crase de forma predominantemente dedutiva. Expuseram-se as regras e as exceções por meio de uma apresentação de *Power Point*. Em seguida, foi aplicada uma lista de atividades descontextualizadas, com frase soltas. A atividade foi corrigida em sala com os alunos para finalizar a exposição do conteúdo. Não foi permitida aos alunos a consulta às regras para a realização do exercício.

Após as duas práticas de ensino, os textos inicialmente produzidos foram reescritos. O objetivo passou a ser a verificação de qual tipo de ensino (dedutivo/indutivo) permitiu uma melhor apropriação do conteúdo pelos alunos. A partir desses textos, foi avaliada a quantidade de erros e acertos nos textos dos alunos antes e depois do experimento. Em última ação, aplicou-se um questionário a fim de que os alunos realizassem uma avaliação qualitativa acerca das duas didáticas testadas, tudo em relação à experiência que tiveram durante as aulas.

Para a análise dos dados, houve a necessidade de estabelecer alguns códigos:

Quadro 1 – Classificação em códigos dos casos

Contexto e código	Classificação	Código	Exemplo
Crase obrigatória (O)	Acerto	OA	“em relação à documentação”
	Erro	OE	“devido a dificuldade de entrar”
Crase proibida (P)	Acerto	PA	“tende a aumentar”
	Erro	PE	“devido à problemas”

Fonte: Silveira (2020)

Na coluna *Crase obrigatória (O)*, chamou-se de *acerto (OA)* o uso do acento grave corretamente para indicar crase; *erro (OE)*, por sua vez, diz respeito à falta do acento grave em contextos onde a crase seria obrigatória, já que ali ocorre a junção com o artigo. Já na segunda parte, naqueles contextos em que é observada somente a preposição, ou seja, em que a crase é proibida (*P*), nomeou-se *acerto (PA)* a não colocação do acento; diferentemente do *erro (PE)*, que se refere ao emprego do acento onde não deveria.

Por fim, os dados foram calculados em testes de estatística, como última etapa metodológica, com a finalidade de verificar a relevância dos dados percentuais obtidos. Foram utilizados dois testes, o Binominal Exata e o não-paramétrico de Mann-Whitney, em que hipóteses foram formuladas para se chegar às conclusões expostas na próxima seção.

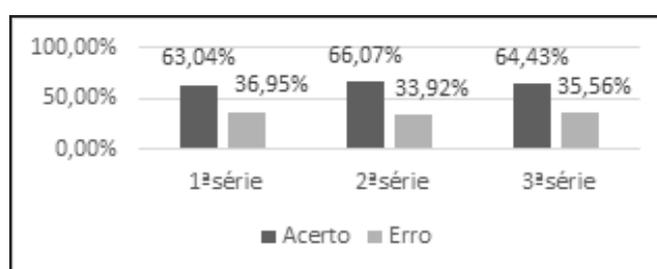
Análise de dados e resultados

A análise de dados foi dividida em seções tendo em vista a quantidade de investigações realizadas. Primeiramente, será apresentado o panorama do uso da crase no Ensino Médio.

O Ensino Médio e a crase

Foi realizada uma comparação do uso da crase em todas as três séries do Ensino Médio em relação ao número de *acertos* e de *erros*, sem especificar o contexto. A análise estatística foi realizada por meio do teste Binomial Exata, em que se considerou como sucesso o aluno utilizar corretamente a preposição ‘a’ nos contextos estabelecidos. O resultado obtido encontra-se no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Uso geral da preposição ‘a’ no Ensino Médio

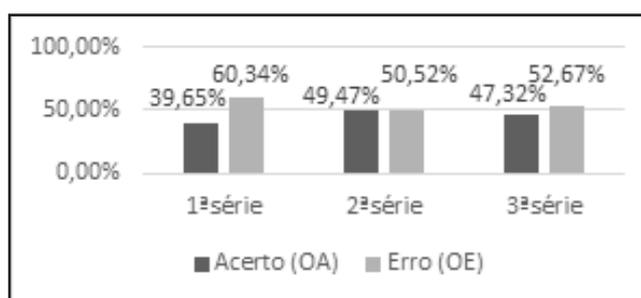


Fonte: Silveira (2020)

Pelo gráfico, observa-se que foi constatado um número de *acerto*, em todas as séries, significativamente maior que o de *erro*. A seguinte hipótese foi testada: $\{H_0$: a proporção de acertos é igual a 0,5 $\times H_1$: a proporção de acertos é maior que 0,5. A partir disso, na primeira série, de acordo com o teste, obtiveram-se os seguintes resultados: p-valor = 0,0014; na segunda, p-valor = $8,622 \times 10^{-7}$; e na terceira, p-valor = $6,538 \times 10^{-7}$. Todos esses valores refletem nível de significância de 5%, o que desencadeia a rejeição à hipótese nula. Logo, têm-se evidências para afirmar que a proporção de acertos é maior que a proporção de erros no uso geral da preposição “a” no Ensino Médio. A partir desse resultado, sugere-se pouco impacto do ensino da crase efetivamente ao longo dos anos no EM, considerando que a maior parte dos alunos que estão na terceira série, na escola pesquisada, realizaram a primeira e a segunda séries na mesma instituição.

Com esse primeiro aspecto analisado, percebeu-se a necessidade de investigar se havia diferença no número de erros e acertos com os contextos *obrigatória* e *proibida* delimitados:

Gráfico 2 – Crase obrigatória (O) no EM

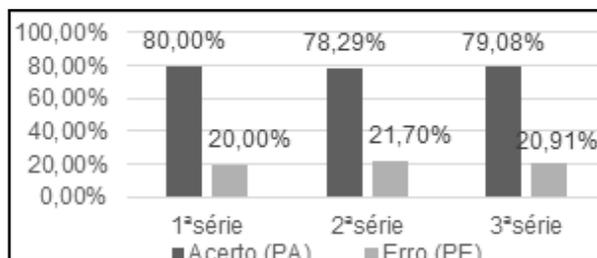


Fonte: Silveira (2020)

A análise estatística realizada aqui levou em consideração a seguinte hipótese: $\{H_0$: a proporção de acertos é igual a 0,5 $\times H_1$: a proporção de acertos é menor de 0,5. Sendo assim, obteve-se, a partir do teste, resultado estatístico semelhante entre os três níveis do Ensino Médio. Na primeira série, p-valor = 0,074; na segunda, p-valor = 0,5; e para a terceira, p-valor = 0,300. Logo, nos três casos, com nível de significância de 5%, não foi possível rejeitar a hipótese nula. Desta forma, não há evidências para concluir que a proporção de *acertos* é menor que a proporção de *erros*, ou seja, para os alunos das três séries não há diferença significativa entre o número de *acertos* e *erros* quanto ao uso da preposição ‘a’ no contexto da crase obrigatória. Esse resultado sugere que não há de fato um conhecimento adquirido por parte do corpo discente na colocação da crase, caso contrário o número de *acertos* seria mais significativo. Isso pode sugerir a necessidade de alteração da forma de ensino para o foco na análise linguística.

O Gráfico 3, em seguida, demonstra os valores para o contexto *obrigatória*.

Gráfico 3 – Crase proibida (P) no EM



Fonte: Silveira (2020)

Para esta análise, a hipótese foi: $\{H_0$: a proporção de acertos é igual a 0,5 \times H_1 : a proporção de acertos é maior que 0,5. No caso dos contextos com crase proibida, também houve similaridade entre as três séries: para a primeira, p -valor = $2,936 \times 10^{-8}$; para a segunda, p -valor = $3,484 \times 10^{-11}$; e para a terceira, p -valor = $1,113 \times 10^{-13}$. Sendo assim, com nível de significância de 5%, é possível rejeitar a hipótese nula. Desta forma, existem evidências para concluir que a proporção de acertos é maior que a proporção de erros no uso da preposição ‘a’ no contexto da crase proibida. Esses pontos sugerem que, por não haver a possibilidade da colação da crase, a chance de acerto aqui é maior, o que sugere também falta de domínio do conteúdo.

A terceira série do Ensino Médio

A última série do Ensino Médio, por ser o ano principal de realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tem como foco a revisão de conteúdos gramaticais, como a crase. Assim, torna-se importante analisar o nível de apreensão desse conteúdo de uma forma geral ao fim da educação básica. Além disso, esta série também foi o escopo do experimento realizado para testar as duas formas distintas de didática selecionadas. Neste nível, foram analisadas 38 redações na turma 3E e 32 redações na 3F, totalizando, inicialmente, 70 redações. Posteriormente ao experimento, a mesma quantidade – 70 redações – foi examinada para comparar resultados de antes e depois do teste. O teste estatístico recorrido foi o Binomial Exata.

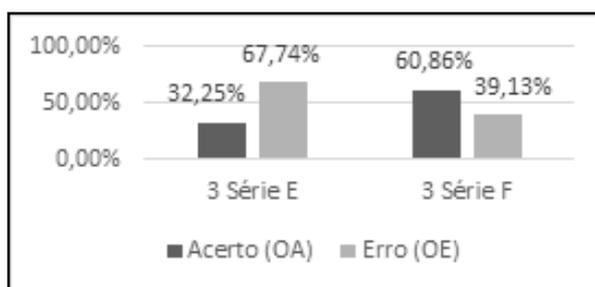
Desempenho das duas turmas da terceira série

Neste Gráfico 4, analisou-se o número de *acertos* e *erros* no contexto em que a crase é obrigatória para as duas turmas da 3ª série do Ensino Médio.

Para a turma E, a hipótese utilizada foi $\{H_0$: a proporção de acertos é igual a 0,5 \times H_1 : a proporção de acertos é menor que 0,5. Nesse sentido, obteve-se o seguinte resultado: p -valor = 0,0056, o qual possibilita a rejeição da hipótese nula ao nível de significância de 5%. Dessa forma, pode-se concluir que a proporção de erros é maior que a proporção de *acertos* para a 3ª série E na crase obrigatória. Já para a turma F, a hipótese foi: $\{H_0$: a proporção de acertos é igual a 0,5 \times H_1 : a proporção de acertos é maior que 0,5, computando o resultado p -valor = 0,057, que sugere a não rejeição à hipótese nula ao nível de significância de 5%. Sendo assim, não há evidências para

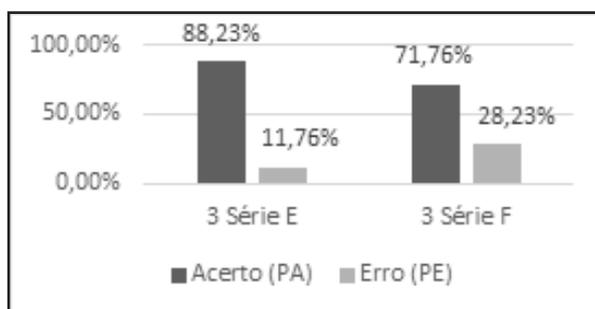
concluir que a proporção de *acertos* é maior que a proporção de *erros* para a 3ª série F na crase obrigatória. Percebe-se, portanto, que há uma diferença no desempenho das duas turmas em relação ao aprendizado desse conteúdo, o que reforça a heterogeneidade das turmas, exigindo, assim, planejamento e execução distintos por parte do professor em relação à aula. A seguir, a análise das turmas da terceira série para o contexto de crase proibida.

Gráfico 4 – Crase obrigatória (O) na 3ª série



Fonte: Silveira (2020)

Gráfico 5 – Crase proibida (P) na 3ª série



Fonte: Silveira (2020)

Para o exame do Gráfico 5 quanto à turma E, a hipótese foi $\{H_0: \text{a proporção de acertos é igual a } 0,5 \times H_1: \text{a proporção de acertos é maior que } 0,5\}$. Chegou-se ao valor $p\text{-valor} = 2,874 \times 10^{-15}$, o que torna possível recusar a hipótese nula ao nível de significância de 5%. Assim, pode-se dizer que a proporção de *acertos* é maior que a proporção de *erros* para a 3ª série E na crase proibida. No caso da turma F, a hipótese foi $\{H_0: \text{a proporção de acertos é igual a } 0,5 \times H_1: \text{a proporção de acertos é maior que } 0,5\}$. O valor atingido foi $p\text{-valor} = 3,698 \times 10^{-5}$, possibilitando a não aprovação da hipótese nula ao nível de significância de 5%, concluindo que a proporção de *acertos* é maior que a proporção de *erros* para a 3ª série E na crase proibida. Dessa maneira, vê-se novamente o fato de que, por não ser possível a colocação da crase, a chance de acerto configura-se maior, concluindo o não domínio do conteúdo.

Na subseção seguinte, a análise passa a focar o desempenho dos estudantes após o experimento realizado.

Resultado quantitativo depois do experimento

Nesta seção, dedica-se à análise comparativa entre as duas turmas da terceira série após o experimento realizado. O objetivo é analisar se há diferença no número de *acertos* e *erros* entre as turmas E (aula indutiva) e F (aula dedutiva), ou seja, deseja-se observar se ocorreram mudanças no número de *acertos* de acordo com a metodologia empregada em sala. Para tanto, utilizou-se o teste não-paramétrico de Mann-Whitney, por meio do qual foram testadas as seguintes hipóteses: H0: a mediana de acertos da turma F é igual à mediana de acertos da turma E; e H1: a mediana de acertos da turma F é diferente da mediana de acertos da turma E. Na Tabela 1, há o número total de erros e acertos depois do experimento, considerando os contextos.

Tabela 1 – Erros e acertos da 3ª série pós-experimento

	Crase obrigatória		Crase proibida		Total
	Acerto	Erro	Acerto	Erro	
3ª série JS	40	26	69	5	140
3ª série JB	50	21	72	10	153
Total	90	47	141	15	293

Fonte: Silveira (2020)

Na crase obrigatória, comparando os *acertos* entre as turmas E e F, obtemos p-valor = 0,208. Portanto, não rejeitamos a hipótese nula ao nível de significância de 5%, ou seja, a mediana de *acertos* da turma F é igual à mediana de *acertos* da turma E para a crase obrigatória. Sendo assim, afirma-se que não houve diferenças significativas no número de *acertos* entre as metodologias empregadas em cada turma. Na crase proibida, comparando os acertos das turmas E com a F, obtemos p-valor = 0,150. Portanto, não rejeitamos a hipótese nula ao nível de significância de 5%, ou seja, a mediana de *acertos* da turma F é igual a mediana de *acertos* da turma E, em relação à crase proibida. Novamente, não houve diferenças significativas no número de *acertos* entre as metodologias empregadas em cada turma para a crase proibida.

Após a análise quantitativa do experimento, foi feita a qualitativa, para verificar a percepção dos alunos em relação às duas abordagens.

Análise qualitativa

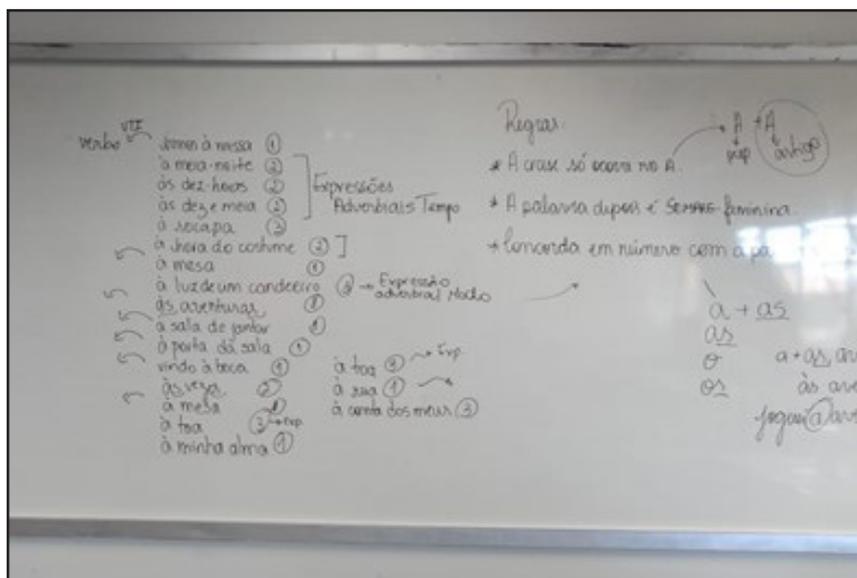
Inicia-se a descrição da aula em que foi feita a abordagem dedutiva, na turma F. Tendo em vista que esse tipo de didática é aquela à qual os alunos estão adaptados, não foi percebida, de início, uma repulsa, por parte deles, ao receberem a exposição de regras por meio de uma apresentação de *Power Point*. No entanto, por ser algo repetitivo e passivo, em certo momento da exibição, foram feitas perguntas como “Eu tenho que decorar todas as regras?”. Ao final da abordagem, foi distribuída a folha com as frases para que pudessem utilizar as regras aprendidas. Todos realizaram em poucos minutos, mas contrariavam “eu não sei fazer, não deu tempo de decorar”.

No questionário realizado por escrito, quando perguntados se gostavam das aulas de língua portuguesa, 85,7% negaram, e a principal justificativa dada foi a forma como as aulas são ministradas, com os alunos bastante passivos. Nesse sentido, o fato de ter de “decorar” as “muitas regras” da língua portuguesa é a razão primordial, seguida do fato de eles não verem sentido na prática real. Considerando que 100% dos alunos responderam que estão habituados com as aulas dedutivas, está aí um motivo para o ensino de língua portuguesa ser tão repudiado, já que é “entediante”, “mecanizado”, “cansativo”, “não concreto”, palavras utilizadas pelos alunos. Por fim, o corpo discente acredita, de fato, que as aulas poderiam ser mais bem recebidas e mais prazerosas caso se mudasse a metodologia. Quanto a esse aspecto, obtiveram-se respostas como: “aulas são monótonas, com mais prática os alunos gostariam mais”; “o aprendizado poderia ser maior”; “eu não dormiria mais nas aulas”; “pensaríamos mais em relação à língua”; “não seria baseada mais em regras”.

Por outro lado, a abordagem indutiva-contextualizada, explorada na turma E, teve resultados expressivamente mais significativos quanto à experiência de aplicar a Análise Linguística em sala de aula e mais prazerosos em relação à forma como foi recebido o objeto de conhecimento pelos estudantes. A aula foi iniciada com o texto *Missa do galo*, de Machado de Assis; utilizá-lo no começo da aula foi interessante, porque rompeu com qualquer expectativa de uma aula de gramática pura e consolidou a interação entre “autor-texto-leitor” (SOARES, 1998, p. 59) pensada pela perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Aqui, o conto selecionado não funcionou como mero pretexto para a abordagem gramatical, e sim como ponto de partida para a discussão de um objeto de conhecimento da gramática normativa frequentemente abordado de forma descontextualizada. Nesse sentido, ao trazer um texto para o ensino de crase, desejou-se levar os alunos à reflexão de como a compreensão do funcionamento desse item gramatical colaborou para a significação do texto. Além disso, teve-se como fim o entendimento dos efeitos que cada uso de crase presente no texto provocou nos contextos linguísticos, das funções que ela desempenhou e das razões de ela ter acontecido em determinadas posições: isso tudo com o intuito final de fazer os alunos entenderem que a crase está ali por algum motivo (ANTUNES, 2014, p. 46-47), exatamente o que ambiciona a Análise Linguística. Dessa forma, seria mais possível dar sentido ao processo de ensino-aprendizagem da crase.

Para atingir tais finalidades, após a leitura do texto – tida como o “melhor momento da aula” –, foi pedido aos alunos que identificassem as ocorrências de crase e as agrupassem a partir de semelhanças que eles achassem plausíveis. Ao perguntar-lhes sobre quais aspectos em comum foram encontrados em todas as ocorrências, percebeu-se que eles identificaram justamente alguns que definem a crase, como ocorrer antes de palavras femininas, ocorrer na vogal ‘a’ e concordar em número com o substantivo posterior (no caso, o artigo é o termo que concorda), o que é observado na imagem a seguir:

Figura 1 – Foto do quadro negro com as atividades executadas



Fonte: Silveira (2020)

Pela Figura 1, percebe-se que os alunos agruparam, por exemplo, aqueles usos de crase que iniciam adjuntos adverbiais de tempo, como “à meia-noite” e “às dez horas”, e aqueles que formam adjuntos adverbiais de modo, como “à toa” e “à luz de um candeeiro”. Dessa forma, ao corpo discente, por meio da indução, foi possibilitado o entendimento de que a crase, em todos os contextos observados, tinha função, como a de colaborar para a coesão textual ao sugerir expressões de tempo e modo. A partir disso, percebe-se que não se parte mais das regras, mas sim da observação de casos presentes em contextos linguísticos para a conclusão das regularidades; essa é a prática efetiva da metodologia de ensino pautada pela Análise linguística.

Ainda quanto ao momento de agrupamento dos usos de crase, foi curioso observar como eles se envolveram com a atividade interativa de forma ativa: todos tentaram realizar a tarefa da melhor maneira possível. Os estudantes classificaram essa ocasião como aquela que possibilitou alguns sentimentos: “me senti empolgada”; “estava aberta e disposta a aprender”; “prestei atenção, coisa que nunca acontece”. Nesse sentido, verificou-se que colocar o aluno como agente protagonista do seu processo de aprendizado, por meio da aplicação da Análise Linguística e da perspectiva de uma gramática contextualizada, foi mais bem-sucedido, deixando as regras mais úteis ao olhar da parte discente.

Dessa forma, diante dessa experiência, constatou-se que não há uma abordagem mais eficiente para o estudo do fenômeno proposto, já que os dados obtidos demonstraram um resultado muito próximo em ambos os casos. Porém, a segunda abordagem se mostrou mais prazerosa e mais significativa para a compreensão da função do item gramatical para a significação do texto.

Considerações finais

Em um contexto em que o ensino da gramática normativa permanece bastante tradicional, gerando críticas e incompreensões acerca da sua importância, é imprescindível pensar em maneiras de reorientá-lo e torná-lo mais útil para os alunos. Nessa perspectiva, o intuito primeiro deste estudo foi o de refletir sobre a necessidade de transformar o ensino da crase pautado na análise linguística. Para tanto, foi feito um estudo percentual e estatístico acerca do uso da crase por alunos das três séries do Ensino Médio de uma escola da rede privada de Belo Horizonte.

O resultado obtido acerca do panorama em relação ao uso da crase demonstrou pouco, ou nenhum, impacto em relação ao ensino da crase ao longo dos anos do Ensino Médio, tendo em vista que o número de *acertos* foi superior ao de *erros* nos três níveis. Diante dessa primeira conclusão, desejou-se verificar qual contexto elevava o número de acertos, por isso analisou-se a utilização da crase em contextos separados, o obrigatório e o proibido. Constatou-se que esse valor se dá devido à grande quantidade de usos acertados nos contextos em que a crase é proibida, e não no uso correto em ambientes de crase obrigatória, contexto em que não houve diferença significativa entre *erros* e *acertos*. Esse dado revela uma tendência geral do Ensino Médio em não utilizar o acento grave, talvez por falta de conhecimento.

No caso da análise específica nas duas turmas da terceira série, destaca-se a diferença de perfil entre as turmas de uma mesma série: há uma turma que comete mais equívocos e menos acertos do que outra. Esse fato implica desafios para o profissional que está diante dessa realidade, uma vez que precisa cumprir cronogramas iguais para turmas e sujeitos com necessidades distintas.

O segundo objetivo desta pesquisa foi realizar um experimento, testando a abordagem indutiva-contextualizada e a dedutiva para verificar se haveria apreensão do conteúdo de forma diferente entre as turmas. As duas turmas tiveram efetivamente um aprendizado ao fim do experimento, e não houve diferença estatística significativa entre abordagens. Porém, foi possível defender a indutiva-contextualizada não pelo resultado quantitativo, mas pelo prazer que os alunos tiveram ao participar de uma aula em que eles eram o principal agente do processo de ensino-aprendizagem, e não mais os seres passivos.

Além disso, outro aspecto quanto a esse tipo de abordagem que o faz positivo é o trabalho atrelado ao texto, aspecto idealizado pela Análise Linguística e pela Gramática Contextualizada. Como fora abordado aqui, não existe gramática fora do texto; portanto, não há porque dissociar os dois elementos das práticas em sala de aula, principalmente de textos que estão presentes na realidade dos alunos, tanto para leitura quanto para a escrita. Assim, o ensino contextualizado defendido neste estudo é exatamente aquele que parte do erro do próprio aluno para a autocorreção.

É importante mencionar também o fato de a abordagem tradicional ter trazido aprendizado por parte dos alunos. Essa metodologia, apesar de ser o principal alvo de críticas no que diz respeito ao ensino de gramática tradicional, é também eficaz, talvez por ser a forma com a qual os alunos estão adaptados desde que adentraram à escola. Assim, novas pesquisas são necessárias para verificar se há outros quesitos que alavanquem o ensino indutivo-contextualizado para ser o mais recomendado, como memorização etc.

Esta pesquisa se faz relevante para (futuros) professores e pesquisadores que queiram repensar ou apropriar-se de metodologias diferentes na prática para que seja possível fazer o ensino de língua portuguesa mais significativo e prazeroso tanto para o professor quanto para o aluno. Novas pesquisas são necessárias para aprofundar nos aspectos positivos e nos negativos de cada abordagem metodológica para os conteúdos gramaticais.

Referências

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática. Por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua X tradicional gramatical**. 1997. 263 f. Tese de doutoramento. Instituto de Estudo da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

COSTA VAL, M. da G. **A gramática do texto, no texto**. Rev. Est. Ling., v. 10, n. 2, p. 107-133, jul./dez. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1991].

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

KLEIMAN, A. B.; SEPULVEDA, C. **Oficina de Gramática: metalinguagem para principiantes**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

LUDESCHER, F. **How to teach grammar**. Disponível em: <<http://www2.vobs.at/ludescher/pdf%20files/grammar.pdf>>, acesso 03 mai. 2019.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. P. 199-226.

MUIJS, D. **Doing Quantitative Research in Education with SPSS**. Londres: Sage Publications, 2004.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

SILVEIRA, L. P. **Crase: ensino contextualizado e produção discente**. 2020. Dissertação de mestrado entregue ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. **Língua portuguesa. História, Perspectivas, Ensino**. Org. Neuza Barbosa Bastos. São Paulo: EDUC, 1998.