

Tradição e Ciência: tensões no ensino de língua portuguesa contemporâneo

Hermes Talles dos Santos
SESI-SP

Resumo: O ensino de língua portuguesa, no Brasil, tem sido foco de atenção desde as décadas finais do século XX. Apesar das teorias linguísticas e educacionais contemporâneas objetivarem contribuir com tal processo de ensino e aprendizagem, o domínio dos estudantes da língua materna ainda não se encontra em níveis satisfatórios. Nesse sentido, muitas vezes, os professores são responsabilizados por tal insucesso, devido ao emprego da Gramática Tradicional e Normativa. Com base em dados de nossa pesquisa de doutoramento, procuramos discutir como conhecimentos tradicionais e científicos estão presentes e influenciam o processo de ensino da língua portuguesa, de forma a refletirmos sobre os conhecimentos apresentados pelos professores.

Palavras-chave: Gramática; língua portuguesa; ensino e aprendizagem; linguística.

Title: Tradition and Science: tensions in the teaching of contemporary Portuguese language

Abstract: In Brazil, the teaching of Portuguese Language has drawn attention over last decades of 20th century. Although contemporary linguistic and educational studies aim to contribute to the teaching and learning process, the knowledge of students of their mother tongue has not still been satisfactory. Thus, teachers have often been charged for this failure, due to the use of Traditional and Normative Grammar. Based on

data from our doctoral research, we discuss how traditional and scientific knowledge are present and influence the Portuguese language's teaching and learning process, to reflect on the knowledge presented by teachers.

Keywords: Grammar; portuguese language; teaching and learning process; linguistics.

Introdução

No Brasil, o ensino de língua materna vem sendo foco da atenção de especialistas, com maior afinco, desde as décadas finais do século XX. Há muitas discussões, principalmente no contexto acadêmico, e publicações que tentam explicitar os problemas relativos ao domínio insatisfatório da língua portuguesa pelos estudantes de diferentes níveis escolares.

Conquanto, desde então, os especialistas consigam evidenciar quais seriam os problemas referentes ao ensino de língua materna, os índices de Avaliações de Sistemas de Ensino em larga escala, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, conhecido no meio educacional por seu acrônimo PISA¹ ou os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica, conhecido como IDEB, demonstram que ainda não houve influência significativa ou mesmo que não foram encontrados soluções ou estratégias satisfatórias para desenvolver e aprimorar a competência discursiva dos estudantes brasileiros.

Dados do PISA (OCDE, 2016) e do IDEB (BRASIL, s/a), ambos de 2015, indicam que nossos estudantes ainda se encontram em níveis insatisfatórios no que concerne ao domínio da língua. É fato que podemos questionar a validade e o uso de avaliações em larga escala, seus objetivos ou descritores. No entanto, a nosso ver, nada disso isenta a nós, professores e estudiosos, de nosso papel social (o qual deveria ser, na

¹ Na língua inglesa: *Programme for International Student Assessment*.

verdade, compromisso) de formadores de estudantes linguisticamente competentes, visto que a sociedade contemporânea é marcadamente desigual, excludente e discriminatória. Nela, o domínio da língua culta², tal como exposto por Martins (2008), também é usado para demarcar ou impedir o acesso de certos grupos sociais a bens culturais que deveriam públicos. Ademais, esse não domínio linguístico garante sorrateiramente privilégios e benesses a grupos minoritários econômica e culturalmente abastados, contribuindo, assim, para a manutenção desigualdade social.

Considerando que, apesar das grandes contribuições, as ciências linguísticas e educacionais não conseguiram apresentar soluções satisfatórias para os problemas brasileiros relativos ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa, parece-nos oportuno rever certas visões, a nosso ver, distorcidas em relação ao ensino gramatical, para que possamos contribuir com o trabalho desenvolvido pelos professores da Educação Básica.

Previamente, demarcamos que, a nosso ver, em certo sentido, a não transformação, de forma satisfatória, do processo de ensino de língua materna resulta do fato de que as contribuições desenvolvidas no universo acadêmico brasileiro parecem, por um lado, desconhecer a complexidade existente no contexto escolar e, por outro, desconsiderar os conhecimentos e saberes possuídos pelos professores da Educação Básica. Ademais, não há, deveras, integração entre academia e escola no Brasil. Essa distância gera, na nossa visão, problemas que afetam diretamente na transformação ou encontro de caminhos para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. É fato que há outras questões que também influenciam nessa não transformação, como formação inicial e continuada dos professores, investimentos governamentais, compreensão das teorias e orientações, condições de trabalho... mas não nos deteremos delas neste trabalho.

² Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) denominam por língua culta o que, a nosso ver, seria composto pela variante linguística oral culta e a norma-padrão da língua escrita. Para maior compreensão sobre essa discussão, ver Bagno (2007) ou Santos (2017).

Nele, em um primeiro momento, discutiremos os conhecimentos ditos tradicionais e científicos, refletindo como eles influenciam e tensionam o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Para isso, retomamos brevemente o desenvolvimento dos estudos gramaticais tradicionais e normativos e diferenciamos essa gramática da abordagem tradicional de ensino linguístico. Considerando as mudanças ocorridas por conta dos conhecimentos construtivistas no processo de ensino e aprendizagem, discutimos o desenvolvimento dos estudos linguísticos de base sociointeracionista, coerentes com a perspectiva científica contemporânea, e suas implicações no ensino linguístico. Depois, apresentamos e discorremos sobre comentários de três professores acerca da influência de tais conhecimentos no ensino de língua portuguesa.

Este trabalho é resultante de parte de nossa pesquisa de doutorado (SANTOS, 2017). Por isso, pautaremos nossas análises em algumas considerações realizadas por três professores que participaram do curso a distância, que oferecemos no segundo semestre de 2015, com a denominação de “Abordagens Gramaticais e Ensino de Língua Portuguesa”.

Da Tradição e da Ciência no processo de ensino de língua portuguesa: tensões e influências

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa³ (BRASIL, 1997) consideram que a necessidade de reorganização do Ensino Fundamental e, em particular, do ensino de língua portuguesa ocorreram por conta, por um lado, das mudanças sociais, durante o século XX, oriundas da ampliação industrial e urbana brasileira, expansão dos meios de comunicação e da utilização social da escrita, além do acesso de estudantes de diferentes níveis socioeconômicos à escola e à Educação Básica. Essas mudanças geraram novas demandas e necessidades ao processo de ensino, uma vez que métodos e conteúdos anteriormente corriqueiros, nesse novo contexto, mostravam-se ineficazes e motivavam a

³ Doravante citado apenas pela sigla PCN.

evasão ou a repetência de muitos estudantes, o que comprovaria o fracasso do modelo escolar popularmente conhecido por tradicional (cf. BRASIL, 1997).

Por outro, devido ao fato de que os estudantes, no início do terceiro ciclo do Ensino Fundamental, ou seja, o sexto ano escolar, não conseguiriam usar apropriadamente os padrões da linguagem escrita. Não nos parece que os PCN (BRASIL, 1997) estejam tomando padrões como correlato direto de domínio das prescrições normativas para a escrita, uma vez que consideram a aprendizagem da língua por meio do desenvolvimento da competência discursiva, que abarcaria também as competências linguística e estilística.

Temos, portanto, alguns fatores históricos relevantes para a revisão do processo de ensino da língua portuguesa no Brasil, a partir da segunda metade do século XX: mudanças sociais, expansão do uso da escrita, inclusão de novas parcelas da sociedade na escola, não domínio da escrita por estudantes já em processo de escolarização.

Na contemporaneidade, respeitante ao ensino e aprendizagem de língua materna, de modo praticamente irrefletido, os problemas relativos aos métodos ou processos de ensino ditos tradicionais, associados aos fatores históricos supracitados, foram associados automaticamente à Gramática Tradicional e Normativa, transformando-a, em certo sentido, na grande responsável pelo desempenho e domínio insatisfatório da língua portuguesa pelos estudantes brasileiros, principalmente quando avaliados em exames em larga escala.

Nesse contexto, é fácil encontrar críticas à Gramática Tradicional – por conta de seu caráter híbrido, resultante de reflexões filosóficas e lógicas, e de sua análise apenas da norma-padrão da língua – abarcando também o ensino dito tradicional. Na realidade, a nosso ver, parece haver certa confusão que conduz à associação imediata daquela a este, responsabilizando-a exclusivamente pelos insucessos educacionais dos estudantes. Nesse sentido, consideramos oportuno dissociar a Gramática Tradicional e Normativa do chamado ensino tradicional.

Faz-nos preciso, então, retomar sucintamente alguns pontos relevantes do desenvolvimento histórico da denominada Gramática Tradicional para compreender sua função e seu papel social e, por contiguidade, educacional.

A Gramática Tradicional foi desenvolvida a partir da concepção linguística conhecida como *Expressão do Pensamento*. Tal concepção é fruto de uma longa tradição de reflexões sobre a linguagem, desenvolvida inicialmente no Ocidente pelos gregos, no período helênico, com forte influência da filosofia tradicional. As primeiras reflexões linguísticas desenvolvidas na Antiguidade Clássica estavam fortemente envolvidas por noções filosóficas e, por contiguidade, lógicas (ou matemáticas). Não se trata efetivamente de reflexões sobre a língua, mas que a abordam, de algum modo.

Inicialmente, no período helênico, a construção do alfabeto pelos gregos os teria levado a associar as letras aos elementos mínimos da natureza (cf. KRISTEVA, 1969), que podemos, hoje, considerar como átomos. Depois, a reflexão sobre o mundo e a realidade sensíveis conduziram diferentes filósofos, entre eles, Heráclito, Parmênides, Platão e Aristóteles, a desenvolverem postulações sobre a natureza constituinte da linguagem a serviço da verdade das coisas (cf. NEVES, 2005).

Nesse período, a distinção entre linguagem e língua parece não haver. O mote das questões a respeito da linguagem consistia em compreender a produção de sentidos. A principal tese era de que ela seria uma espécie de *espelho* ou *reflexo* da realidade. Essa realidade refletida seria apreendida pelo homem por meio de sua faculdade de pensar. Logo, para alguns, a linguagem era a expressão do pensamento construído pelo indivíduo em sua mente ou, para outros, era ela que possibilitava a faculdade de pensar, pois permitiria, por meio das palavras, a ligação entre realidade sensível e pensamento. Em ambos os casos, o que temos é a linguagem como resultado de uma ação individual e não social, sempre vinculada ao indivíduo e a seu processamento mental.

Até mesmo quando se discute, nessa concepção linguística, a natureza da linguagem enquanto instituição natural ou convencional, o

ponto de partida não é, de fato, o uso social que dela se faz, mas como ela é processada psicológica ou mentalmente pelo indivíduo. Ora, pode-se advogar que toda comunicação é social, pois não haveria uma interação sem enunciador e coenunciador. Com isso, até mesmo a primeira tendência de concepção linguística consideraria a linguagem como algo social, apesar de não se deter explicitamente dessa questão. Todavia, por mais que se queria ampliar a noção de social para essa tendência, esse é compreendido como união de indivíduos, em que cada um mantém sua individualidade, utilizando-se da língua enquanto produto pronto/acabado (cf. VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 2006).

Neder (1993:76) considera que “o exterior, isto é, as condições sociais constituem-se, para essa tendência, material passivo do que está no interior, no psiquismo do indivíduo”. Ou seja, não se tem a ideia de grupo social ou de coletivo, nem se considera questões de ordem históricas e culturais. Mesmo acatando o uso convencional, mais próximo do conjunto de indivíduos, a linguagem é apreendida a partir dos indivíduos, do porque socialmente empregam-na de dada forma, coerente ou não com alguns princípios que regulariam sua organização e realização.

Nesse sentido, para essa concepção linguística, se há algum problema na produção de sentidos, esse problema está relacionado àquele que o produziu, pois sua exteriorização é considerada problemática, por apresentar falhas de organização e estruturação. De forma direta, o problema manifestado na língua estaria, na verdade, na construção do pensamento da qual ela seria a expressão. Com isso, como destaca Travaglia (2009, p.21), “as pessoas não se expressam bem porque não pensam”. Como exposto anteriormente, a construção linguagem, isto é, a articulação dos signos linguísticos, ocorreria no nível da mente, logo, qualquer mal-entendido proporcionado pela interação verbal seria resultante de uma má articulação linguística no plano mental. Por isso, como nos adverte Neder (1993, p.77) “[...] o pensamento deve ser organizado, portanto, obedecendo a uma determinada lógica. Isso significa que, se o indivíduo, não se utilizar dessa lógica, dificilmente terá condições de organizar seu pensamento”.

A noção de que haveria uma lógica para a correta expressão do pensamento, aliada a questões históricas e políticas, proporcionou, no período histórico subsequente, conhecido como helenístico, o desenvolvimento de regras normativas para regulagem da língua. Com isso, por deriva, àqueles que não empregassem tais normas em suas expressões verbais, comunicar-se-iam com falhas e, conseqüentemente, seguindo o pensamento dessa tendência, não saberiam pensar satisfatoriamente.

Essas regras da correta expressão verbal foram construídas a partir de modelos idealizados de uso linguístico, encontrados em autores literários que representariam a língua ideal de determinado grupo social. Podemos ponderar que há nisto um fator de natureza cultural para moderar o emprego linguístico. Historicamente, na Grécia Antiga, o apreço dos estoicos pela cultura, quando essa estava em risco de desaparecer ou de se perder, devido a fatores diversos, conduziu aqueles que queriam mantê-la intacta a vislumbrar na língua um ponto de união social e de manutenção de determinada cultura. Dessa forma, para resgatar a linguagem de outrora, era preciso livrar a língua daquilo que se considerava como imperfeição ou deturpação. Nesse ponto, o que se objetivava, na verdade, era impedir o curso natural de desenvolvimento e atualização das línguas, por meio de normas que obrigassem os indivíduos a retomar a língua arcaica, idealizada e livre de degenerações. Temos, assim, o desenvolvimento da Gramática Normativa, a partir de pressupostos da Gramática Tradicional.

É preciso ressaltar que a noção de desenvolvimento e atualização das línguas é relativamente recente na história dos estudos linguísticos. Assim, não haveria como requerer que a concepção de linguagem como *expressão do pensamento* considerasse em suas proposições tais aspectos. Em suma, o emprego linguístico, conforme os padrões e ideais, baseados em uma linguagem arcaica, indiciava que determinado indivíduo conseguia organizar satisfatoriamente seu pensamento e, conseqüentemente, expressar-se por meio da língua de forma correta.

Vale destacar que, consoante Neves (2013), o caráter normativo se origina por conta da estruturação dos compêndios descritivos de Gramática Tradicional no período helenístico, em que o caráter prescritivista ou deôntico (cf. NEVES, 2013) seria *depreendido*, isto é, não seria seu objetivo primordial. Isso ocorreu devido: por um lado, aos exemplos oferecidos e extraídos de textos considerados como referenciais de boa língua, e na descrição de usos, construções e regras linguísticas específicos, isto é, as exceções; por outro, às taxonomias que **dizem como são** as unidades linguísticas, por exemplo, em língua portuguesa, determinado substantivo é masculino (e não feminino) ou **dizem como dever ser** as construções linguísticas, como em relação à primeira pessoa do presente do indicativo do verbo *valer*, que deve ser *valho*, mas não *valo*.

Nesse sentido, é preciso considerar a advertência de Neves (2013, p.31),

[...] o discurso dessas obras não é o deonticamente modalizado. Não se fornecem, por exemplo, instruções explicitamente diretivas do tipo “use isto”, ou “use aquilo”, ou “deve-se usar isto”, “deve-se usar aquilo”. Em acréscimo, pode-se dizer que o estabelecimento de quadros taxonômicos, em si, apenas promove uma classificação abrangente dos fatos da língua, distribuindo unidades e categorias, ou “redistribuindo-as” [...].

Baseando-se na premissa de que as normas para o emprego da língua corresponderiam à construção lógica do pensamento e, por conseguinte, a uma boa expressão, com o passar do tempo, tal normatividade serviu, a nosso ver, a propósitos políticos. O Império Romano, no século I d.C., pautando-se na noção grega, de certo modo não explícita, de que a língua permitiria certa união social, desenvolveu, de forma mais explícita do que os gregos estoicos, prescrições para dada variante linguística, a urbana, escolhida, por fatores políticos, como a *verdadeira* representante da língua latina. Ou seja, houve o desenvolvimento de normas padronizadoras do uso de determinada variante linguística, eleita arbitrariamente como a representante modelar do bom uso da língua latina.

A partir do século XVII d.C., com o surgimento e formação dos chamados *estados nacionais*, a consideração de que a língua poderia garantir a unidade de uma nação conduziu ao desenvolvimento de alfabetos para línguas nacionais, a partir de variantes arbitrariamente eleitas como representantes de determinado Estado – assim como ocorreu anteriormente no Império Romano. Na França, a Academia Francesa de Letras foi implantada para criar aparatos tecnológicos, como uma gramática e um dicionário, que regulassem a língua dita como culta e representante do Estado.

Essa normatização linguística, por estabelecer padrões para o uso da língua, recorrendo a textos literários – tidos como representantes de uso da língua exemplar –, resultou naquilo que Lyons (1979) aponta como um dos *erros clássicos* da primeira tendência de concepção da linguagem enquanto *expressão do pensamento*, que, em certo sentido, estão presentes até hoje na Gramática Tradicional: a submissão da modalidade linguística oral à escrita. Com isso, gerou-se a crença nas pessoas de que as regras da escrita também seriam aplicadas à fala e, que quanto mais a oralidade de alguém se aproximasse dos modelos daquela, mais sua expressão oral seria livre de imperfeições, demonstrando que o indivíduo possuiria um pensamento bem articulado, do ponto de vista gramatical e lógico tradicional.

Assim, cada vez mais, associou-se que a variante culta de determinada língua, mais próxima da norma-padrão, corresponderia à verdadeira língua e, por questões sociais, históricas e culturais, os sujeitos de determinada sociedade que a empregassem seriam modelos a ser seguidos, pois representariam o *bem falar*.

Em suma, podemos demarcar que a Gramática Tradicional é oriunda de reflexões lógico-filosóficas sobre a realidade e o mundo sensíveis. Sua preocupação, primeiro, consiste em entender o pensamento – o qual possibilita a compreensão da verdade das coisas – e, para isso, faz-se necessário refletir sobre natureza e a constituição da linguagem. Por questões políticas, tais conhecimentos são empregados para regular o uso

linguístico. É nesse ponto que a Gramática Normativa se vale da Gramática Tradicional.

A Gramática Normativa encontrou, assim, na Gramática Tradicional base para sustentar suas prescrições em relação ao uso linguístico. Contudo, temos de nos atentar para não reduzir ou tomar a segunda como equivalente da primeira. A Gramática Tradicional, na verdade, é uma gramática teórica, uma vez que explícita, por meio de considerações metalinguísticas, o mecanismo (estrutural, constituinte e funcional) linguístico que possibilita ao falante o uso da língua (cf. TRAVAGLIA, 2009). Por sua vez, a Gramática Normativa é uma gramática de prescrições, que visa a padronizar o uso linguístico, sempre a partir da modalidade escrita considerada arbitrariamente como modelar.

Vale-nos destacar que essa tendência não pode, em sua essência, ser responsabilizada por ser elitista ou não científica, pois seus pressupostos teóricos são resultados de uma longa tradição, que se edificou sobre premissas de épocas em que ainda não havia conhecimento ou clareza acerca de tais questões. Para nós, tal responsabilidade cabe, na atualidade, àqueles que se ocupam por difundir-la como único modelo de apreciação linguística, mesmo sabendo de tais vieses e, com isso, reforçando intencionalmente a noção de que o emprego de variantes linguísticas socialmente não prestigiadas corresponderia a construção de um pensamento com problemas, quando, na atualidade, isso já não é mais cientificamente aceitável.

A Gramática Tradicional, no que tange aos conhecimentos linguísticos, digamos, reinou, com adaptações e modificações às épocas sócio-históricas e aos momentos culturais, *pari passu* à concepção linguística enquanto *Expressão do pensamento*, de modo absoluto e exclusivo até o começo do século XX. Sua imbricação com o ensino dito tradicional é extremamente forte, visto que esses eram os únicos conhecimentos linguísticos disponíveis até então.

O ensino tradicional, por sua vez, empregou tais conhecimentos, mas centrou suas bases no estudo de objetos ou conteúdos de estudos, por meio da conceituação, aplicação e fixação de saberes. Suas premissas

podem ser melhor compreendidas por meio das proposições de Jan Amos Comenius, no séc. XVIII, em sua obra, *Didacta Magna*.

Nesse sentido, para o processo de ensino tradicional, a nosso ver, mesmo uma gramática teórica contemporânea, como a Sistêmico-Funcional, poderia ser reduzida à conceituação, aplicação e fixação, ou seja, a metodologia tradicional de ensino. Ademais, do mesmo modo, conforme salienta (FRANCHI, 2006^a, p.22-23):

O ponto de vista normativo pode introduzir-se, sorrateiramente, na gramática descritiva [...]; [...] Embora a gramática descritiva não pressuponha necessariamente a manutenção dos mesmos preconceitos da Gramática Normativa, o que ocorre habitualmente na prática escolar é que ela os incorpora: a gramática descritiva se transforma em um instrumento para as prescrições da Gramática Normativa [...].

Dessa forma, na nossa visão, gramáticas teóricas contemporâneas podem ser utilizadas em uma concepção de ensino tradicional e servir para a manutenção de prescrições normativas do uso linguístico.

Podemos inferir, portanto, que o problema maior para o ensino linguístico não venha a ser exclusivamente o emprego ou a manutenção de conhecimentos gramaticais tradicionais no contexto brasileiro de educação, como defendem alguns especialistas, talvez não intencionalmente.

Não estamos, aqui, ingenuamente defendendo ou indicando a manutenção do emprego da Gramática Tradicional e Normativa no processo de ensino de língua portuguesa. Estamos, na realidade, chamando a atenção para o fato de que há certa incongruência no discurso que prega a abolição de conhecimentos gramaticais tradicionais. Conforme veremos, mais adiante, há justificativa, no contexto escolar, para a manutenção dessa gramática. Por ora, devemos considerar que o problema central do ensino de língua materna não está unicamente relacionado ao emprego da Gramática Tradicional, pois conforme pontua Franchi (2006b), muitos professores empregando tal gramática

conseguiram desenvolver propostas que propiciaram o domínio satisfatório da língua por seus estudantes.

As ciências linguísticas e educacionais nos explicitam que parte do problema do ensino de língua materna está na não contextualização do uso linguístico. Segundo elas, isso é resolvido com a tomada do texto enquanto objeto de ensino. Nesse ponto, a Gramática Tradicional é limitada. Seu nível de análise e de descrição é geralmente a oração, no máximo, períodos curtos.

A consideração do texto enquanto objeto de estudo é resultante do movimento conhecido por *virada pragmática* (BONINI, 2002), ou *virada discursiva ou enunciativa* (ROJO, 2010) no ensino de língua portuguesa. De acordo com Fregonezi (1999, p.82), esse movimento conduziu a mudanças de paradigmas, deslocando, dessa forma, “[...] o foco da frase para o texto e do enunciado para a enunciação”. Para Bonini (2002, p.26), essa virada

[...] corresponde à incorporação, no ensino, de uma série de perspectivas teóricas comprometidas com [o] funcionamento da linguagem para além de uma estrutura imanente voltada sobre si mesma, tais como: a teoria da enunciação, a teoria polifônica de Bakhtin, a AD (análise do discurso) anglo-saxônica, o funcionalismo, a AD francesa, a análise da conversação e a linguística textual.

Com essa incorporação de diferentes perspectivas teóricas, consoante Rojo (2010, p.10), passou-se a enfocar, “[...] em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos”.

A consideração do texto como unidade de ensino está associada à concepção de linguagem como *Processo de Interação* (cf. NEDER, 1993; GERALDI, 1984), a qual considera que a linguagem é uma atividade humana de interação, que se desenvolve em situação comunicativas contextualizadas histórica, social, cultura e ideologicamente. Nesse sentido, a língua se conforma, em parte, à atividade e, em parte, à situação em que ocorre. Ademais, ela é constituída tensivamente por forças intralinguísticas, mas também extralinguísticas.

Nesse sentido, a língua só pode ser compreendida e analisada em ações comunicativas situadas sócio-historicamente. Por isso, para essa tendência, o texto verbal, oral ou escrito, é o meio capaz de situar satisfatoriamente a interação comunicativa. O texto, aqui, é resultado da urdidura de elementos intralinguísticos (fonológicos, morfológicos, lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos) entrelaçados a fatores extralinguísticos (ideológicos, sociológicos, históricos e culturais). Com isso, em nossas ações verbais os estratos intralinguísticos ocorrem simultaneamente de maneira imbricada, como se fossem um só (cf. ANTUNES, 2014).

Antunes (2014, p.40, grifos da autora) afirma também que

[...] toda atuação verbal – da qual a gramática é parte substancial – é irremediavelmente *contextualizada, situada*, ou seja, acontece numa dada situação social; é, também, irremediavelmente *contextualizada*, no sentido de que cada unidade vale pela relação com as outras e com o todo. Daí que o mais apropriado seria falar de *uma lexicogramática*, assim como se fala em uma morfossintaxe.

Consideramos oportuno destacar dois pontos do excerto acima: (1) a noção de *lexicogramática*, para enfatizar e demonstrar que a análise das palavras, na concepção da linguagem como *processo de interação*, não pode ser realizada discretamente, mas de forma holística e sistêmica. Isso significa que não basta para essa concepção a análise e descrição das palavras sem considerar os textos que elas, gramaticalmente, urdem e o contexto com o qual estabelecem ligação. Depois, (2) a consideração de que a gramática é parte substancial da atuação verbal, ou seja, sem ela não há, de fato, interação verbal.

A nosso ver, nessa concepção, não seria adequado pensar em *gramática*, como conjunto de regras que regem normativamente a organização linguística de textos verbais ou orais, nem como uma instância abstrata que existiria externamente à linguagem, mas como um conjunto de relações estabelecidas entre elementos linguísticos e fatores contextuais, imediatos e mediatos, que dão aos enunciados linguísticos formas adequadas e distintas conforme as situações comunicativas em que

ocorrem. Em outras palavras, a gramática é elemento não apenas da atividade linguística, mas também discursiva (cf. ANTUNES, 2014). Como pontua Neder (1993, p.88), nessa concepção, “as gramáticas da língua são entendidas, portanto, como conhecimento produzido coletivamente a partir de um trabalho produzido coletivamente nas situações concretas de interação verbal, um conhecimento de língua construído pelo seu uso efetivo”.

No que tange ao ensino, a concepção da linguagem como *processo de interação*, como pontua Neder (1993, p.88), proporciona ao estudante “[...] a oportunidade de aprender diferentes variedades da língua, adequadas a diferentes situações. O ensino tem por objetivo colocar o aluno, portanto, em situações efetivas de uso da língua”. Esse contato é promovido, no ensino, através de diferentes textos, pertencentes a distintos gêneros do discurso, que, como já vimos, carregam concretizados em sua constituição traços contextuais imediatos e mediatos.

Assim, ao invés de entregar de antemão normas e regras para que o estudante produza seus textos, nesta perspectiva de trabalho, ele os constrói sempre analisando se estão ou não adequados à dada situação comunicativa, a partir de seus conhecimentos ou daqueles que estão envolvidos na interação linguística e que os gêneros discursivos/textuais carregam consigo. As hipóteses sobre o funcionamento da língua também não são estáticas, mas maleáveis e atuam como parceiras dos estudantes na aprendizagem sobre a produção de textos adequados às situações comunicativas particulares. Há, portanto, nesta perspectiva de ensino da língua materna, o desenvolvimento de um trabalho preocupado em criar situações para que o estudante reflita e produza textos coerentes com os gêneros discursivos, que atendem concomitantemente às condições históricas e socioculturais mediatas e às necessidades comunicativas, mais ou menos, imediatas.

Devemos demarcar que a adoção dessa perspectiva linguística para o ensino de língua portuguesa não é fortuita, nem muito menos isolada. Há toda uma mudança de concepção de educação que se desenvolveu no Brasil, a partir do último quartel do século XX, fortemente influenciada e

impulsionada por pressupostos construtivistas – mesmo que inicialmente parcial ou distorcida.

O estabelecimento do prisma construtivista na educação brasileira conduziu a revisões e refutações em relação a abordagem e métodos ditos tradicionais. Isso propiciou, atrelada à concepção de linguagem enquanto *Processo de Interação*, o desenvolvimento de noções linguísticas, no que concerne ao ensino gramatical, como a Análise Linguística – atribuída à Geraldi (1984), ou de propostas educacionais por algumas secretarias estaduais e, por conseguinte, os PCN (BRASIL, 1997), que visavam a contribuir com o professor e sua prática de ensino de língua materna, enfatizando o texto, mediante sua produção e produção de sentidos, e não mais a frase ou a oração, por meio de sua descrição e conceituação metalinguística.

A partir da tomada do texto enquanto unidade central no estudo da língua materna e do desenvolvimento de concepções educacionais na perspectiva construtivista, a Gramática Tradicional e Normativa, a concepção e a abordagem tradicionais deveriam perder, do ponto de vista acadêmico e científico contemporâneo, espaço no contexto escolar, devido a suas restrições e limitações para o novo prisma de ensino e aprendizagem.

Essa crença, muitas vezes implícita, de que propostas acadêmicas e científicas contemporâneas seriam a solução para problemas, por assim dizer, antigos, principalmente no campo acadêmico, está, a nosso ver, relacionada a uma perspectiva positivista, a nosso ver, ingênua, que adota noções discretas e as aplica em contextos ou objetos, que são, na verdade, sistêmicos e, por isso, apresentam fatores diversos que os influenciam e os tensionam, gerando-lhes uma constituição multiforme e não uniforme como algumas teorias e pressupostos supõem.

Nesse sentido, a publicação e a adoção de algumas noções sociointeracionistas para o ensino linguístico, como o conceito de gêneros discursivos, a ênfase no trabalho com a enunciação e com textos, amplamente divulgada e incentivada por documentos oficiais, como os PCN (BRASIL, 1997), não foi suficiente para transformar o ensino brasileiro

de língua materna, conforme o previsto. Conquanto haja relativo tempo desde a introdução e o incentivo ao desenvolvimento de práticas enunciativas, por meio de documentos e programas de formação docente continuada (cf. FREGONEZI, 1999), a abordagem tradicional e os conhecimentos gramaticais tradicionais e normativos ainda estão presentes no contexto escolar. Assim, de forma relativamente harmônica, mas tensiva, nesse contexto, coexistem perspectivas, do ponto de vista científico, antagônicas, mas que, na prática docente, hibridizam-se e propiciam, de algum modo, a aprendizagem discente.

Precipitadamente, poder-se-ia concluir que os professores de língua portuguesa seriam responsáveis por essa hibridização devido ou ao forte apreço à Gramática Tradicional e Normativa, à concepção e à abordagem tradicional de ensino, ou ainda à não compreensão das teorias e propostas científicas contemporâneas pautadas sobre a noção de linguagem enquanto *processo de interação*. Essa visão tende também a responsabilizar os docentes pelo insucesso do desempenho dos estudantes em Avaliações de Sistemas em larga escala. Contudo, conforme veremos a seguir, essa conclusão é questionável, necessitando de maior reflexão, para auxiliar e promover a transformação necessária do ensino brasileiro de língua materna.

A tensão no contexto escolar: os conhecimentos e saberes docentes

Apresentamos a seguir a análise de comentários postados no Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso “Abordagens Gramaticais e Ensino de Língua Portuguesa”, que oferecemos, via plataforma MOODLE, pelo Portal dos Professores da Secretaria de Educação a Distância (SEaD) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no segundo semestre de 2015.

Nossa coleta de dados foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa⁴ da UFSCar e os professores analisados, a seguir, concordaram

⁴ Parecer nº 1.015.667, de 14 de abril de 2015.

em participar de nossa pesquisa, enviando-nos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinados. Reiteramos que os nomes apresentados não correspondem aos nomes verdadeiros dos professores e não lhes permitem explicitamente sua identificação ou reconhecimento.

A escolha dos comentários aqui apresentados ocorre por conta de sua pertinência em relação ao conhecimento dos professores acerca das concepções contemporâneas de ensino e aprendizagem da língua materna, bem como de suas declarações em relação ao ensino gramatical. Trata-se, na verdade, como já mencionamos inicialmente, de recortes de nossa pesquisa de doutoramento (SANTOS, 2017). A apresentação e o exame dos comentários tentam seguir as postagens dos comentários dos professores no mencionado curso, em fóruns de discussão ou diários reflexivos, e não interferem direta ou intencionalmente em nossas análises.

Antes de avançarmos, apresentamos sucintamente os professores cujos comentários serão analisados, na ordem em que serão apresentados.

Solange: graduada em Letras, Pedagogia e Direito – não especificou, em sua apresentação inicial no curso a distância, a instituição e o ano em que se formou. Em 2015, atuava há mais de 18 anos como vice-diretora de escola pública e há mais de 10 anos, no período noturno, como professora de língua portuguesa no Ensino Médio. Residia na macrorregião de Sorocaba, interior paulista.

Donizete: graduado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba em 2008. Possui especialização em Linguística e Ensino pela mesma instituição. Na época, atuava como professor de língua portuguesa da rede pública estadual, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Em 2015, possuía cerca de 10 anos de experiência profissional e residia na macrorregião de Guarabira, interior paraibano.

Alice: graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 1996, possui especialização pela REDEFOR/Unicamp, sem especificar o curso. Atuou por 17 anos na rede estadual de ensino público e era, na época, professora municipal de escola pública de Ensino Fundamental II. Possuía, em 2015, 19 anos de experiência profissional e residia na região de São Paulo Capital.

A primeira docente, cujo comentário será analisado, é Solange. Ela constrói sua consideração no fórum de discussão do módulo 1, a partir de uma declaração de Alice.

Olá Alice

[...] Para ensinar a língua é preciso criar situações que permitam ao aluno refletir sobre a linguagem nos seus variados contextos de uso, isto é, através da leitura e produção de textos, enfocados não apenas no ensino comunicativo, mas também, no ensino da gramática. Através dessa prática, os alunos irão analisar criticamente a produção de seus próprios materiais, trabalhando com as múltiplas linguagens, para que possam, de fato, utilizar essa variedade em seus textos. O essencial no ensino de línguas é ler analisando os recursos linguísticos de cada texto, interpretar, compreender, refletir e produzir diferentes tipos de textos constantemente. Isso é possível através da elaboração de projetos, nos quais o aluno escreva para interlocutores reais, divulgando de alguma forma os resultados alcançados por meio desses projetos.

Solange começa pontuando que é preciso o desenvolvimento de uma prática reflexiva de ensino de língua portuguesa, contextualizando seu uso por meio da leitura e produção textual. Com essa fala, ela procura descrever uma prática de ensino de língua materna coerente com as orientações científicas contemporâneas.

Consciente de que esse ensino também deve promover a aprendizagem da norma-padrão, ela pontua que o processo educativo necessita acontecer em uma perspectiva comunicativa, mas também deve considerar o ensino gramatical, de forma a promover a criticidade discente, por meio da interpretação, compreensão, reflexão e produção de textos, analisando interlocutores reais, através de projetos, que envolvam determinados gêneros, para a construção e compreensão linguística, conforme as demandas dos gêneros textuais. O trabalho com projetos seria uma forma de tornar o ensino linguístico mais interessante e significativo para o estudante, uma vez propiciariam, segundo a docente, leitura, analisando os recursos linguísticos de cada texto, interpretação, compreensão, reflexão e produção de diferentes tipos de textos constantemente.

No fundo, podemos considerar que Solange estaria articulando o ensino gramatical às características e particularidades dos gêneros textuais, como forma de garantir um ensino contextualizado da língua portuguesa. Destacamos, que, por ora, não temos clareza sobre qual noção

de gramática a mencionada docente estaria pautando tal ensino gramatical.

O próximo comentário de Solange no mesmo fórum de discussão é o seguinte:

Como professora de Língua portuguesa hoje, sei que o ensino da gramática normativa é de extrema importância para o desenvolvimento da fala e da escrita do aluno, entretanto em hipótese alguma devo descartar toda a “bagagem” que o meu aluno traz para a escola, muito menos moldá-la. A sua cultura deve ser preservada e respeitada. Não posso afirmar se é o correto, eu apresento a norma e mostro em quais momentos ela deve ser usada.

Mas a verdade é uma só, é uma discussão que vai além, e, que exigirá de nós muito estudo e pesquisa para complementá-la. O que o nosso grupo está fazendo.

Percebemos que para Solange o ensino da gramática normativa – demarcamos que é essa foi uma das poucas vezes que o termo *gramática* foi delimitado por um professor – associado aos gêneros textuais é considerado importante, pois promoveria a compreensão discente de seu emprego, consoante às demandas situacionais e textuais (“[...]menos moldá-la. A sua cultura deve ser preservada e respeitada. Não posso afirmar se é o correto, eu apresento a norma e mostro em quais momentos ela deve ser usada”). Desse modo, o ensino da norma-padrão permitiria ao estudante adequar seu texto às situações de interação e ao gênero textual empregado, considerando o contínuo entre os registros formais ou informais por eles requeridos (cf. MARCUSCHI, 2010).

Nesse sentido, Solange demarca que, possivelmente para não desvalorizar as variantes não cultas apresentadas por seus estudantes, no processo de ensino da norma-padrão, ela lhes expõe e pontua em quais momentos essa variedade linguística deveria ser usada. Com esse trabalho, podemos inferir que a docente demonstra uma postura coerente com a abordagem interacionista da linguagem, ensinando seus estudantes a empregarem adequadamente a língua, conforme as demandas dos gêneros textuais e da situação de interação verbal.

Ao mesmo tempo em que afirma a importância sobre o ensino da norma-padrão, de forma implícita, a docente realinha sua asserção em

relação, em parte, ao discurso construtivista, presente no meio educacional brasileiro e, em parte, às orientações linguísticas de base científica contemporânea e presentes em diferentes documentos oficiais sobre o ensino de língua materna, uma vez que pondera que o mencionado ensino deva ocorrer por meio da consideração dos conhecimentos prévios dos estudantes. Ao destacar a importância da consideração dos conhecimentos prévios dos estudantes para o ensino de língua materna, Solange indica, na verdade, que é preciso respeitar as variantes linguísticas, possivelmente, não cultas, para o desenvolvimento da aprendizagem.

Os comentários anteriores da professora Solange permitem-nos perceber que ela procura atender a fatores, de um lado, institucionais e, de outro, sociais. Por meio de sua experiência docente, ela articula adequada e coerentemente tais demandas para garantir, dentro dos limites impostos a sua atuação, o aprendizado discente da língua materna, respeitando e considerando suas variantes linguísticas e ensinando-lhes a norma-padrão, de forma crítica. Podemos pontuar que se trata de uma professora consciente de sua função social e profissional.

Avançemos um pouco e analisemos a reflexão de Solange no seu diário reflexivo, no módulo 1:

Entendo o saber gramatical como algo que antecede qualquer princípio de escolarização ou processo de aprendizagem, referindo-se à capacidade genética do falante de perceber e internalizar as regras gramaticais da língua, fazendo uso de acordo com o que é exigido pela situação de interação comunicativa de que participa.

A partir do momento que o aluno é exposto a uma interação verbal, já adquire um determinado conhecimento linguístico, ele usa a sua língua mesmo que inconscientemente. Procuro explorar, ampliar e aperfeiçoar esse conhecimento implícito, como meio de desenvolver a sua competência comunicativa, habilitando-o a usar a língua de forma adequada às necessidades das diferentes situações comunicativas.

Acredito estar no caminho certo, mas, com uma longa estrada a caminhar.

Solange inicia seu registro reflexivo explicando o que ela compreende por *saber gramatical*. Sua explicação, na verdade, detém-se da gramática internalizada, a partir de uma perspectiva científica, possivelmente pautada na Teoria Gerativa. De modo coerente com tal

teoria, ela explica que essa gramática seria uma “[...] capacidade genética do falante de perceber e internalizar as regras gramaticais da língua fazendo uso de acordo com o que é exigido pela situação de interação comunicativa de que participa”. Nesse sentido, podemos considerar que a mencionada docente apresenta conhecimentos científicos acadêmicos a respeito da *gramática internalizada* pautados sobre pressupostos da Gramática Gerativa, os quais não são enfatizados ou desenvolvidos em documentos e orientações oficiais do ensino de língua materna.

Geralmente, a noção de gramática internalizada, em tais documentos, pauta-se sobre uma visão mais sociointeracionista, sendo compreendida como uma construção constante do falante, através de sua interação linguística, que lhe possibilita tacitamente inferir a organização sintático-semântica e léxico-gramatical de sua língua (cf. POSSENTI, 2012). Vale destacar que o desenvolvimento dessa gramática, no campo das ciências linguísticas, não é consensual. A esse respeito, pontuam Kleiman e Sepulveda (2012, p.57): “[...] como esse sistema surge, se ele é inato ou adquirido à medida que o falante é exposto aos usos da linguagem, ao discurso, divide os linguistas em escolas com trajetórias de pesquisa muito diferentes. Nesse ponto, o que podemos pontuar é que a noção de gramática de Solange envolve também conhecimentos teóricos científicos que não seriam comuns no contexto escolar – e mesmo acadêmico, visto que a Linguística Gerativa não é tão difundida nos cursos de licenciatura em Letras.

Em relação ao ensino da língua materna, é-nos interessante ressaltar a seguinte afirmação de Solange, “a partir do momento que o aluno é exposto a uma interação verbal, já adquire um determinado conhecimento linguístico, ele usa a sua língua mesmo que inconscientemente”. A docente explicita que é a partir da interação verbal que ocorre o conhecimento linguístico. Assim, o estudante, antes mesmo de ingressar na escola, já apresentaria esse saber.

Por meio de seu comentário, Solange delimita que sua função, enquanto professora de língua portuguesa, é explorar, ampliar e aperfeiçoar o conhecimento língua previamente apresentado pelo

estudante, como forma de lhe desenvolver sua competência discursiva, tornando-o em usuário competente, ou seja, que sabe adequar o uso linguístico às distintas demandas de cada situação comunicativa. Assim, ela se alinha às orientações presentes no PCN (BRASIL, 1997) de que a função educacional do ensino de língua materna seria aperfeiçoar a língua dominada pelos estudantes antes de seu ingresso na escola. Destarte, seria necessário considerar o conhecimento linguístico apresentado pelo estudante e utilizá-lo de forma a aprimorá-lo, fazendo com que o ele domine não só sua variante, mas também a culta e a norma-padrão da língua portuguesa, além de saber discernir em quais situações de interação deve empregá-las.

Percebemos que Solange apresenta conhecimentos aprofundados acerca das orientações presentes nos documentos oficiais e também de base científica acadêmica e contemporânea. Ademais, ela também é consciente das forças institucionais e sociais que orientam sua prática. Isso possivelmente tenha relação com sua experiência profissional.

O próximo comentário a ser analisado foi postado por Donizete em seu registro reflexivo, no módulo 2:

Acredito ser possível o ensino da gramática para estudantes da Educação Básica, pois como sabemos, é função da escola ensinar a norma-padrão da língua, porém não pode destacá-la como única, haja vista que a língua é dinâmica e que em diversos contextos interacionais pode-se se fazer uso de variantes adequadas a esse contexto. Acho um tanto radical quando se afirma que é possível ensinar a língua portuguesa sem ensinar gramática, pois dessa forma deixamos de fora do contexto o papel da escola e também é descartado um conceito de gramática mais amplo. O professor precisa oferecer meios para que o aluno amplie seu conceito de gramática, ou seja, que a gramática não seja vista apenas como uma prescrição de regras para se falar e escrever bem. As atividades de gramática precisam ser direcionadas de forma reflexiva, para que o aluno possa ter conhecimentos que a gramática vai além dessa lista de nomenclaturas e regras de usos que deve ser seguindo. A gramática trata-se do conhecimento linguístico que todo falante possui, pois quando utilizamos a língua não a fazemos de forma aleatória, combinamos unidades linguísticas e que essa combinação segue princípios linguísticos que temos internamente. Ou seja, jamais vou considerar frases como Pisou na homem o lua, como gramatical, pois essa construção causará estranhamento a quem ouvir, isso porque o conhecimento linguístico implícito que

temos, fará com que essa construção seja inaceitável linguisticamente, ou seja, agramatical.

O ensino de Língua portuguesa sem a abordagem gramatical poderia dificultar a reflexão linguística, isso porque não devemos pensar na gramática tradicional como única. Deve-se entender por gramática a capacidade que o falante tem de elaborar discursos de acordo com suas escolhas, de forma que essas possam permitir o ajuste de expressões às intenções e propósitos significativos do locutor.

No início de seu registro reflexivo, Donizete demarca que o ensino gramatical é possível para os estudantes de Educação Básica, uma vez que socialmente a função da escola é ensinar a norma-padrão da língua. Contudo, aliando-se às orientações presentes em documentos oficiais, ele pondera que esse ensino não deva conduzir o estudante a compreendê-la como única representante linguística da língua portuguesa. Nesse ponto, o professor em questão procura demarcar que há a necessidade de se considerar que existem diferentes variantes linguísticas que, conjuntamente com a norma-padrão, formam a língua portuguesa. Com isso, ele implicitamente está apontando para o fato de que é preciso respeitar a variação linguística. Por isso, ao considerar e respeitar as variantes linguísticas se estaria compreendendo a língua em sua dimensão dinâmica, o que faz com que elas se tornem adequadas ou não aos diferentes contextos interacionais.

A seu ver, a não consideração do ensino gramatical no processo de ensino de língua materna seria descumprir a função social da escola e descartar um conceito de gramática não estritamente tradicional e normativa. Com isso, percebemos que Donizete apresenta consciência das demandas institucionais e sociais em relação à função do professor de língua portuguesa e, ao mesmo tempo, conhecimentos teóricos mais aprofundados em relação ao conceito de gramática, que, como ele demarca, não se restringe à gramática tradicional ou normativa.

Com base em seus conhecimentos científicos, ele afirma que o professor precisaria ampliar seu conceito de gramática. Com isso, esse não poderia ser compreendida apenas mediante a perspectiva linguística enquanto *expressão do pensamento*, isto é, enquanto prescrições e regras

para o bem falar e escrever, mas como um conhecimento internalizado do estudante que o ajuda na construção textual, por meio da seleção e combinação dos elementos linguísticos. Desse modo, a partir de um conceito de base científica, a gramática a ser priorizada no processo de ensino e aprendizagem seria a gramática internalizada.

Com base em atividades reflexivas com essa gramática, o estudante perceberia que ela não se restringe apenas à nomenclatura dos elementos linguísticos e às regras prescritivas para o uso linguístico, mas está relacionada ao funcionamento da língua, permitindo que ele compreenda possíveis enunciados construídos agramaticalmente.

Destarte, Donizete afirma que o ensino de língua materna sem uma abordagem gramatical dificultaria a reflexão linguística, uma vez que ela seria responsável por orientar a construção dos enunciados. Contudo, ele adverte que, como essa reflexão não seria exclusivamente sobre a norma-padrão, não se poderia empregar unicamente para esse efeito a gramática tradicional. Assim, haveria, de fato, a necessidade de que o docente ampliasse seu conceito de gramática, pois, caso contrário, esse trabalho seria comprometido.

Por fim, ele apresenta uma definição coerente com as perspectivas linguísticas científicas acadêmicas do que seria uma noção interessante de gramática internalizada para o ensino. Como ele explica, “[...] Deve-se entender por gramática a capacidade que o falante tem de elaborar discursos de acordo com suas escolhas, de forma que essas possam permitir o ajuste de expressões às intenções e propósitos significativos do locutor.”

Devemos considerar que o conhecimento científico de Donizete é consistente e aprofundado. Vale ressaltar que, possivelmente esse conhecimento teórico do mencionado professor seja resultante de sua especialização, *lato sensu*, em Linguística e Ensino. Nesse sentido, seu discurso é coerente e se aproxima das orientações oficiais e científicas para o ensino de língua materna. Consciente também de que a função da escola é o ensino da norma-padrão, ele procura descrever como essa deve ocorrer de forma a conduzir o estudante a refletir sobre as possibilidades

de uso da língua em consonância com as exigências situacionais de interação.

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem deveria enfatizar atividades que propiciassem a reflexão sobre o uso linguístico e não meramente a aplicação de regras prescritivas. Ao mesmo tempo, ele demarca que, para isso ocorrer, haveria a necessidade de os professores conhecerem outras acepções de gramática. De modo implícito, podemos deduzir que Donizete esteja demarcando que, no contexto escolar, ainda a noção de gramática é relacionada majoritariamente à gramática tradicional e normativa.

O próximo comentário a ser analisado foi postado por Alice, no módulo 4 do curso a distância, em seu diário reflexivo.

Acredito que hoje, a base para o trabalho com o ensino da língua materna é o texto, e o ensino de gramática deve estar associado às características do texto. Mas, para além disso, é importante partir do ensino das variações linguísticas, das características que o português brasileiro adquiriu com o processo de colonização, tendo influências da língua indígena, da africana, tornando-se uma variante da língua portuguesa europeia.

Também se discute sobre o ensino da gramática tradicional ainda muito presente na escola, pois se trata de um ensino descontextualizado, fragmentado e decorativo, repetitivo, desvinculados da vida. Discute-se como o ensino da gramática nas escolas, as tentativas de não trabalhar o tradicional, mas que acabava sendo pior, porque os alunos continuavam a não aprender. É o que o Prof. Carlos Franchi, chama de linguística e de metalinguagem e que o trabalho a ser desenvolvido na escola deveria ser o epilinguístico, a partir da criatividade, mas uma criatividade interativa, a partir dos textos, comparando expressões, modificando-as, etc. Isso exige do professor: seleção de materiais de acordo com o propósito de estudo, leitura e preparação das estratégias de abordagem e reflexão. Mas, também, há possibilidade do professor apropriar-se do livro didático e fazer as adequações, as intervenções necessárias para a sua metodologia.

E também, para desenvolver um trabalho adequado e satisfatório, o professor precisa estudar, conhecer as novas teorias, ter o domínio. Um dos primeiros textos que lemos afirma que o professor tem que ter clareza de qual teoria e metodologia está utilizando.

Alice destaca que, atualmente, a base para o trabalho com o ensino de língua materna é o texto. Por isso, o ensino gramatical deve estar

associado às características textuais. Ao mesmo tempo, ela pontua que esse ensino não deve se restringir apenas ao ensino gramatical, mas também à variação linguística, para compreender as características do português brasileiro, por conta das influências linguísticas de origem indígena e africana, que teriam tornado a variante portuguesa brasileira diferente da europeia.

Nesse trecho, a professora em questão considera que o trabalho gramatical deveria ocorrer a partir das características presentes nos textos e relacionadas a seus gêneros textuais. Contudo, ela parece apontar também que só essa discussão não seja satisfatória, pois seria preciso compreender a questão da variação linguística, a começar pelo fato de que a língua portuguesa brasileira, por questões de enculturação linguística particulares, difere-se da língua portuguesa europeia. A esse respeito, poderíamos inferir que Alice esteja demonstrando que o trabalho com variação linguística é muito maior do que apenas considerar as variantes cultas e não cultas. Seria preciso propiciar ao estudante a compreensão de que as variantes têm origens culturais, sociais e históricas – que também estariam presentes na discussão dos gêneros textuais, conforme a concepção linguística enquanto *processo de interação*.

Na sequência, ela comenta que o ensino da gramática tradicional ainda estaria presente na escola e seria uma forma de ensino descontextualizado, fragmentado, decorativo, repetitivo e desvinculado da vida do falante. Notemos a quantidade de qualificadores negativos para esse ensino. Isso não quer dizer que Alice concorde com eles, mas demonstra-nos como, no contexto educacional contemporâneo, o trabalho gramatical na perspectiva tradicional ainda ocorre, muitas vezes, no contexto escolar, possivelmente por conta da lacuna existentes em documentos oficiais ou em cursos de formação continuada de docentes, que não delimitam satisfatoriamente ou não apresentam outras abordagens e noções gramaticais mais coerentes com as perspectivas científicas contemporâneas.

Como alternativa a esse ensino gramatical descontextualizado, a docente pontua que o ensino gramatical no contexto escolar tem sido

discutido, na tentativa de encontrar meios de alternativos de desenvolver esse conteúdo de ensino. Contudo, isso tem gerado aprendizado insatisfatório, pois os estudantes continuariam a não aprender a norma-padrão da língua portuguesa. Desse modo, ela explicita que a discussão sobre formas de não desenvolver tal ensino gramatical, que seria concebido de forma negativa, propondo meios alternativos, também não estaria sendo eficaz, uma vez que os estudantes continuariam a não dominar língua culta.

Considerando o texto de Franchi (2006), *Criatividade e Gramática*, sugerido para leitura no módulo em questão, Alice pondera que essa discussão estaria relacionada às atividades linguísticas e que o ensino escolar deveria enfocar justamente a atividade epilinguística, que a partir da criatividade discente, e desenvolvida por meio da interação, faria com que os estudantes, utilizando-se de textos, comparassem e modificassem suas expressões linguísticas. A nosso ver, a mencionada docente aponta que essa seria uma forma de trabalho gramatical contextualizado, pois seria norteado pelo trabalho epilinguístico, por meio de textos, fazendo com que o estudante refletisse e operasse intencionalmente sobre a linguagem.

Como ela mesma ressalva, para que essa proposta seja desenvolvida, seria preciso que o professor selecionasse materiais de acordo com seu propósito de ensino/estudo e preparasse atividades que propiciassem tal abordagem e reflexão. Como possivelmente isso demandaria muito tempo do professor, ela considera que também seria possível que ele se utilizasse de algum livro didático e fizesse as adequações e as intervenções necessárias para garantir que o trabalho epilinguístico fosse realizado no contexto escolar de ensino linguístico. Com isso, a mencionada docente destaca que, valendo-se dos materiais didáticos disponíveis atualmente, o professor de língua portuguesa teria de realizar adequações, pois eles não envolveriam ou propiciariam atividades epilinguísticas, ou ainda, que os materiais ainda não estão completamente coerentes com a perspectiva linguística sociointeracionista.

Por fim, Alice pondera que, para que o ensino linguístico seja adequado e satisfatório, o professor precisaria estudar, conhecer novas teorias de ensino e aprendizagem e dominá-las, para que, conforme uma leitura teórica que ela realizou no curso, o docente tenha clareza acerca da teoria e da metodologia por ele empregadas. Assim, ela demarca que, a seu ver, alguns problemas de ensino estariam relacionados, em parte, à falta de clareza teórica e metodológica, ou ao não domínio ou conhecimento teórico dos professores de língua materna.

A nosso ver, poderíamos considerar que para Alice o trabalho gramatical ocorra de forma contextualizada, através do uso de textos. Contudo, ele também dependeria de uma proposta que se utilizasse da gramática operatória, considerando-a como meio de reflexão sobre os efeitos de sentidos gerados pelo uso linguístico. Ao mesmo tempo, essa reflexão também deveria propiciar que o estudante operasse sobre a língua, alterando-a conscientemente e compreendendo como as modificações atuam sobre os efeitos de sentidos. Por fim, tudo isso dependeria ainda do professor que precisaria dominar as teorias de ensino, para propiciar e garantir essa forma de trabalho de ensino e aprendizagem da língua materna.

Podemos inferir, pelo comentário analisado, que Alice demonstra conhecimentos acerca das orientações oficiais e de teorias contemporâneas de ensino da língua portuguesa. Segunda a docente em questão, algumas questões estariam relacionadas ao não conhecimento teórico dos professores. Ao mesmo tempo, também os materiais didáticos disponíveis não empregariam, no que tange ao ensino gramatical, a perspectiva linguística enquanto *processo de interação*. Ademais, a seu ver, o ensino gramatical, em uma abordagem operatória e reflexiva, é importante para contribuir com o desenvolvimento da competência discursiva discente.

Considerações

Analisando os comentários dos professores, verificamos que eles conhecem noções científicas contemporâneas e presentes em documentos oficiais como os PCN (BRASIL, 1997). Não podemos considerar que esses professores desconhecem as contribuições das ciências linguísticas e educacionais contemporâneas, porquanto eles discorrem satisfatoriamente sobre pontos conceituais como *gramática internalizada*, *ensino gramatical contextualizado*, *respeito linguístico*, *atividade epilinguística*.

Ademais, devemos salientar que os professores declaram procurar atender às demandas das concepções linguísticas e educacionais contemporâneas em uma perspectiva sociointeracionista. Todos eles procuram tomar o texto como ponto de partida para a discussão e o ensino linguístico e, em certo sentido, consideram a abordagem tradicional, muitas vezes, via Gramática Tradicional, não exclusivamente suficiente para desenvolver a competência discursiva dos estudantes. Também devemos notar que, mesmo atrelado à noção de gramática internalizada, os conhecimentos prévios dos estudantes e suas variantes linguísticas são considerados no processo de ensino linguístico, o que, a nosso ver, evidencia que os docentes baseiam sua prática, em maior ou menor grau, em uma concepção construtivista de ensino e aprendizagem.

Concomitantemente, os professores analisados explicitam que o ensino de língua materna, no contexto da Educação Básica, deve também garantir o domínio do estudante em relação à língua culta (cf. BRASIL, 1997), isto é, à variedade culta e à norma-padrão da língua portuguesa. Podemos presumir que esse domínio esteja relacionado ao ensino linguístico tradicional, em que a única variedade ensinada era a norma-padrão da língua portuguesa, em sua modalidade escrita. Contudo, os professores ponderam que não se trata apenas de uma questão de tradição (ou de costume), mas também de fatores sociais e institucionais.

Embora não deixem explícitos quais seriam esses fatores, do lado social, é comum, enquanto formadores, ouvirmos que os estudantes precisariam dominar a língua culta por conta dos pais, que cobram o

ensino dessa variedade linguística, e também para garantir-lhes o acesso à bens culturais diversos e permitir-lhes desempenho satisfatório em entrevistas de trabalho, concursos públicos e processos seletivos diversos. De fato, sabemos que provas de vestibulares e concursos públicos ainda requerem, mesmo em número relativamente reduzido de questões, conhecimentos gramaticais tradicionais. Isso, a sua maneira, justifica – talvez parcialmente – a preocupação dos professores em continuar com o ensino metalinguístico com base em noções gramaticais tradicionais e normativas.

Devemos também citar que reforça essa pressão social, o fato de, em nossa sociedade, encontrarmos, em diferentes meios de comunicação, programas que explicitam o uso dito correto da língua portuguesa, colunas que abordam dúvidas e desvios de escritas, canais ou postagens que ridicularizam ou se contrapõem ao emprego de variantes não cultas, sempre a partir da perspectiva gramatical tradicional e normativa. Essas questões estão, a sua forma, presentes no contexto escolar e orientam, em maior ou menor grau, o ensino da língua portuguesa.

Nesse sentido, socialmente, o domínio e o conhecimento das prescrições normativas e das noções tradicionais constroem a imagem – ou o *ethos* – nas pessoas que as diferenciariam das outras que não dominam tal conhecimento. Isso é tão evidente que para a maioria das pessoas (incluindo alguns professores de língua materna) apenas os gramáticos normativos seriam exemplos do bom e correto uso da verdadeira língua portuguesa.

Do ponto de vista institucional, há certa tensão. Os documentos oficiais de orientação do processo de ensino e aprendizagem de língua materna apontam para a concepção de ensino e de língua sociointeracionista. Contudo, Avaliações de Sistema em larga escala muitas vezes cobram também o domínio de conhecimentos gramaticais tradicionais e normativos. É fato que houve, ao longo do tempo, mudanças em relação a esses exames, mas ainda há a presença, principalmente no que concerne aos conhecimentos gramaticais, de noções tradicionais e prescritivas. Para garantir que o desempenho dos estudantes nesses

exames atinja os níveis esperados pelos gestores educacionais e escolares, muitos professores enfatizam excessivamente o trabalho com a Gramática Tradicional e Normativa.

Além disso, também os materiais didáticos disponíveis nas instituições de ensino adotam teoricamente o discurso sociointeracionista, mas, na prática, desenvolvem práticas ou abordagens e conhecimentos tradicionais. Muitas vezes, principalmente no contexto de escolas particulares, o professor precisa seguir fielmente o que o material didático apresenta. Assim, no ensino gramatical, a perspectiva que orienta o trabalho é a Gramática Tradicional e Normativa.

Desse modo, faltam, como aponta a professora Alice, materiais abordem o ensino gramatical por intermédio de uma perspectiva mais científica e contemporânea. Logo, o professor deveria procurar outras estratégias para tal ensino. No entanto, bem sabemos que, dada a carga horária e as condições de trabalho dos docentes, requer isso deles é, no mínimo, injusto. Ademais, como demarcamos, muitas vezes, eles sequer podem modificar os conteúdos e estratégias previstos nas apostilas dos sistemas de ensino.

A mudança de perspectiva no que concerne o ensino gramatical precisaria, a nosso ver, portanto, começar com o apontamento de gramáticas teóricas científicas e contemporâneas nos documentos nacionais de orientação do ensino linguístico. Em nossa pesquisa (SANTOS, 2017), consideramos que os PCN (BRASIL, 1997) não deixam demarcado a alternativa teórica para o trabalho gramatical não ser desenvolvido sobre o prisma tradicional. Apenas pontuar que não se deve enfatizar ou seguir a abordagem tradicional de ensino e a Gramática Tradicional não garante e não ajuda os professores a desenvolver tal ensino em outra perspectiva.

Essa não demarcação também não contribui para a modificação dos materiais didáticos contemporâneos disponíveis no mercado editorial. São poucos os materiais que adotam efetivamente o ensino gramatical em uma perspectiva não tradicional e normativa. Muitas vezes, esses materiais também são pouco difundidos. Nesse sentido, órgãos oficiais de avaliação de livros didáticos necessitariam verificar se não apenas noções teóricas,

mas também atividades e práticas linguísticas estariam de acordo com as postulações sociointeracionistas e, principalmente, envolvendo noções gramaticais teóricas por meio de perspectivas contemporâneas.

Entretanto, a necessidade de ensino da língua culta ainda se faria necessária, pois socialmente a escola é o lugar de ensino da variante culta e da norma-padrão, conforme ressaltam os professores. Nesse sentido, qual gramática seria possível adotar para garantir esse ensino? Não nos parece que haja outra gramática capaz de garantir tal ensino, senão a Gramática Normativa. Há, portanto, a necessidade de se refletir se toda essa crítica e aversão à Gramática Tradicional seria realmente pertinente, visto que a perspectiva normativa pode se valer de qualquer gramática para prescrever suas normas. De fato, a associação da Gramática Normativa à outras gramáticas teóricas e contemporâneas já provocaria o abrandamento de suas prescrições, mas isso demandaria formação continuada para que os professores pudessem analisar gramaticalmente a língua sem recorrer a noções tradicionais.

Parece-nos, pois, que encurralados. Como ensinar a língua culta sem recorrer à normatividade da Gramática Normativa? Os professores já demonstram ter compreendido isto e, por isso, hibridizam suas práticas adotando estratégias e conhecimentos que situem o estudo da língua por meio do texto, principalmente através das teorias dos gêneros do discurso, na perspectiva sociointeracionista da língua, conforme declara a professora Solange. Contudo, ao mesmo tempo, por pressões sociais e institucionais, continuam a ensinar gramática se utilizando de noções tradicionais e normativas para garantir o domínio da língua culta.

Destarte, consideramos ser mais oportuno e eficaz discutirmos com os professores o conceito de gramática, conforme demarca também o professor Donizete. Nossa pesquisa de doutorado (SANTOS, 2017), entre outras coisas, revelou-nos que geralmente os docentes associam gramática à Gramática Tradicional e Normativa. Para isso, baseados em Franchi (2006b), seria preciso retomarmos que os estudos gramaticais têm por foco o estudo das condições da significação e não meramente na explicitação metalinguística das categorias gramaticais.

Nessa perspectiva, gramática está intimamente relacionada à produção e à construção textual, por ser um conjunto de regras e princípios não normativos que permite a construção e a transformação das expressões linguísticas, conforme o sentido pretendido pelo falante (cf. FRANCHI, 2006b). Desse modo, o trabalho gramatical promoveria, por intermédio de atividades epilinguísticas, a criatividade docente. Para isso, conforme pontua-nos Donizete, seria preciso ampliar (ou, na nossa visão, ressignificar) a noção de gramática apresentada pelos docentes. Isso demandaria modificações em orientações e materiais didáticos, bem como formações continuada de docentes sobre esse assunto.

Conclusão

Como discutimos o problema do desempenho insatisfatório dos estudantes acerca do domínio da língua portuguesa não pode ser imputado exclusivamente à Gramática Tradicional, nem aos professores.

Os professores demonstram conhecer princípios e pressupostos teóricos linguísticos sociointeracionistas e educacionais construtivistas. Embora os conheçam, isso não garante que os apliquem constantemente. No entanto, eles revelam procurar orientar suas ações e práticas de ensino da língua materna seguindo tais orientações.

O ensino gramatical normativo também é justificado pelos professores por conta da necessidade do ensino da língua culta. O ensino da variante culta e da norma-padrão são ensinados por meio de preceitos oriundos da Gramática Tradicional e Normativa. Contudo, os comentários dos professores demarcam que a abordagem tradicional do estudo gramatical, por meio da conceituação, aplicação e fixação de conteúdos não seria satisfatória, o que lhes demandaria o desenvolvimento de propostas mais coerentes com a abordagem construtivista.

O contexto escolar também é influenciado apenas por questões acadêmicas e científicas. Como vimos, há também fatores sociais e institucionais que modelam e acabam por conduzir o professor a hibridizar

seu trabalho com o ensino gramatical. Esses fatores, muitas vezes, não são considerados pelas teorias científicas e contemporâneas que orientam as propostas oficiais de ensino linguístico. Há, assim, a nosso ver, certa distância entre os contextos escolar e acadêmico brasileiros.

No nosso ponto de vista, não é a Gramática Tradicional a grande responsável pelos índices insatisfatórios em relação ao domínio da língua portuguesa. Deveras, ela apresenta inconsistências teóricas, devido a seu caráter lógico-filosófico e tradicional. O problema estaria justamente na noção do que seja *gramática*. Se esse conceito fosse revisto e ampliado, poderíamos ter um trabalho gramatical mais coerente com a concepção de língua enquanto *processo de interação*, contribuindo possivelmente com o processo de ensino e aprendizagem da língua materna, de forma a desenvolver satisfatoriamente a competência discursiva do estudante.

Assim, seguindo o pensamento de Franchi (2006b), o ensino gramatical seria, nos anos do Ensino Fundamental II, responsável por propiciar aos estudantes a operação e a reflexão sobre a língua – algo previsto nos próprios PCN (BRASIL, 1997). Nesses anos, o ensino gramatical estaria fortemente pautado sobre a noção de atividades epilinguísticas, ou seja, aquelas em que promovem a construção, comparação, transformação e experimentação de combinações linguísticas, refletindo sobre o sentido que essas ações produzem, a cada modificação, no texto resultante. Já no Ensino Médio, seria possível o desenvolvimento de atividades metalinguísticas, isto é, de descrição da língua, a qual poderia se valer, a nosso ver, das noções da Gramática Tradicional.

Por fim, parece-nos que seria relevante que tanto a academia quanto a escola, enquanto instituições responsáveis pelo ensino e aprendizagem da língua materna, refletissem sobre o que seja ensinar língua portuguesa a falantes nativos na sociedade contemporânea. Muito mais do que apenas procurar responsáveis pelo insucesso dos estudantes, a nosso ver, essa discussão poderia contribuir significativamente com a transformação do ensino linguístico, apontando caminhos e estratégias de forma a contribuir satisfatoriamente para que o estudante domine, de fato, a língua portuguesa.

Referências

- ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola, 2014 (Estratégias de ensino, nº 49).
- BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n.01. jan./jun., 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico: resultados dos índices de desenvolvimento da Educação Básica – 2005-2015*. Brasília: INEP/MEC, s/a.
- FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “gramática”? in: POSSENTI, S. (org.) *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola, 2006a. p.11-33 (Na ponta da Língua, nº 15).
- _____. Criatividade e Gramática, in: POSSENTI, S. (org.) *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola, 2006b. p.34-101 (Na ponta da Língua, nº 15)
- FREGONEZI, D. E. Aconteceu a virada no ensino de língua portuguesa? *Revista do GELNE*, Teresina, ano 1, n.2, p.82-85, 1999.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- KLEIMAN, A. B. & SEPULVEDA, C. *Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes*. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- KRISTEVA, J. *História da Linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1969. (Coleção Signos, nº 6).
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARTINS, M. S. C. Avanços e retrocessos nas propostas de ensino de língua portuguesa: questões de ideologia e de poder. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v.8, n.3, p.519-539, set./dez. 2008.
- NEDER, M. L. C. Concepção de linguagem e ensino de língua portuguesa. *Polifonia*, Cuiabá, v. 1, n. 0, p.71-89, 1993.
- NEVES, M. H. de M. *A vertente grega da Gramática Tradicional: uma visão do pensamento grego sobre a linguagem*. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.
- _____. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2013.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

ROJO, R. H. Introdução, in: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

AUTOR. Representações sociais dos professores de língua portuguesa sobre o ensino gramatical. XXX, 289f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, XXX.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.

VOLOCHÍNOV, V. N./BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2006.