

# Questões Sobre a Norma e Uso da Língua Materna no Ensino de Língua Portuguesa: Contribuições da Língua Aplicada

Karla Martins Correia

**RESUMO:** Quando um indivíduo usa sua língua, não tão somente traduz e exterioriza pensamentos e transmite informações a outrem como também realiza ações, age, atua sobre seu interlocutor. A linguagem corresponde à interação humana, é a interação comunicativa pela produção de efeitos, de sentido entre os interlocutores em distintas situações de comunicação em contextos sócio-histórico-ideológicos variados. Portanto, a tarefa do professor de língua materna, no que diz respeito à execução de uma política de educação linguística, deve ampliar-se e enfileirar-se no rol dos componentes curriculares, permitindo chegar aos alunos essa cultura integral de que falam muitos programas de ensino secundário. Quanto menos rígidos forem os métodos, menos mecanicamente agirão os alunos, desenvolvendo mais o exercício de reflexão e até deixando, por vezes mais motivados, de cometer certos erros por conta de sua distração; afinal, o erro é sinalizado com o tempo, mas o processo educativo permanece.

É emergencial um ensino menos repressivo da língua materna, que realmente desenvolva o espírito crítico do aluno, imprescindível para discernir diferenças entre língua falada e escrita, sempre primando pela clareza das ideias.

## 1. INTRODUÇÃO

O ponto de partida para qualquer análise do papel do ensino da língua materna é a compreensão da natureza da linguagem e das características que a definem; já que o domínio da linguagem como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística são condições possíveis para a sua plena participação social.

Essa monografia abrangerá, além da análise da linguagem e das normas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em que o trabalho será baseado, aspectos formais e informais da língua, seu processo de aquisição, bem como também discutirá concepções gramaticais e metodológicas de ensino.

Sabendo-se que pela linguagem os homens e mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem variados pontos de vista, partilham e constroem visões de mundo, produzem cultura, é questionável o uso de *manuals de instrução* de como a língua deve ser falada; visto que os conceitos presentes nos mesmos não são tidos como suficientes para serem aplicados em qualquer sentença, ou seja, os conceitos encontrados nas gramáticas são também dotados de falhas.

Curioso também é perceber uma certa resistência por parte dos alunos ou falta de motivação e ainda ausência de valorização da língua materna; afinal, contabilizam-se no mercado de trabalho poucos profissionais do ensino que respeitam ou compreendem o quanto é imprescindível a liberdade de expressão e não tão somente as observadas correções ortográficas. Por essa razão, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural deve atribuir à escola a função e responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso a saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

Reflexões acerca do estudo de nossa língua materna, como tem sido orientada e conduzida no campo educacional, bem como o papel desempenhado pelos professores nesse contexto, é o que inspirou essa monografia.

Ao transcorrer do trabalho em questão, serão abordadas as falhas da gramática tradicional no que diz respeito ao seu conteúdo, como exemplos desconhecidos ou desvinculados da realidade dos alunos, de maneira geral.

Outro ponto interessante é o fato desses manuais se distanciarem, por vezes, demasiadamente da língua falada, conseqüentemente ficando a variedade linguística em segundo plano, o que também é outra grande falha. Para se fazer “bom uso” da língua, competências precisam ser trabalhadas para que acarretem bons desempenhos, e o papel do professor no processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa é comprometedor, sendo ele um dos maiores responsáveis e contribuidores para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, com o cuidado de não transformar o estudo da lín-

gua em estudo de gramática, a expressão escrita em tão somente a conhecida redação. Tudo dependerá da maneira como a língua e linguagem são trabalhadas dentro da sala de aula, como são analisados aspectos linguísticos e gramaticais, o respeito e consciência sobre as diferenças existentes entre língua falada e escrita, a forma como é didaticamente explorada a gramática tradicional em sala de aula, o estímulo necessário à apreensão e compreensão nas aulas de Língua Portuguesa; entendendo-se assim, certos aspectos relevantes no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, considerando-se, por exemplo, lugares instituídos para conhecer e ensinar a nossa língua e ambientes sociais, nos quais o falante tenha contato ou esteja inserido.

O papel da Linguística no ensino da língua não pode se resumir a uma aprendizagem de regras, mas sim ao uso e aprimoramento da gramática que o aluno traz consigo internalizada em seu dia-a-dia, uma vez que se o aluno conhece e utiliza a língua, não precisa decorar regras para conviver socialmente. Com isso, não se pretende que a escola forme escritores, e sim leitores críticos, pessoas capazes de se expressar bem, tanto escrita quanto oralmente, sabendo empregar corretamente a linguagem, distinguindo-se linguagem formal da informal e utilizando-as em diferentes contextos.

Uma mudança no ensino implica em uma interação em concórdância com diversos fatores, tais como sociais, econômicos, culturais, psicológicos e políticos, pois os professores e os linguistas, sozinhos, não conseguem mudanças significativas. A preocupação deverá ser a de formar cidadãos críticos, pensantes, questionadores, agentes. E não pacientes do processo de aquisição e aperfeiçoamento linguístico, lembrando-se sempre que a melhor metodologia a ser aplicada é aquela que deve mais se adequar à realidade dos alunos.

## **2. AS CONCEPÇÕES DA LINGUAGEM: DA LINGUÍSTICA À LINGUÍSTICA APLICADA**

É certo que se pode atribuir aos gregos uma indagação insaciável sobre a realidade circundante e sobre o modo de ser do homem no universo, um interesse pela linguagem como manifestação da vida humana e observação da existência de povos com línguas diferentes. Mas foram os mesmos gregos que, por apresentar variados dialetos de uma só língua, teriam se unido, de posse dessa língua, em um só povo como arma maior para

historicamente vencer seus inimigos. Sendo assim, o desenvolvimento e o uso da escrita funcionaram como molas mestres para o aparecimento da Linguística; e esse capítulo tem por objetivo esclarecer alguns conceitos e ideias que norteiam a Linguística Aplicada, apontando-se para isso algumas características propriamente da Linguística, que tem por base o estudo científico da língua(gem).

Gregos, como Platão e Aristóteles, foram os primeiros a investigar as potencialidades da gramática e a desenvolver de forma subentendida em trabalhos de lógica e retórica a doutrina linguística (como uma necessidade de distinguir componentes do enunciado declarativo), conquistando assim a Linguística com os gregos, lugar definitivo no contexto da filosofia (participação especial dos Estoicos, principalmente, que demonstraram grande nível de compreensão acerca da estrutura semântica da linguagem, entendendo que a mesma varia de acordo com o contexto que definirá seu significado) formalizando-se em tempos pós-aristotélicos a oposição existente entre forma e sentido, distinguindo-se na linguagem a dicotomia de Saussure; quando essa linguagem adquire caráter de ciência graças a ele, pai da Linguística Moderna, utilizando-se a língua como objeto de estudo.

A curiosidade que existia até então sobre a linguagem e o estudo do estilo literário deu lugar com mais ênfase à maneira como eram tratadas a fonética, a gramática (em estudos antigos, dada importância à oralidade, uma morfologia fundamentada na palavra e base para trabalho descritivo de sintaxe grega), a prosódia e a etimologia. Ferdinand de Saussure estabeleceu uma distinção entre língua e fala: segundo sua concepção “idealista”, a distinção entre a língua, enquanto produto social, representando a comunidade, o sistema, e a fala, um ato individual baseado na exploração da língua permite a separação nítida do aspecto social e essencial da língua, e do aspecto individual e secundário da fala; que, como ação individual, mediante certos limites é livre, ao passo que a língua, como um conjunto de convenções sociais é fixa e imposta do exterior, o que significa entender que o indivíduo não pode nem criá-la ou mesmo modificá-la por si só.

A Linguística se interessa pela língua tal como se apresenta e não como deveria se apresentar, é descritiva e não normativa; contribuição herdada de gregos e também de romanos que, muito aperfeiçoaram estudos anteriores de obras autorizadas de gramática do grego e do latim conservadas desde a Idade Média até hoje, base para a Linguística Descritiva, que se utiliza das mesmas teorias, as categorias e a nomenclatura com peque-

nas alterações, acréscimos ou variações. O que de fato é fundamental para a Linguística: fenômenos linguísticos se revelarem sob formas ordenadas e sistematizadas; desenvolvendo-se a língua, a fala e também o pensamento, igualmente, segundo um certo número de modelos nitidamente perceptíveis.

A Linguística consiste, portanto, na descrição objetiva e sistemática do fenômeno linguístico tal como se manifesta nos relacionamentos humanos. Humanos porque é a posse da linguagem que diferencia o homem de outros animais, característica salientada por alguns filósofos, linguistas e psicólogos. Porém, desde o começo, os problemas de linguagem tendo sempre por base a língua grega, foram considerados em termos de duas controvérsias, de certa forma, relacionadas entre si, resultado de debates entre partidários da natureza e defensores do princípio da convenção, e que se estende à discussão estabelecida por analogistas e anomalistas durante toda a Antiguidade: para os primeiros, a fala humana e a nossa própria compreensão a respeito de seu funcionamento sob o domínio do princípio da regularidade ou analogia, e para os segundos, sob o domínio ou princípio da irregularidade ou anomalia, representando essas duas dicotomias simplesmente pontos de vista diferentes.

As questões linguísticas estão e sempre estiveram associadas a contextos mais amplos de discussões no que diz respeito à linguagem e controvérsias sobre suas características e evolução. O ponto de concordância, apesar de tantas controvérsias naturezas-convenções, é concluir que a linguagem trata-se de uma capacidade universal de todo ser humano, e que em termos de complexidade geral, não há meios válidos para graduar as línguas ou para nelas descobrir vestígios de primitivismo. Nesse sentido, a capacidade de comunicação por meio da linguagem (Saussure) é natural, prevalecendo na maior parte do vocabulário de qualquer língua, a relação arbitrária e convencional entre forma e significado, ainda que a convenção seja tácita, não explícita.

De acordo com Mattoso Câmara Jr. (1998), a linguagem é a “*faculdade que tem o homem de exprimir seus estados mentais por meio de um sistema de sons vocais chamados língua*”. É através da língua que as pessoas se comunicam. Até um analfabeto sabe a língua que fala, a língua falada em seu meio, que serve perfeitamente para sua comunicação verbal. A linguagem humana, a constituída de palavras faladas ou escritas, é a linguagem verbal. Cada língua apresenta seu código, isto é, suas regras e normas, a organização de suas palavras na frase; enfim, sua estruturação

que permite ser aprendida, para mais facilmente estabelecer comunicação em ambiente propício.

É na linguagem humana que a comunicação é feita por signos linguísticos, que une os sons da língua (significante) a um significado (conceito). Assim define Saussure: (...) *o signo une sempre um significante a um conceito, a uma ideia, a uma evocação psíquica da coisa* (SAUSSURE, ANO: 80). Esses signos são de natureza variada; há vários tipos de linguagem, e ocorre linguagem cada vez que dois indivíduos atribuem, por convenção, um certo sentido a um ato dado e realizam esse ato com a intenção de se comunicarem, lançando mão desses signos para transmitir uma ordem ou ideia, por exemplo.

### ***2.1 O Papel e Importância de Nossa Linguagem***

A linguagem tem papel decisivo, é o instrumento regulador por excelência da ação e do pensamento; mas, além disso, a linguagem adquire essa função regulamentadora *quando é utilizada como instrumento para executar diferentes formas de comportamento* (LEVINA, 1981, p. 290) no domínio da interação social. Junto à função comunicativa, a linguagem tem também uma função regulamentadora dos processos cognitivos; pois, parafraseando Levina, a intenção de formular verbalmente a própria representação com a finalidade de comunicá-la aos demais, obriga a reconsiderar e reavaliar o que se pretende transmitir.

A linguagem, portanto, pode ser considerada do ponto de vista comportamental. Mas a linguagem e a língua ainda podem ser consideradas sob outros dois enfoques: associado à distinção terminológica estabelecida por Chomsky (1966) entre competência e desempenho (curiosamente, para Celso Pedro Luft, 2000, *competência é a capacidade de comunicação por meio de sistemas de sinais vocais, a língua; determinada pelo nosso desempenho específico e comportamento linguístico*); e ainda com respeito à distinção entre *langue* (*qualquer língua particular que seja de posse comum a todos os membros de uma comunidade linguística determinada*) e *parole* (*um ato individual de vontade e inteligência*) estabelecida no início do século por Ferdinand Saussure.

Um sistema linguístico é um fenômeno social, ou instituição que, em si mesma, é puramente abstrata, na medida em que não apresenta uma existência física, mas que em determinadas ocasiões é atualizada no com-

portamento linguístico dos indivíduos integrantes de uma comunidade linguística. A linguagem tem funções muito especiais.

*Para ficarmos num exemplo bem terra-terra: a palavra, que é o signo linguístico por natureza, possui dois códigos distintos, com peculiaridades diversas – um falado e outro escrito. Ora, a Linguística estuda a palavra falada e não a palavra escrita, mas não pode deixar de sofrer a influência desta (na verdade, não poderia sequer existir sem a palavra escrita). Talvez seja por isso que um amigo, durante um debate, tenha sugerido a interessante hipótese de que toda pessoa que saiba ler e escrever é uma pessoa bilíngue. (KATO, 1990, p. 137)*

Com o transcorrer do tempo e passadas tantas experiências no campo da linguagem, a conclusão é a de que a linguagem formou-se mesmo na sociedade; a linguagem apareceu no dia em que os homens sentiram a necessidade de se comunicarem entre si e com o mundo. Segundo BRENNER, (1986), *a linguagem se desenvolve naturalmente nas crianças como outras funções biológicas como, por exemplo, andar.*

Virtualmente todas as crianças aprendem sua língua materna numa idade em que dificilmente seriam capazes de aprender algo tão complicado. As crianças aprendem bem sua língua materna, quer em um ambiente estimulante e culto, quer num ambiente desumano e boçal: as diferenças cabem ao vocabulário, criatividade, refinamento dos usos, dentre outras. O escrito é o domínio da escolha, de um controle intencional do locutor, e a criança necessitará não só dominar a sua gramática em nível inconsciente como dominar conscientemente as realidades elementares da morfossintaxe do português para conhecer progressivamente melhor a sua língua materna.

Contudo, as estruturas da língua falada são basicamente as mesmas; logo, o ambiente contribui com pessoas que falem uma língua. O resto, mais uma vez, a criança faz, e para isso, aciona inconscientemente um mecanismo cerebral que supostamente contém um conjunto de princípios válidos para todas as línguas humanas. Quando a criança ouve amostras de uma língua, seu cérebro compara essas amostras com os princípios universais nele embutidos, atribuindo uma especificação para cada um deles. Como resultado desse processo, a gramática dessa língua se desenvolve no cére-

bro da criança e ela se torna capaz de falar de acordo com as regras da língua de sua comunidade.

A linguagem, como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação, como meio objetivo para tal comunicação, como forma ou processo de interação desempenha, ainda, por vezes, um exercício de poder, convencendo, omitindo, confortando, condicionando atitudes. O importante é compreender que a convencionalidade da linguagem não está presente somente nas relações entre os signos linguísticos e o mundo; mas, também, arraigada a valores sociais, econômicos, ideológicos, políticos, religiosos; e, dependendo de diferentes contextos como os mencionados, o próprio sentido literal das palavras muda: quando se diz que a escola precisa considerar a fala, não significa dizer que se tem a obrigação de ensinar os alunos a “falarem bonito”, acreditando todos possuírem o mesmo status social ou agruparem-se socialmente da mesma maneira.

O papel da escola, segundo os linguistas, é ensinar sobre o funcionamento da língua, é viabilizar a compreensão de que a língua vive na fala das pessoas e nela se realiza plenamente. Ora, se na linguagem articulada, os signos são constituídos de sons, ou melhor, de conjuntos sonoros que o aparelho vocal emite e que o ouvido do ouvinte ou interlocutor registra, os signos que compõem um enunciado dependem então do vocabulário, da gramática, da informação e da entonação, dando ao enunciado um sentido global conhecido como mensagem e que é a razão de ser desse enunciado.

## *2.2 A Linguística no Ensino do Vernáculo*

A Linguística Aplicada contribui para o ensino de línguas à medida que contém as noções básicas de linguagem e língua, de variedades e registros, de evolução de uma língua; evitando com isso possíveis preconceitos linguísticos, além de demonstrar as diferenças apresentadas entre a língua falada e a língua escrita. Dessa forma, a Linguística se esforça em descobrir, analisar e descrever fenômenos linguísticos encontrados na vida social e busca melhores formas para que se transcorra o processo ensino-aprendizagem. Assim procedendo a Linguística Moderna, ainda incipiente no ensino da língua materna, são realizadas muitas pesquisas e executados treinamentos para explorar novos caminhos e encontrar soluções eficazes para a aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos que já sabem o português.

É também sabido e notório que a renovação atual do ensino desse português como língua materna está na dependência de um leque de fatores, tais como: políticos, econômicos, sociais, psicológicos, linguísticos, metodológicos e pedagógicos, todos de grande importância e relacionados entre si.

O estabelecimento feito pelas autoridades governamentais, seguindo linhas mestras da política educacional, tem de levar em consideração fatores econômicos, que determinam em termos de viabilidade orçamentária a escolha de um projeto educacional (entre muitos) e fatores sociais, que em interdependência com considerações políticas e linguísticas, levam à preferência de cada variedade da língua para o ensino. Sendo assim, somente fundamentações políticas, econômicas e sociais é que poderão discutir questões como a duração dos cursos, por exemplo; e esses mesmos fatores, aliados a considerações linguísticas, deverão nortear a determinação dos objetivos do ensino para cada nível (do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Ensino Superior).

O interessante é analisar o fator linguístico aliado às variáveis sociais e pedagógicas, ao surgirem questões relacionadas ao conteúdo do ensino e à apresentação desse conteúdo (isto é, a organização desse conteúdo em material escolar e a sua divisão por séries escolares). Quando a questão é a de como ensinar, os fatores interagentes prioritários são psicolinguísticos, metodológicos e pedagógicos.

Uma condição importante para o bom ensino de línguas é saber como elas são adquiridas, tanto para aquisição da oralidade, quanto para a conquista da escrita.

*A conquista das letras foi uma das mais importantes que o homem realizou por vários milênios. Somente a do fogo a ela pode ser comparada em grandeza, à vista das consequências que produziu. Uma e outra, a das letras e a do fogo, por caminhos diferentes, levaram o homem ao conhecimento e à conquista da Terra. Sem ambas, ainda hoje viveríamos tal como viviam os nossos antepassados. (DONATO apud RIBEIRO, Manoel P., 1998, p. 11)*

É em virtude da existência de diversas variáveis em jogo, que a responsabilidade de se renovar o ensino com vista a um melhor aproveita-

mento e rendimento dos alunos não pode recair apenas sobre uma das autoridades que intervêm no processo geral de ensino de línguas; que seja essa autoridade o Ministro da Educação, os secretários de educação, os linguistas, sociolinguistas, psicolinguistas, pedagogos, ou qualquer outra autoridade envolvida nessa operação educacional. Por outro lado, o fato de as variáveis estarem em constante estado de interação, exige que o esforço em prol dessa renovação seja mútuo, e não isolado.

Ao linguista jamais caberá tomar decisões sobre a metodologia de ensino, ou mesmo sobre questões administrativas inerentes ao processo: sua tarefa será a de análise científica da língua (tarefa sua) e de organização da análise para uso em aula (feita a partir de um esforço conjunto com professores e pedagogos). Concluindo-se assim que a Linguística não pode, sozinha, renovar o ensino do vernáculo; pode sim, dar uma parcela de contribuição para essa renovação.

### *2.3 O Ensino do Português e as Contribuições da Linguística*

Infelizmente, a escola externaliza hoje sua preocupação relacionada à escrita, e conseqüentemente para com a gramática normativa, mesmo quando tenta abordar questões que somente existem na fala. É preciso ter sempre em mente o que pertence à fala e o que pertence à escrita (o código escrito é mais complexo, utilizando notadamente todas as possibilidades de subordinação, apelando para um sistema verbal mais peculiar e exigindo uma sólida coerência da frase, quando pode oralmente fragmentar-se, ser corrigida ou mesmo ficar inacabada), para não haver confusão e incompreensão dessas duas realidades da língua.

Essa mesma escola deve mostrar aos alunos que a sociedade atribui valores sociais diferentes aos diferentes modos de falar a língua, e que esses valores, embora se baseiem em geral em preconceitos e falsas interpretações do certo e errado linguístico, têm conseqüências econômicas, políticas e também sociais bastante sérias para as pessoas: um indivíduo que deseja trabalhar como operário e que lida em silêncio com uma máquina, pode consegui-lo mesmo se falar um dialeto estigmatizado pela sociedade; já uma pessoa que quer ocupar um cargo que lide com o público, sobretudo envolvendo classes sociais mais altas, terá mais chances de obter esse cargo se for falante do dialeto dessas mesmas classes.

Aprender português não é só aprender como a língua e suas variedades funcionam, mas também estudar ao máximo os usos linguísticos; e isso não significa apenas aprender a ler e a escrever, mas inclui ainda a formação para aprender e usar variedades linguísticas diferentes, sobretudo o dialeto padrão. A escola, desse modo, ensinaria português e desempenharia papel imprescindível de promover socialmente os menos favorecidos pela sociedade.

*O português, como qualquer língua, é um fenômeno dinâmico, não estático, isto é, evolui com o passar do tempo. Através dos diferentes usos no tempo e nos mais diversos agrupamentos sociais, as línguas passam a existir como um conjunto de falares diferentes ou dialetos, todos muito semelhantes, mas cada qual apresentando suas peculiaridades com relação a alguns aspectos linguísticos. (CAGLIARI; Luiz Carlos, 1999, p. 36)*

A homogeneidade do idioleto é admissível enquanto a língua é tratada sincronicamente, fazendo-se a abstração do tempo. Quando são consideradas as variedades diacrônicas da língua, introduzindo a dimensão da permanência e da mudança no tempo, são reconhecidas as transformações na transmissão da língua de uma geração a outra e nos hábitos de falar do indivíduo durante a sua vida. Mesmo numa comunidade com alto índice de alfabetização, são observadas algumas diferenças na fala entre gerações sucessivas: o membro individual da comunidade pode conservar invariável seu próprio dialeto ou adotar alguns aspectos do dialeto da geração seguinte, até mesmo ajustando conscientemente seu desempenho linguístico para incorporar os neologismos da geração jovem.

Segundo o professor italiano Raffaele Simone (1996), a linguagem não é apenas “matéria” escolar, entre outras; mas um dos fatores decisivos para o desenvolvimento integral do indivíduo e, seguramente, do cidadão. A Linguística, entretanto, teve um desenvolvimento extraordinário nas últimas décadas, desenvolvimento esse que não foi acompanhado pela maioria dos professores de português de escolas de formação. A evolução rápida e profunda pela qual passou a Linguística Moderna deixou muitos professores perplexos, não só diante do trabalho que vinham desenvolvendo ao longo de muitos anos no magistério, como também pelo fato de verem seus grandes mestres criticados ou até contestados diante de questões fundamentais.

Alguns professores foram ao encontro das novas ideias da Linguística e, na medida do próprio bom-senso, tentaram melhorar profissionalmente suas atividades docentes. Outros muitos se fecharam e simplesmente ignoraram as contribuições oferecidas pela Linguística. Não faltaram aqueles que, precipitadamente, se agarraram à primeira teoria nova que encontraram e radicalizaram as críticas aos antigos mestres, exigindo, inclusive, mudanças indevidas no ensino de português.

Em outras palavras, diante da evolução da Linguística, não faltaram aqueles que tomaram uma atitude prudente demais, impedindo o avanço da ciência e bloqueando o direito à informação mais atualizada nos programas do curso de Letras, como também não faltaram aqueles que se apegaram, por exemplo, à teoria da comunicação mal-entendida, mal-assimilada, que é uma teoria sobre a linguagem, mas sobre um aspecto dela, sua função comunicativa, a qual nem sequer representa a função principal da linguagem, resultando em péssimas consequências para o ensino do português. Até porque sua reforma, com base nas ideias da teoria da comunicação, levou a consequências desastrosas devido ao modo como foi aplicada. Sem dúvida, a participação dos interlocutores na fala é fundamental e extremamente interessante, contudo a escola os reduziu a duas máquinas, uma transmissora e outra receptora.

Diversos professores atribuíram os fracassos da escola mais recente à intromissão da Linguística nas salas de aula. A Linguística tem por objetivo o estudo da linguagem e não é por si só um método de ensino. Por exemplo, a teoria chomskiana representa um enorme avanço nos estudos da linguagem, mas não foi feita para ensinar português nas escolas. O conhecimento de teorias deve fazer parte da bagagem intelectual de um professor competente, conhecedor profundo do trabalho que realiza, mas não é uma metodologia de ensino.

O objeto de estudo da Linguística é a língua e o que ela faz é descrever a língua nas suas diversas possibilidades e manifestações. A escola, por sua vez, conhece e privilegia apenas uma das possibilidades de descrição da língua, que é a GT (gramática tradicional).

O uso da Linguística no ensino de português tem de ser planejado em conjunto por linguistas e professores da área, com a participação de pedagogos, psicólogos,... O linguista contribuirá com o conteúdo e as técnicas de investigação, enquanto que o professor e os demais colaboradores

do processo escolar irão dosar o ensino, programá-lo na sequência conveniente e buscar as motivações para o aluno estudar português.

Seguindo essa linha de raciocínio, deverá ocorrer um planejamento de ensino-aprendizagem para as primeiras séries com graduação de dificuldades em relação a estruturas linguísticas. Esse planejamento deverá introduzir as estruturas básicas da língua utilizadas nessa etapa de aprendizagem, de acordo com a faixa etária, desenvolvimento psicolinguístico e nível social. Deverá, ainda, prever as dificuldades linguísticas a serem trabalhadas no nível textual, frasal, morfológico, silábico e fonêmico. Serão criadas, assim, condições para o processamento da análise-síntese no desenvolvimento da linguagem verbal da criança, e para realização da alfabetização no sentido mais amplo do termo.

### **3. A GRAMÁTICA CIENTÍFICA E A GRAMÁTICA PEDAGÓGICA**

Existem dois tipos de compêndios (livros de texto para escolas) gramaticais: a gramática pedagógica (que visa ao ensino) e a gramática científica (que constitui a apresentação de uma dada teoria sobre língua ou a descrição de uma língua segundo um determinado modelo linguístico). Até o começo do século XX, esses dois tipos de gramática andavam par a par, sendo a gramática pedagógica uma espécie de simplificação da gramática científica.

A partir da publicação da grande obra Saussuriana, a situação mudou e o fosso entre gramática pedagógica e gramática científica vem se aprofundando cada vez mais, sobretudo com a atual proliferação de novas teorias linguísticas de cunho formal.

É perfeitamente evidente e verificável que para os professores de Língua Portuguesa, essa situação é extremamente desagradável: de um lado, de modo geral, sua formação foi moldada tradicionalmente, o que faz com que se sintam mais à vontade ensinando a língua segundo esses mesmos moldes; de outro lado, a gramática tradicional passou a ser condenada como preconceituosa e acientífica, até pelos próprios autores de gramáticas pedagógicas tradicionais, levando os professores de língua à insegurança em relação ao que ensinam, sem que outras alternativas lhes fossem dadas.

Por sua vez, as novas gramáticas que têm surgido no Brasil e no exterior, em sua maioria, ou são gramáticas teóricas, que só apresen-

tam fragmentos de diversas línguas, ou gramáticas que se propõem a aplicar a uma dada língua o arcabouço teórico de certo modelo linguístico, testando assim a validade da teoria. Além do mais, a influência da Linguística Moderna na elaboração de livros didáticos não tem sido sempre positiva.

Ao lado de influências benéficas (como a da distinção entre fatos sincrônicos e diacrônicos), nos deparamos com influências negativas (como a que levou o uso do formalismo vazio de qualquer sentido e de uma terminologia científica que não tem razão de ser em uma gramática pedagógica). No limite do exagero, são encontradas gramáticas supostamente pedagógicas que mais adequadamente mereceriam o rótulo de manuais de linguística descritiva. Uma impiedosa constatação de Lúcia Lobato (1977) torna-se contundente quando afirma que essa excessiva preocupação em se mostrar *na crista da onda*, e a negligência demonstrada a respeito dos objetivos do ensino do vernáculo, não podem trazer benefícios nem para o professor nem para o aluno: a perspectiva mais viável seria a de instauração do caos em uma área já conhecida deficiente. E diante desse estado de coisas, impõe-se uma reflexão mais aprofundada sobre a relação entre as teorias linguísticas e as descrições pedagógicas.

*(...) seria desejável cobrir, na medida do possível, o mesmo conjunto de assuntos tradicionalmente abordado pelas gramáticas tradicionais; essa decisão é, quando nada, boa política, pois facilita a comparação entre a gramática tradicional e uma nova proposta. Depois, o estudo do significado é em si suficientemente importante e interessante para merecer atenção, ainda que à custa de incertezas e falta de precisão. Assim, sou da opinião que se deve incluir, de alguma forma, o estudo do significado em uma gramática pedagógica (...) de todo modo, uma gramática moderna não pode deixar de refletir o estado da linguística moderna. (PERINI; Mário, 2000, p. 50)*

Como já citaram GENOUVRIER e PEYTARD (1974: 218) “*toda tentativa traz consigo promessas e riscos*”, mas, em vista de uma tentativa de se fazer uma proposta para o ensino de gramática almejando o ensino de língua materna, parte-se do pressuposto de que deva

resultar em um trabalho pertinente para a vida dos alunos, que faça uma real integração entre as áreas básicas em que normalmente se divide e se estrutura o ensino de língua materna: ensino de gramática, ensino de leitura (compreensão de textos), ensino de redação (produção de textos) e ensino de vocabulário.

*(...) o professor terá necessariamente que ampliar sua concepção sobre que aspectos da descrição linguística podem ser abordados dentro do que poderíamos chamar de gramática pedagógica, entendida esta já como o conjunto de elementos da descrição da língua existentes na pesquisa linguística que o professor considera como objeto de atividades em sala de aula. (TRAVAGLIA; Luiz Carlos, 2001, p. 10)*

Para finalizar, é imprescindível que o professor evite aderir, mesmo que superficialmente, a modismos linguísticos ou à pedagogia de língua materna, sem, pelo menos, um conhecimento substancial das teorias linguísticas em que se embasam e dos pressupostos de todos os tipos (linguísticos, pedagógicos, psicológicos, políticos,...) que dão forma a teorias e métodos. Ou seja: não há bom ensino sem o conhecimento profundo do objeto de ensino (no caso, da Língua Portuguesa) e dos elementos que dão forma ao que é realizado em sala de aula em função das muitas opções feitas ou que é deixado de ser feito. Para produzir efeitos de sentido desejados em determinada situação de interação comunicativa, é preciso saber usar os recursos da língua de uma forma que poderia ser considerada inaceitável por contrariar recomendações feitas pela gramática ensinada na escola e que muitas vezes provêm de uma visão reducionista ou mesmo preconceituosa do que seja a gramática da língua. Frequentemente, para bem usar a língua adequando-a à situação e ao intento comunicativo, é preciso contrariar a gramática das aulas de português ou pelo menos a visão distorcida de gramática aludida até então. Sobre essa questão, BARROS (1994, p. 89) elucida:

*“”Pois é nos desvios que são encontradas as melhores surpresas e os aritícuns maduros. Há que apenas saber errar bem o seu idioma””.*

#### 4. A APLICABILIDADE DOS MODELOS LINGUÍSTICOS AO ENSINO

A existência de um modelo linguístico que seja diretamente aplicável ao ensino do idioma depende de esse modelo satisfazer o primeiro objetivo do ensino da língua. Admitido o fato de tal objetivo ser capaz de habilitar os falantes a usarem a língua de modo eficaz e adequado, esse modelo teria de possuir, ao mesmo tempo, entre outras, algumas características.

a) Priorizar o contexto linguístico e a situação extralinguística, ou seja, esse modelo não poderia limitar-se ao nível da frase, tendo de ir até o nível do texto ou do diálogo; e de outro, teria de explicar o uso apropriado dos enunciados numa dada situação de comunicação, de acordo com os objetivos pretendidos, com o tema da conversa, o canal de transmissão utilizado,...

b) Considerar a função referencial da linguagem (cognitiva ou denotativa) e também as funções emotiva, conativa, poética, fática e metalinguística; lembrando que, na prática, nem sempre a função da linguagem é a veiculação de informações sobre objetos ou acontecimentos dados: existem outras funções que interagem com ela, podendo ocorrer que alguma ou algumas se anulem em função de outra ou outras, em situações específicas. Em circunstâncias reais de comunicação, ao usarem a língua, os falantes também transmitem emoções e julgamentos; podem influenciar o comportamento ou atitudes do destinatário e podem ter em vista usarem a língua com o objetivo estético; podem estar simplesmente querendo verificar se o canal de comunicação funciona ou manter a conversação com a finalidade de estabelecer um bom relacionamento social; podem, ainda, usar a língua para falar da própria língua (tanto as gramáticas científicas quanto as pedagógicas, são exemplos de uso da língua para se falar da língua).

c) Procurar explicar o uso literal das frases (já que o sentido literal corresponde exatamente à intencionalidade do falante) e também aqueles usos em que não há correspondência perfeita entre a interação do falante e o sentido literal da frase, como nos casos onde ocorrem ironias, metáforas, insinuações, eufemismo, entre outras; sabendo, portanto, os ouvintes compreenderem quando há relação perfeita ou não entre sentido literal da frase e interação do falante. O contexto linguístico e a situação colaboram na determinação do sentido transmitido e nem sempre as sentenças são usadas literalmente, o que tornam comuns os enunciados traduzirem um sentido

que não equivale ao amálgama do sentido dos itens lexicais da frase, por exemplo.

d) Representar um modelo que explique as variações no uso da língua. Afinal, dominar uma língua significa dominar, além das regras de boa formação das frases, os princípios e condições de utilização adequada dessas frases em um dado contexto linguístico e numa determinada situação de comunicação. O falante nativo sabe produzir frases cujo conteúdo não pode ser simplesmente distribuído pelos itens lexicais, sabendo o ouvinte compreender quando o conteúdo é, ou não, o resultado da soma do sentido dos itens lexicais da frase mais a sintaxe da frase.

#### *4.1 Vertentes no Ensino da Língua: Algumas Correntes*

Não existe língua una e homogênea no território em que é falada: toda língua, como um todo, comporta variações em seu uso (variações individuais, regionais, etárias, em função das classes sociais, variações de acordo com a modalidade falada ou escrita, a atividade profissional do usuário, o grau de conhecimento entre falante-ouvinte ou a formalidade entre si por compartilharem a maior parte de seus sistemas). Mas nenhum falante domina a língua como um todo: os falantes nativos somente possuem uma interseção de variantes, e ao ensino caberá aumentar o número de variantes dominadas pelo aluno, tornando-o capaz de usar eficazmente a língua nas diversas situações que vivenciará.

Não existe, atualmente, modelo linguístico diretamente aplicável ao ensino do idioma pátrio e, com efeito, não existe até o momento um modelo integrado e abrangente que reúna as quatro características acima (a teoria gramatical tradicional limita-se ao nível da frase, negligencia a situação de comunicação e apresenta a língua como pura e homogênea, apesar de dar certo relevo ao uso não literal das palavras).

Os vários estruturalismos representam um passo adiante na descrição gramatical em relação ao modelo tradicional quanto ao fato de deixarem de considerá-la como pura e homogênea, passando a vê-la como um complexo de variantes. Apesar de distinguirem a langue da parole, excluem da descrição linguística os fatores ligados ao emprego individual da língua como instrumento de comunicação em uma dada comunidade.

Com a exclusão da fala do âmbito da análise, não levam em consideração o emprego das diversas variantes linguísticas segundo as situa-

ções, e descrevem uma variante de língua considerada representativa, comum a todos os membros de uma comunidade; continuando, de modo geral, a negligenciar as unidades superiores à frase. Consequentemente, o sentido é, muitas vezes, excluído da ciência linguística, analisado composicionalmente sem que se procure explicar sistematicamente o uso não literal das frases.

As inúmeras correntes gerativo-transformacionais também têm a característica de serem um modelo da frase, não levando em conta nem o emprego dessas mesmas frases em situações de comunicação apropriadas, nem o fato de a língua não ser una e de comportar variações de tipos diversos. Portanto, o sentido continua a ser analisado composicionalmente, e um número crescente de linguistas passou a se interessar pela tal investigação do uso não literal das frases. Por outro lado, essas correntes são formais e gerativas, tendo o objetivo, assim, de gerar formal e explicitamente todas e quaisquer sentenças das línguas naturais. Como a finalidade do ensino da língua materna não é a mesma, seria absurda uma aplicação simples e direta dessas abordagens ao ensino do idioma.

O modelo gramatical cujos objetivos mais se coadunam com o do ensino é o denominado gramática sistêmica e ligado à obra de Halliday (1974). Abandonando os pontos de vista sociológicos ou psicológicos que levaram à identificação de funções da linguagem, tais como a pragmática e mágica (Malinowski, 1927) ou a função representativa, expressiva e conativa (Buhler, 1981), Halliday volta-se para a própria natureza da estrutura linguística, considerando a língua em termos de uso, e depreende três diferentes funções da linguagem: função ideacional (expressão do conteúdo cognitivo), função interpessoal (expressão da interação social) e função textual (expressão do relacionamento linguístico que as frases de um discurso – oral ou escrito – conservam entre si, e do relacionamento que essas frases mantêm com a situação em que são usadas).

#### ***4.2 Níveis de Frase e Relações Estabelecidas pelas Funções da Linguagem***

A cada uma das funções explicitadas acima corresponde um componente da gramática sistêmica, e ao componente textual, caberá a tarefa de explicar a habilidade que os falantes possuem de produzir sequências de frases relacionadas adequadamente entre si e de serem capazes de distinguir um determinado tipo de sequência (cujo nome é texto) de um conjunto

não concatenado de frases da língua. Esse modelo atende, por conseguinte, à primeira exigência que estabelecemos, a qual consiste em ultrapassar o nível da frase.

Um outro tipo de enfoque que se assemelha a esse é sugerido por Hymes (1960) que investiga, sob um ponto de vista sociolinguístico, a competência comunicativa dos falantes-ouvintes, isto é, a sua habilidade em usar correta e apropriadamente a língua em diferentes situações de comunicação. Hymes introduziu um novo campo de estudo (a etnografia da comunicação ou a etnografia da fala), que se ocupa com o estudo do uso das diferentes variedades da língua, não se limitando à descrição de uma ou outra variedade, visando à formulação de uma descrição formal do uso linguístico.

Finalmente, um outro modelo que, pelo menos em parte, atende aos objetivos do ensino é a teoria da variação, que tem por objeto de estudo, como o próprio nome indica, a variação no uso da língua a que já nos referimos. Curiosa e inicialmente, sob a influência da obra de Labov (1964), o estudo da variação se concentrou, sobretudo, no estudo da fonologia e da sintaxe superficial. Atualmente, o alcance da teoria da variação é bem maior, abarcando, por exemplo, a variação em níveis sintáticos mais profundos e na semântica, e situações de contato linguístico. Ao contrário dos modelos tradicionais, estruturais e gerativo-transformacionais típicos, o modelo sistêmico, a etnografia da comunicação e a teoria da variação consideram o uso efetivo da língua e não limitam a análise ao nível da frase.

O estudo do uso não literal das frases ainda é insipiente, mas se mostra um campo promissor. A questão da aplicação desses modelos ao ensino deve ser vista sob diferentes ângulos. Em primeiro lugar, ainda não se chegou a uma análise abrangente dos fatos. Além disso, a etnografia da fala, por exemplo, não é no momento mais do que um esboço do que se pode fazer nesse sentido. Por outro lado, como são modelos teóricos, que não têm por objetivo o ensino, não se pode pensar em ensinar os modelos em si mesmos (afinal, o objetivo do ensino não é formar especialistas em teorias sobre língua!).

Seguindo sugestão de Roulet (1975, p.77-79), de um lado não é necessário esperar por resultados abrangentes para se tentar uma aplicação, e de outro, o ponto de partida inicial, no caso, não deve ser o da análise das teorias e verificação do que pode ser aproveitado no ensino, e sim o da constatação das necessidades do ensino de línguas como instrumento de

comunicação, para só então, sobre essa base, serem examinadas as abordagens linguísticas. Nesse sentido, o ensino pode se beneficiar com a informação obtida pela investigação, mas não com o aparato formal das teorias ou com sua terminologia técnica. Finalmente, o ensino não deve basear-se exclusivamente em uma teoria; já que diferentes teorias podem ser vistas de modo que se completem.

Quanto aos fatos analisados, podemos concluir que um aproveitamento eclético dos resultados alcançados pelas investigações teóricas é o ponto de vista ideal para o ensino.

## **5. AQUISIÇÃO/ APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA: DIFERENTES ABORDAGENS**

Uma vez que este estudo se insere no âmbito da Linguística Aplicada para explicar a aquisição da língua materna, cabe ressaltar a oposição do cérebro humano em relação ao dos demais animais, que se especializou sob certos aspectos para a linguagem verbal. Os seres humanos apresentam um mecanismo cerebral inato que lhes permite adquirir a língua de seu grupo social sem que todas as formas ou estruturas dessa língua precisem acontecer de fora para dentro, prontas para fazerem parte da competência comunicativa do falante. Esse princípio básico é adotado tanto pela teoria inatista como pela teoria interacionista, que defendem que os seres humanos nascem pré-programados biologicamente para falar. Neste capítulo, um questionamento importante será: “Para quê aulas de Português a falantes nativos do português?”.

Segundo RICHTER, (2000), o cérebro humano resulta de uma evolução que permitiu a realização de atividades simbólicas e a perpetuação delas pela transmissão através de gerações. Isso não significa dizer que os outros animais não sejam inteligentes... São, mas de seu modo; porém é no homem que se encontram processos mentais que o levaram a ultrapassar os limites da experiência imediata e a criar um mundo específico traçado por esses novos limites. O cérebro humano dispõe de formas para apresentar a realidade que permitem agir indiretamente sobre coisas indisponíveis no presente e, a partir disso, perceber, construir, armazenar e produzir material verbal e não-verbal para transmitir o que distingue o homem dos outros animais: a cultura, uma realidade sócio-historicamente construída.

*O homem tem duas grandes capacidades de processamento que atuam lado a lado e complementarmente. São elas a capacidade fluida e a capacidade cristalizada. A capacidade fluida, mais ligada às formas não-verbais de funcionamento do cérebro diz respeito ao raciocínio abstrato, encarado como uma habilidade de extrair relações, fazer analogias, discriminar elementos componentes de um todo maior. Essa capacidade não depende de repertório, podendo agir sobre quaisquer sistemas de signos. Já a capacidade cristalizada, mais ligada às formas verbais de processamento, responde por tarefas que requerem conhecimentos de fato (repertoriais), treino (automatização de procedimentos), experiência anterior e, vale destacar, de escolaridade. São tarefas que exigem o domínio de informação e a habilidade tanto em aplicar regras já assimiladas quanto em fazer valer a força das convenções. É esta diferença de capacidades que explica, em boa parte, o motivo pelo qual a conquista do domínio de uma língua – seu emprego automatizado e criterioso – passa por mecanismos capazes de ativar no aluno a habilidade de comparar fatos da língua, analisar, relacionar, inferir e depois sedimentar esse conhecimento pela prática contextualizada e constante. (RICHTER, 2000, p. 57)*

Existem, pelo menos, quatro razões defendidas por Luiz Carlos Travaglia para haver aulas de Português a falantes nativos do português e tipos de ensino para se atingir tais objetivos. O primeiro objetivo seria o de desenvolver a competência comunicativa nos usuários da língua (falante, escritor, ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário em empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação; e essa competência nada mais é do que, baseando-se nas regras da língua, gerar um número infinito de frases gramaticais, implicando em duas outras: a gramatical ou linguística e a textual.

Outras preocupações no ensino de Português seriam, por exemplo, a de contribuir no sentido de o aluno dominar a norma culta ou a língua padrão e se propor a ensinar a variedade escrita da língua; justificando-se o fato de que, quando o aluno chega à unidade escolar, ele já domina, pelo

menos, a norma coloquial do seu meio de forma oral, com as devidas variedades regionais e sociais da língua. Por razões de natureza política, social e cultural, constituem-se importantes; porém, comparando-se à competência comunicativa, perdem seu valor, pois as últimas são adequadas a cada situação de comunicação, enquanto a primeira é somente pertinente a determinados tipos de situações de interação comunicativa.

Outro fato curioso é que, de acordo com pesquisadores, as crianças adquirem linguagem assimilando não as estruturas sintáticas de superfície e sim as estruturas semânticas subjacentes, justificadas pelas relações que os objetos concretos mantêm entre si; o que vai de encontro com a Teoria Construtivista de Piaget (1993), segundo a qual, o que as crianças aprendem sobre a linguagem é determinado pelo que já sabem sobre o mundo.

*Podemos encarar a gramática universal como o próprio programa genético, o esquema que permite a gama de realizações possíveis que são as línguas humanas possíveis. [...] A gramática universal é um sistema geneticamente determinado no estado inicial, e especificado, afinado, estruturado e refinado sob as condições estabelecidas pela experiência, formando as gramáticas específicas que são representadas nos estados estacionários atingidos. Se encaramos desse modo a questão do crescimento da linguagem (aprendizado da língua), poderemos entender como é possível uma pessoa saber muito mais do que ela experimentou. (CHOMSKY, 1981, p. 175)*

Outro objetivo, ainda, a se alcançar no ensino da língua materna seria viabilizar ao aluno o conhecimento da língua enquanto instituição, o que significa mostrar como ela funciona (forma e função) e como ela está constituída. E, finalmente, possibilitar ao aluno pensar, raciocinar, ensinar o raciocínio do pensar científico; raciocínio esse que, como diz PERINI (1988, p. 24) *estaria no campo do desenvolvimento das habilidades de observação e de argumentação acerca da linguagem.*

O falante, exposto a modelos de um ou outro nível, um ou outro dialeto, um ou outro conjunto de variantes, exercita-se e cresce linguisticamente, ao natural, sem necessidade alguma de enunciar ou deco-

rar regras que apenas o confundem e tornam o processo de aprendizagem ineficaz e, muitas vezes, frustrante. Chomsky (1970) insiste no fato de que, no processo de aquisição da língua, antes e fora da escola, a criança vai construindo para si, sem verbalizar e sem perceber, uma teoria da língua a que se vê exposta.

*Em termos formais [...] podemos descrever a aquisição da língua pela criança como uma variedade de construção de teoria. A criança descobre a teoria da sua língua com uma pequena quantidade de dados dessa língua. [...] o que a criança aprende é a teoria subjacente ideal. É este um fato notável. Devemos ter em mente também que a criança constrói essa teoria ideal sem instrução explícita, que adquire esse conhecimento numa fase em que não é capaz de grandes desempenhos intelectuais em muitas outras áreas, e que essa realização é relativamente independente da inteligência. (CHOMSKY, 1970, p. 35-6)*

Mas, como lembra Vygotsky, (1994), o inatismo de Chomsky apresenta da mesma forma suas fragilidades. Os seres humanos tendem a agir cooperativamente, e a linguagem é apenas uma das formas convencionais de ação cooperativa. A partir de tal constatação e situados nessa nova perspectiva, os pesquisadores passaram a estudar também a fala do adulto que interage com a criança.

Os estudos da interação entre a criança e o adulto demonstraram que os adultos modificam sua fala quando se dirigem à criança: falam mais devagar, preferem tons mais variados, sentenças mais curtas, tudo para se adaptarem ao nível do interlocutor infantil, cooperando para sua comunicação autêntica; concluindo-se, então, que a criança não adquire uma língua simplesmente por estar inserida em um ambiente falante.

A aquisição é resultado da linguagem que é trocada numa conversação facilitada, mente e experiência unidas, construindo a gramática interna; e essa perspectiva de interação da linguagem é interacionista. Segundo as afirmações de Richter, (2000), o inatismo falha a partir do momento em que não considera os níveis em que a memória, percepção, pensamento, significação e afetividade se imbricam. Ou seja, a linguagem verbal não é algo que se possa isolar da cognição humana: para qualquer língua, o apren-

dizado semântico depende do desenvolvimento da cognição do indivíduo. Além disso, as sequências desse desenvolvimento cognitivo são determinadas mais pela complexidade das relações significativas do que pela complexidade das estruturas sintáticas.

Ainda, segundo Halliday, o ponto de partida para qualquer análise do papel do ensino de língua materna é a compreensão da natureza da linguagem e das características que definem uma língua materna por oposição a outra estrangeira. Essa questão se fundamentará ao se tratar de Linguística Descritiva, Fonética e Linguística Institucional, uma importante distinção a ser feita entre os três tipos de ensino ou de abordagem da língua.

OLIVEIRA (1995) é bem citado em seu comentário oportuno por Richter.

*Vemos assim que, para Vygotsky, as funções psicológicas superiores típicas do ser humano são, por um lado, apoiadas nas características biológicas da espécie humana e, por outro lado, construídas ao longo de sua história social. Como a relação do indivíduo com o mundo é mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos no interior da vida social, é enquanto ser social que o homem cria suas formas de ação do mundo e as relações complexas entre suas várias funções psicológicas... O desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo dessa espécie está, pois, baseado no aprendizado que, para Vygotsky, sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados.*

### **5.1 Prescritivo, Descritivo e o Ensino Produtivo: A Apresentação e um Comparativo dos Três Tipos de Ensino**

O ensino prescritivo consiste na orientação que o professor deve ministrar ao aluno quando este estiver usando a língua. Tal orientação deve estar ligada a uma correção linguística, isto é, o professor conduzindo o ensino de modo a evitar que seus alunos usem certas construções linguísticas em situações nas quais elas não são esperadas. Esta modalidade de ensino pode ser considerada como uma espécie de etiqueta linguística, assim como

existe a etiqueta social que determina não ser conveniente comparecer a um banquete social usando bermuda e chinelos. No ensino descritivo, o professor pode apresentar aos alunos, de modo exaustivo ou não, uma descrição gramatical da língua, exigindo que eles dominem a terminologia descritiva e os fatos gramaticais descritos (esse tipo de ensino vem sendo mais praticado nas escolas do que os demais). Finalmente, o ensino produtivo, no qual o professor, ao observar que o aluno desconhece determinados usos da língua (manifestado, por exemplo, através da dificuldade que se tenha para dar recados, falar em público, escrever relatórios, ou até redigir um simples requerimento de renovação de matrícula) introduz um treinamento sistemático das habilidades linguísticas desconhecidas pelos alunos.

O ensino prescritivo é aquele que prescreve as normas, elegendo um padrão linguístico como de bom uso, muitas vezes a partir de critérios de ordem social e não linguístico, usando práticas padronizadas de ensino para persuadir as crianças a se conformarem àqueles padrões. Esse ensino pode abranger a língua falada e a escrita: ao se realizar uma mudança da língua falada para a escrita há uma correção prescritiva (fazendo com que uma criança se torne insegura, podendo julgar que está sendo a ela pedido que aprenda uma nova forma de se expressar, forma essa que nada tem a ver com a falada que ela entende e domina); observando-se, portanto, que nesse tipo de ensino somente é estudada uma única variante chamada norma culta, padrão de prestígio estabelecido pela elite social e institucional; por consequência, neste tipo de ensino, é estabelecida uma visão maniqueísta: certo x errado.

O objetivo principal é evitar que o aluno cometa erros de linguagem; porém, o grande perigo no uso do ensino prescritivo é torná-lo proscritivo, dando-se atenção àquilo que não deve ser feito. Outro agravante é que ele pode chegar a ocupar, e sem dúvida, frequentemente, já ocupa um lugar central no ensino do idioma materno, levando o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística (considerados errados/inaceitáveis) por outros considerados corretos/ aceitáveis; interferindo nas habilidades linguísticas existentes, por isso também proscritivo: a cada “faça isso” um correspondente “não faça aquilo”.

Esse tipo de ensino está diretamente ligado à concepção que vê a linguagem como expressão do pensamento, e para essa concepção, as pessoas não se expressam bem porque não pensam (a expressão se constrói no interior da mente e a sua exteriorização é apenas uma tradução). Sendo a

enunciação um ato monológico que não leva em conta o ouvinte, uma interação comunicativa satisfatória poderia ser perfeitamente exteriorizada cumprindo regras a ser seguidas para que o pensamento se organize logicamente (normas a serem orientadas pela gramática tradicional ou normativa). A seguir, exemplos de tarefa em um ensino prescritivo, respectivamente, nos níveis morfológico e semântico.

Ex: (1) O plural de cidadão é *cidadãos* e não *cidadões*.  
O plural de chapéu é *chapéus* e não *chapéis*.  
O subjuntivo do verbo ser é “*seja*” e não “*seje*”. Assim é dito: “*Que você seja feliz!*” e não “*Que você seje feliz!*”

Ex: (2) Deve-se evitar construções que apresentem possibilidade de dois sentidos diversos; evitando-se, portanto, frases como: “*Ama o povo o bom rei e dele é amado.*”, em que o objeto do verbo ama se confunde com o sujeito do mesmo verbo.

É observado que o problema do ensino prescritivo é que ele coloca em segundo plano a língua materna, deixando a desejar esse tipo de ensino tanto para a língua escrita (porque limita as probabilidades de comunicação) quanto para a falada (porque “joga por terra” e despreza a linguagem dominada pelo aluno, privilegiando uma linguagem padrão utilizada pela classe dominante economicamente). Subjacente a esse ensino, prevalece um preconceito linguístico e social, já que o mesmo sobrepuja uma linguagem não padrão, que não é inferior à linguagem padrão, atendendo ao requisito básico que é a comunicação plena e satisfatória, um dos objetivos principais de se ensinar Língua Portuguesa nas escolas.

O ensino descritivo objetiva mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua, em particular, funciona; procurando aproveitar a habilidade do falante, trabalhando e valorizando a língua materna que se encontra internalizada por ele, ou seja, valorizando todas as variedades linguísticas existentes, respaldando-se no fato de que todo falante deve conhecer e explorar a língua que domina, assim como todo cidadão deve conhecer as instituições sociais para bem viver em sociedade. O ensino descritivo é trabalhado em gramáticas normativas através da língua padrão, da norma culta escrita e de alguns elementos da prosódia da língua oral, enquanto que nas gramáticas descritivas são trabalhadas todas as variedades

da língua. Aulas de língua materna, utilizando o ensino descritivo, são ministradas com alguns objetivos como: levar ao conhecimento da instituição social sua representatividade, tais como sua estrutura, funcionamento, forma e função; além de, também, ensinar o aluno a pensar, raciocinar, desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e em sociedade. Seria, então, uma tentativa de mostrar ao aluno como a língua funciona mediante a exposição, ordenação e os acréscimos relativos de seu uso; isto é, aplicar a Linguística em sala, conforme o nível de aprendizado desse aluno.

Um ensino que descreve as regras de funcionamento de uma língua, explicitando e classificando os fenômenos linguísticos a partir de uma pesquisa de uso dos padrões utilizados por uma determinada sociedade linguística; desse modo, definindo e interpretando os mecanismos de uso sem julgamento de valor. Uma gramática descritiva não estabelece o que é adequado ou inadequado a uma situação de comunicação, não privilegiando uma única variante: usa-se a variante linguística adequada à situação de comunicação, e estabelece-se então um novo padrão, bem diferente do ensino prescritivo, onde prevalece o certo ou errado.

O ensino produtivo finaliza ensinar novas habilidades linguísticas. Pretende auxiliar o aluno a ampliar o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente; dessa forma, não objetiva *alterar padrões já adquiridos pelo aluno, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de tal modo que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas* (HALLIDAY, MELNTOH & STREVENSON, 1974, p. 276). Curiosamente, esse tipo de ensino é o mais importante dos três, porque é o que menos tem raízes em nossa tradição. O ensino produtivo da língua interessa ajudar o aluno a entender e utilizar a língua materna de forma mais eficiente. Ao contrário do ensino prescritivo, o produtivo não pretende alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar no aluno o poder de manipular a língua de forma a se fazer entender de modo objetivo e eficiente; visando desenvolver no mesmo novos hábitos linguísticos, sem que isso signifique o abandono de hábitos anteriores (quando um professor orienta seus alunos a construir frases com palavras do tipo **porém, todavia, no entanto,**... está praticando o ensino produtivo da língua, uma vez que tais exercícios contribuem para o enriquecimento do vocabulário ativo desses alunos, ou seja, diferentemente do ensino prescritivo,

que substitui formas utilizadas pelos alunos, o produtivo apenas as acrescenta).

É extremamente recomendável que, nas quatro séries iniciais do primeiro segmento (e mesmo nas duas iniciais do segundo segmento), o ensino de comunicação se concentre no treinamento de usos linguísticos, pois os alunos necessitam aprender habilidades linguísticas que desconhecem, como a utilização adequada da língua escrita informal, ou da língua oral em situações linguísticas distintas da conversa rotineira. O ensino da leitura e da escrita são sempre produtivos à medida que o professor chamar a atenção do aluno para a tendência dos diferentes padrões e elementos se associarem a diferentes tipos de situação: mais cedo ou mais tarde, o aluno aprenderá que certos padrões encontrados na fala não se encontram, em geral, na língua escrita.

Treinar o aluno do primeiro segmento para ser um futuro analista da Língua Portuguesa como parecem querer os professores que se detêm no ensino detalhado de aspectos gramaticais do português não deve ser objetivo da escola que respeita o ensino de comunicação e expressão nesse segmento (que esse objetivo fique a cargo das faculdades de Letras). Por conseguinte, somente será necessário ensinar descrição gramatical, o ensino descritivo, quando ela servir para ajudar o ensino produtivo. Apesar desse ensino ter como finalidade desenvolver habilidades linguísticas de uso, o mesmo não deve priorizar a composição, pois isso não ajuda o aluno a usar a língua falada, e não é a única, nem mesmo a mais necessária habilidade da língua escrita.

## ***5.2 A Relação entre Linguagem e a Aprendizagem da Língua Materna***

Inicia-se agora uma abordagem gradativa da aprendizagem da língua materna, demonstrando como esta acontece desde os primeiros anos de vida, baseada nas afirmações de Luiz Carlos Cagliari (1999). Vale lembrar que a noção de língua é irrelevante para o bebê, que desde a geração está imerso em um mundo sonoro e a experiência de ouvir será a base para o aprendizado da língua. Além disso, já existe uma comunicação precoce entre o bebê e sua mãe (ou quem cuida dele). É comum, por exemplo, que a mãe interprete o choro da criança identificando o que ele expressa: fome, cólica ou uma inquietação pela fralda molhada. Por outro lado, um bebê de

poucos meses também reage à linguagem oral, mesmo sem distinguir ainda o significado de cada palavra. Nessa fase, ele percebe apenas a entoação expressiva contida na voz.

Desde o nascimento assalta-o uma variedade caleidoscópica de sensações, algumas visuais, outras auditivas e outras táteis. O bebê, bem cedo, descobre que alguns dos sons que ouve são produzidos por ele mesmo. Há uma fase de desenvolvimento em que o bebê repete o som de notar que parou de fazer um ruído, e em seguida começa a fazê-lo novamente, e logo depois suspende. Mais tarde, essa percepção, assim como a produção do som, torna-se constantemente mais complicada e em vez do balbucio um tanto ao acaso, com um repertório que por vezes se supõe incluir todos os sons existentes em todas as línguas do mundo (e mais alguns que não existe em nenhuma) a criança escolhe alguns dos sons e das sequências sonoras que notou em sua vizinhança e imita-os, praticando, repetindo e imitando seus próprios esforços.

Esses hábitos são largamente fonéticos, mas à medida que a criança se torna mais velha começa a organizar a fala em padrões da gramática, a adquirir um sotaque de elementos, léxico e gramaticais, a operar com esses padrões e ajustar sua fala às situações adequadas. Comete muitos erros, levando muito tempo antes que seu domínio do aparelho completo da linguagem seja seguro e aceitável, mas o processo de formação do hábito é semelhante em todas as crianças de qualquer sociedade humana. Cabe ressaltar que nessa primeira etapa de desenvolvimento, o adulto deve se conscientizar de sua importância como interlocutor da criança, isto é, alguém que estabelecerá trocas e será um intérprete daquilo que o bebê manifesta mesmo sem falar. Músicas infantis, histórias, brincadeiras compartilhadas pelo adulto e bebê auxiliam nesse processo de aprendizado da linguagem oral.

Há uma relação estreita entre linguagem e aprendizagem. Para começar a falar é necessário que a criança já tenha um certo desenvolvimento da inteligência, que permita a simbolização. Por outro lado, a possibilidade de utilizar a linguagem também permite um grande salto no desenvolvimento intelectual, por permitir a abstração e a evocação de objetos e vivências não presentes. Dessa forma, a linguagem facilita o aprendizado de conceitos abstratos como cor, tamanho, entre outros, além de aumentar a capacidade de reflexão. O locutor, enquanto conhece sua língua, apenas pelo uso oral pode-se afirmar que não a conhece realmente (qualquer crian-

ça normal, de qualquer parte do mundo, revela um grande desenvolvimento do processo de aquisição da linguagem a partir, aproximadamente de seu primeiro ano de idade, quando consegue externar por gestos o que sente, o que quer, pronuncia as primeiras palavras e entende o que lhe falam).

*A mente passa por uma sequência de estados dentro dos limites determinados pela experiência, alcançando finalmente um estado estacionário numa idade mais ou menos determinada, um estado que a partir desse momento sofre apenas modificações superficiais. (SLAMA, 1975, p. 142-3)*

Segundo o inatismo de Chomsky, o homem é geneticamente pré-programado para adquirir a linguagem e para produzir e reconhecer os sons da fala e distinguir os sons da fala de outros sons, mas a estabilidade será adquirida quando crianças nativas viverem em um meio falante, assimilarem e usarem essa língua para se comunicarem. Logo, as dificuldades específicas de aquisição da linguagem só ocorrerão quando a criança apresentar problemas biológicos tão sérios a tal ponto de não conseguirem recuperar a capacidade de utilizar a linguagem.

Sabe-se que todo ambiente “anormal” perturba o aprendizado (provocando fenômenos de atraso ou mantendo a criança em um estado de subdesenvolvimento linguístico) e que, ainda, decorrente dos estudos de Malson (1964), as crianças “selvagens” (a quem faltaram os anos de iniciação à linguagem da primeira infância) são incapazes de dominar verdadeiramente sua língua, quando lhes é dado aprender os rudimentos da mesma. Entende-se por inteligência linguística, mencionada acima, a condição que os seres humanos possuem para comunicarem seus pensamentos, expressarem-se verbalmente.

O que move uma criança nesse processo de aprender a linguagem é o desejo de se expressar, o prazer de perceber que através de sua comunicação oral ela conseguirá seus intentos, ser ouvida, valorizada, podendo expressar seus pensamentos e sentimentos. Daí a importância de um interlocutor atento que a motive no desafio de aprender a falar. A criança, entre cinco e seis anos, “sabe” sua língua linguisticamente da mesma forma que um adulto; pois ela já domina todas as regras fundamentais, tal como já internalizou a gramática da língua sem orientação alheia ou formal.

Essa criança, aos sete anos, quando, em geral, ingressa na escola para se alfabetizar, já aprendeu a falar, a entender a linguagem com desembaraço e precisão nas mais diversas circunstâncias de sua vida; já trilhou um longo caminho linguístico, já provou no dia-a-dia um conhecimento e uma habilidade linguística muito desenvolvidos e já pôde ter mostrado sua capacidade intelectual para aprender e fazer também outras coisas não relacionadas à linguagem. Não foram precisos treinamentos específicos, nem necessário que alguém organizasse a linguagem por níveis de dificuldade para facilitar o aprendizado. Ela simplesmente se encontrou no meio de pessoas que falavam e aprendeu.

A criança, evidentemente, foi exposta ao mundo linguístico que a rodeia e nele foi, ela própria, traçando o seu caminho, criando o que lhe era permitido fazer com a linguagem. Com apenas três anos, é considerada um falante nativo à medida que dispõe de um vocabulário, não importa se restrito, e de regras gramaticais, compreendendo plenamente o que lhe é dito, sendo capaz de conversar com outras crianças e adultos e de externar suas dúvidas. Esse processo de aquisição de linguagem da língua materna não acontece da mesma forma com um adulto que inicia o aprendizado de uma língua estrangeira. O léxico do aluno dependerá, em grande parte, da capacidade de seu ambiente familiar em manter com ele discussões e diálogos, em orientar sua curiosidade para temas diversificados, é pelo multiplicar das trocas linguísticas com seu meio que o aluno aprende a precisar o sentido das palavras que emprega e estende a área de seu léxico. O papel da escola será completar e compensar a “cultura verbal” recebida no ambiente familiar.

Assim o aluno vive a experiência dos níveis da língua (o que emprega em casa é um tipo especial de vocabulário, porque a vida familiar é feita de usos e diálogos diferentes dos da escola). Na escola, abandona-se um tipo de linguagem para adotar outro, falar com o mestre requer uma atenção que não é a mesma com os colegas.

Vale a pena, entretanto, acentuar uma questão, a saber, que a criança não conhece e não precisa conhecer linguística ou fonética. Para adquirir a língua materna, faz-se aprendendo o modo como se deve comportar nas situações, e não aprendendo regras sobre o que se tem a dizer. Qualquer que seja o lugar da fonética e da linguística no ensino da língua, a formulação dos enunciados linguísticos não é de modo algum essencial ao aprendizado da língua.

*... quando adquirimos uma língua não aprendemos unicamente como compor e compreender frases corretas como unidades linguísticas isoladas de uso ocasional; aprendemos também como usar apropriadamente as frases com a finalidade de conseguir um efeito comunicativo. Nós não somos simplesmente gramáticas ambulantes... A aprendizagem de uma língua abrange, portanto, a aquisição da capacidade de compor frases corretas. Esse é um dos aspectos da questão. Mas ela também inclui a aquisição da compreensão de como essas frases, ou parte delas, são apropriadas em um contexto específico. (WIDDOWSON apud RICHTER, 2000, p. 105)*

Toda língua possui sua própria estrutura gramatical e o falante nativo a domina sem perceber. O processo de alfabetização abrange muitos fatores e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais.

Agindo dessa forma, o professor estará mais livre para selecionar os métodos, as técnicas; buscará os rumos e o ritmo que considerar mais adequados para a turma, colocando sua sensibilidade acima de qualquer modelo preestabelecido. A interação professor-aluno é decisiva para a conquista dos objetivos educacionais tanto nos que se referem à aprendizagem de conteúdos quanto dos que concernem ao desenvolvimento cognitivo e social, pois as relações que se estabelecem entre os alunos durante as atividades têm uma influência secundária quando não indesejável ou desagradável, sobre o rendimento escolar.

A interação entre alunos não pode nem deve ser considerada um fator desprezível, e a relação dos alunos com seus iguais é decisiva sobre aspectos tais como o processo de socialização, a aquisição de aptidões e habilidades, o controle dos impulsos agressivos, o grau de aptidões às normas estabelecidas, a superação do egocentrismo, a relativização progressiva do ponto de vista próprio, o nível de aspiração e inclusive o rendimento

escolar. Porém, o impacto de interação entre os alunos sobre as variáveis mencionadas não é automático para obter alguns efeitos favoráveis, isto é, não basta interagi-los, pois o importante não é a quantidade de interação e sim a natureza. Não há dúvida quanto à importância das relações entre os alunos para atingir objetivos educacionais, tanto dos estritamente sócio-afetivos como dos instrumentais e de conteúdo.

A aprendizagem de uma língua encontra suas bases em um sistema de reciprocidade comportamental, ou seja, aprender a comportar-se de maneiras socialmente dotadas de sentido, usando, para isso, o sistema de signos verbal e não-verbal, aprender a orientar o comportamento em função do outro, já que é inseparável das relações sociais. Oportuno, recordar ainda que, para desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua é preciso “abrir” a escola à pluralidade dos discursos, e uma dimensão dessa pluralidade diz respeito às variedades linguísticas e se acredita que em diferentes tipos de situação tem-se ou deve-se usar a língua de modos variados, sem razão para que, ainda assim, em sala de aula sejam realizadas atividades de ensino/aprendizagem da língua materna insistindo-se no trabalho com apenas uma dessas variedades (a norma culta), buscando tão somente seu domínio em detrimento das outras formas de uso que podem ser mais adequadas a determinadas situações.

Num país tão grande como o Brasil, onde se tem força do desenvolvimento, mais de um centro de prestígio cultural, será natural termos, principalmente na língua falada, mais de uma norma válida, mesmo que circunscrita à região a que corresponde e com diferenças, sobretudo na fonética e no léxico. Uma boa sugestão, então, seriam atividades em sala de aula que trabalhem diretamente a questão da variação linguística (sem teorizar sobre a mesma, mas que, pelo menos, leve o aluno a sentir a necessidade e a propriedade de determinados usos em situações específicas). São atividades chamadas gramática de uso.

## **6. A GRAMÁTICA TRADICIONAL**

Hoje em dia existem diversas gramáticas tradicionais, assim como gramáticos e manuais. Depois do século XX, com o aparecimento das obras de Saussure, Bloomfield (1949) e Palmer (1989), aparecem definitivamente a Linguística geral e descritiva, que, conseqüentemente, mudam e modificam a nossa concepção sobre o sistema e funcionamento de uma língua.

Com isso vem também um questionamento sobre a forma de ensino que até então era praticada. A partir daí surge uma nova necessidade de interação entre gramática científica e gramática pedagógica. Neste capítulo, portanto, serão relatados os alcances e as falhas da gramática tradicional.

Como aspectos positivos da gramática tradicional podem ser citadas as descrições dos fatos gramaticais elaborados de forma mais correta e completa do que muitas gramáticas estruturalistas. Outro aspecto a destacar seria a riqueza e a precisão das análises tradicionais, qualidade que desapareceu da maior parte dos manuais escolares; esses aspectos transcritos por Chomsky e Lyons, respectivamente, nas suas obras *A Linguística Cartesiana* e *Introdução da Linguística Teórica*. Constatou-se também que esses mesmos manuais não conseguiam atingir objetivos importantes no ensino de línguas, tais como o domínio da expressão oral e escrita. Poderia, ainda, ser citada a ineficácia da aprendizagem da compreensão da língua escrita e falada se fosse considerada como parte integrante o ensino tradicional. O fato desses manuais não conseguirem atingir seu objetivo implícito, que é ensinar o aluno a construir orações corretas, nos levam a crer que existam falhas no conteúdo e na apresentação dessas gramáticas.

Com relação ao conteúdo, algumas falhas serão apresentadas.

1ª) Os manuais tradicionais quase não apresentam exemplos de autores atuais. Como um aluno do Ensino Médio e Fundamental, com sua inerente dificuldade, poderá refletir sobre uma citação de autores do século passado? São necessários exemplos que façam parte da realidade do aluno para que ele se interesse pelas aulas. Muitas vezes tais exemplos nada dizem ao professor, que dirá ao aluno...

2ª) Outra falha marcante nos manuais tradicionais é o fato de os gramáticos se preocuparem somente com a língua escrita, deixando de lado a língua falada ou até mesmo confundirem os dois códigos. Por exemplo: diversos autores afirmam que o Modo Imperativo Negativo é formado inteiramente pelo presente do Subjuntivo (ora, se não há forma verbal para a primeira pessoa do singular, isso é falso; até porque é ilógico ordenar algo a mim mesma). Já que a gramática não consegue explicar o fato, fica assim revelada mais uma falha.

3ª) Os manuais se prendem longamente a pontos secundários como a Ortografia, negligenciando outras construções importantes. Isso acontece porque tais manuais se preocupam mais com as normas do que com a construção de enunciados, fazendo com que o estudante não aprenda o que

fazer sozinho, mas se preocupe sempre com as normas que devem ser seguidas.

4<sup>a</sup>) Com certeza, mais importante na língua é saber construir o enunciado do que a sequência dos constituintes em ordem combinatória. Portanto, deve-se dar valor equivalente à Morfologia e Sintaxe, o que não ocorre nos nossos manuais tradicionais. Há a ênfase à grandiosa lista de radicais gregos, latinos e apenas meia página para exemplificar o uso da crase, por exemplo. Ou outra observação, ainda pertinente, é a de que é encontrada a montagem de um capítulo inteiro dedicado a numerais subdivididos e especificados claramente.

5<sup>a</sup>) Essa falha infere, no fato de os manuais não fornecerem regras para a construção de orações complexas. Resultado: professor e aluno ficam vulneráveis a construções com possibilidade de erros no que diz respeito à correção das orações, bem como a construções de períodos.

6<sup>a</sup>) Fatos fonéticos e lexicais tratados pelos manuais também são inadequados. Por vezes, certas gramáticas “optam” por apresentar os sons do ponto de vista estritamente fonético, porém seria mais útil e interessante para quem estuda a língua materna ou está aprendendo uma língua estrangeira apresentá-los sob o ponto de vista fonológico. A explanação das famílias de palavras homônimas, parônimas, antônimas e sinônimas é, por exemplo, excessivamente elementar e deixa de considerar as relações sintagmáticas ou relações de colocação. Outras falhas aparecem no plano da forma e estas serão descritas a seguir.

1<sup>a</sup>) Os manuais tradicionais apresentam definições, regras, explicações mais frequentemente de caráter lógico-semântico, insuficientemente explícito, ou mesmo falso, e, portanto, pouco útil, perigoso. Resumindo: as definições que aparecem para orações, verbos, sujeitos, por exemplo, são explicações tão vagas que não conceituam esses termos e ainda os tornam semelhantes certas vezes.

2<sup>a</sup>) Os manuais tradicionais, por se referirem a critérios de ordem diversa, muitas vezes apresentam definições e explicações incoerentes. Como é o caso de *quem* (que é um pronome interrogativo e *onde*, que mesmo em uma interrogativa, é sempre advérbio).

3<sup>a</sup>) Os manuais tradicionais são caracterizados por uma compartimentação e uma dispersão nocivas das informações gramaticais. Sob o ponto de vista linguístico, a forma que se encontra a gramática não

permite ao aluno ter uma visão global para empregar a língua adequadamente sob o ponto de vista da gramática.

4ª) Os manuais tradicionais, em sua apresentação, respeitam ainda muito frequentemente os esquemas das gramáticas grega e latina, que não se adaptam à descrição de certas línguas modernas. Hoje em dia, por exemplo, não se usa mais a declinação, mas ainda existem gramáticas com capítulos dedicados aos casos nominativo, vocativo, genitivo, acusativo e dativo.

5ª) Os manuais tradicionais, devido às suas atribuições normativas, dão importância exagerada aos erros a serem evitados e às exceções, ocultando assim o aspecto sistemático da língua.

6ª) Embora, geralmente, se associe à gramática tradicional a ideia de regra, um exame atento revela que os manuais, no tocante a numerosos pontos importantes, dão menos regras que listas de formas e exemplos. Segundo Chomsky, a gramática tradicional poderia ser mais concisa e completa se fizesse uma exposição completa das exceções e irregularidades, ao invés de ficar dando somente exemplos, ilustrações paradigmáticas juntamente com sugestões e observações de como o leitor pode generalizar a partir dos exemplos dados.

7ª) As regras dadas pelos manuais tradicionais apresentam o grave defeito de não serem ordenadas. Consequentemente, não fornecem ao professor nenhuma informação quanto à progressão a seguir em seu curso, e nenhuma informação ao aluno sobre a maneira de aplicá-las.

8ª) Finalmente, os manuais tradicionais constroem no aluno uma consciência analítica onde o mesmo consegue analisar a estrutura de uma frase feita, mas não consegue construir orações por si só (é necessária a segurança das regras para que o aluno possa construir orações precisas, tanto na língua materna quanto numa segunda língua). Enfim, falta à gramática tradicional conciliar, em muitos casos, crenças subjacentes em um corpo doutrinário logicamente consistente, uma teoria gramatical (quer dizer, a ausência de conscientização adequada do importe teórico das afirmações que constituem essa gramática, chocando-se as definições e as análises práticas). Existe, na gramática tradicional, uma dualidade de doutrinas gramaticais expressas em gramáticas usuais.

*(...) o gramático treinado sabe se uma palavra dada é um adjetivo ou um verbo, não por se referir a tais definições,*

*mas praticamente da mesma maneira pela qual todos nós aos vermos um animal, sabemos se é uma vaca ou um gato. (JESPERSEN, 1924, p. 62.)*

A conclusão é que os manuais não fornecem nem ao professor uma descrição satisfatória da língua que ele ensina, nem ao aluno uma descrição satisfatória da língua que ele deve aprender. Daí a necessidade de aproximação entre pedagogos e linguistas, que há cerca de meio século (sob a influência de Saussure e Bloomfield) têm elaborado novos modelos de gramáticas, na tentativa de fornecer uma melhor descrição do conteúdo e da forma das línguas a ensinar. O desejado é uma boa gramática da língua, que reflita uma análise coerente de sua estrutura, de maneira a todos se beneficiarem não como meros receptores de conhecimentos já produzidos, mas como críticos e criadores de conhecimento novo, visto que *nenhuma mudança no conteúdo conceptual da disciplina terá utilidade sem essa mudança de atitude* (PERINI, Mário, 2000, p. 20).

Um outro exemplo consiste na observação falha de determinadas frases e seus respectivos significados, ignorados pela gramática tradicional, quando observados explícita e implicitamente pelo leitor é que o significado “literal” não depende da situação concreta em que a frase é enunciada, e o significado “final” depende, para a sua apreensão, não apenas da análise da expressão linguística, mas ainda de se levar em conta fatores extralinguísticos, tais como a situação de comunicação.

Como, conscientemente, sinaliza o autor mencionado acima, as falhas da gramática tradicional podem ser, portanto, resumidas em três grandes pontos: sua inconsistência teórica e falta de coerência interna; seu caráter predominantemente normativo; e o enfoque centrado em uma variedade da língua, o dialeto padrão (escrito), com a exclusão de todas as outras variantes. Porém, é indispensável continuar trabalhando com uma gramática cujas deficiências são evidentes, já que não existe outra a se utilizar...

*Assim, a gramática deverá, primeiro, colocar em seu devido lugar as afirmações de cunho normativo: não necessariamente suprimindo-as, mas apresentando o dialeto padrão como uma das possíveis variedades da língua,*

*adequada em certas circunstâncias e inadequada em outras (...). Depois, a gramática deverá descrever pelo menos as principais variantes (regionais, sociais e situacionais) do português brasileiro, abandonando a ficção, cara a alguns, de que o português do Brasil é uma entidade simples e homogênea. Finalmente, e acima de tudo, a gramática deverá ser sistemática, teoricamente consistente e livre de contradições. (PERINI, Mário, 2000, p. 6)*

Partindo do princípio de que não há, simplesmente, esperanças de se chegar a uma prática gramatical realmente racional – e, desse modo, educacionalmente valiosa – sem uma fundamentação teórica suficiente, a presente monografia se propõe a questionar os fundamentos do ensino gramatical atual (seus objetivos e as maneiras viáveis de atingi-los) discutindo a importância de uma renovação desse ensino gramatical, começando por nós, educadores que acreditamos não bastar, apenas, desejar a substituição de doutrinas gramaticais, e sim explorar nosso ofício para trabalhar a capacidade de argumentação e exercitar o raciocínio de nossos alunos para a formação intelectual destes a quem é dedicado esse trabalho de cunho reflexivo, negando a eles a impressão que adquiriram, com o passar dos anos, de que Língua Portuguesa é uma disciplina que equivale a um conjunto de princípios fixos e universalmente aceitos, e com a qual não se identificam; ressaltando-se que as críticas, até então pontuadas, dizem respeito à gramática, e não exatamente aos gramáticos.

*Acontece que, até bem recentemente, havia pouca alternativa fora dessa linha: faltavam trabalhos de análise da língua feitos sobre bases sólidas, e os próprios princípios da Linguística Moderna eram, por assim dizer, privilégio de uns poucos eleitos. A partir do grande desenvolvimento dos estudos lingüísticos no Brasil que presenciamos nos últimos anos tornou-se possível pensar realisticamente na elaboração de uma alternativa à gramática usual. (PERINI, Mário, 2000, p. 6)*

## 7. COMO TEM SIDO, NO BRASIL, O ENSINO DE GRAMÁTICA EM DIFERENTES SEGMENTOS, DE MODO GERAL?

Aqui são fundamentais duas questões: para que se ensina e o que se ensina, de que naturalmente vai derivar o como se ensina. O ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é ainda tirada a maioria dos exemplos, tendenciosamente perpetuados e imitados como sinônimos do que seja correto e recomendável para a expressão do pensamento.

O que se observa é uma concentração significativa no uso de metalinguagem no ensino de gramática teórica para a identificação e classificação de categorias, relações e funções dos elementos linguísticos, o que caracterizaria um ensino descritivo, embora baseado regularmente, em descrições de qualidade questionável, insistindo-se na repetição contínua dos mesmos tópicos gramaticais estudados.

Como justificativa para o propósito tido ao se ensinar a gramática, independente da região, a conclusão é praticamente unânime em todo o país: quase 50% dos professores fazem referência ao desempenho ativo (como uma melhor expressão, comunicação, compreensão), cerca de 30% das indicações referem-se a questões normativas (maior correção, conhecimento de regras ou de normas, conhecimento do padrão culto) e aproximadamente 20% se prendem a uma finalidade teórica (aquisição das estruturas da língua/melhor conhecimento da língua/conhecimento sistemático da língua/apreensão dos padrões da língua) e menos de 1% dos professores declarou que somente ministra aulas de gramática por obrigação de cumprir um programa, após pesquisa e estudo feitos por Maria Helena de Moraes Neves (1990), explicitada na obra *Gramática na escola* (editora Contexto) de acordo com pesquisa realizada com um grupo relevante de professores de ambos os segmentos no estado de São Paulo.

Curiosamente, os resultados refletem as práticas observadas em diversas salas de aula do nosso país: o ensino teórico da gramática aparece como algo “desligado” de qualquer utilidade prática, tendo objetivo em si mesmo, e o livro didático tem papel de destaque como a única fonte de consulta e informação da grande maioria dos professores no que diz respeito a fatos da língua; perdendo-se de vista a ideia de sistema, de gradação de

dificuldades e de progressão de aprendizagem. Infelizmente, o que se percebe, assim, é que cada vez mais alunos são incapazes de usar a língua para resolver seus problemas de comunicação em toda e qualquer situação que tenham de atuar usando justamente sua língua.

Professores foram, culturalmente, levados a acreditar, de maneira geral, que a função do ensino da gramática é fazer com que seu aluno escreva melhor e, apesar de reconhecerem que aulas embasadas em uma gramática normativa não garantem a superação dos fantasmas que rondam o ensino de nossa língua materna, mantêm (em sua maioria) aulas sistemáticas de gramática como um ritual indispensável à legitimação de seu papel.

*(...) nosso conhecimento da língua é ao mesmo tempo altamente complexo, incrivelmente exato e extremamente seguro. Isso se aplica (...) também a praticamente qualquer pessoa que tenha o português como língua materna. (...) sou detentor de um conhecimento implícito (objeto principal da investigação dos linguistas) altamente complexo e eficiente, e nesse sentido pode-se dizer que o que eu não sei é explicitar o que faço para falar: não conseguiria dar uma aula a respeito ou colocar tudo no papel. (PERINI, Mário, 2000, p. 12)*

O que não é permitido, parafraseando dessa vez Mário Perini, é colocar determinadas crenças, expectativas ou mesmo desejos à frente dos próprios dados da observação. Será que é falada a mesma língua como é escrita e lida? Analisando-se tal pergunta, é possível refletir sobre um fato: o português que aparece em textos escritos não é a nossa língua materna; a língua aprendida com nossos pais, irmãos e avós; é a mesma que é falada habitualmente, porém não é a que é, na verdade, escrita. As diferenças são bastante profundas, a ponto de, em certos casos, impedir a comunicação (que criança de cinco anos, por exemplo, entenderá ou aplicará a construção “empreste-lho”). Em outras palavras, há duas línguas no Brasil: uma que se escreve (e que recebe o nome de “português”) e outra que se fala (e que é tão desprezada que nem tem nome). É esta última que é a língua materna dos brasileiros; a outra (o “português”) tem de ser aprendida na escola, e a maior parte da população nunca chega a dominá-la adequadamente. Como cita Mário Perini, em sua obra *Sofrendo a Gramática*, no

Brasil se escreve em português, uma língua que também funciona como língua de civilização em Portugal e em alguns países da África, mas a língua que se fala no Brasil é o vernáculo brasileiro, que não se usa nem em Portugal nem na África. Um fato arraigado em nossa cultura e que há de ter que se conviver com ele: ser “errado” escrever vernáculo e também ser “errado” falar português. Atualmente, o ensino da gramática peca, essencialmente, por três principais razões: seus objetivos são muito mal compreendidos; a metodologia adotada é, com frequência, seriamente inadequada (ao aluno são fornecidas constatações que não são condizentes à prática de sua realidade), e a própria matéria carece de organização lógica (como determinadas definições que são contraditórias, quando questionadas ou mesmo exemplificadas com mais detalhes, ou seja, há a necessidade de gramáticas de acordo com a linguagem atual, preocupadas com a descrição da língua e não com receitas de como as pessoas deveriam falar e escrever, onde as definições sejam compreensíveis e respeitadas em todo o trabalho). É necessário desmistificar a crença de que o estudo da gramática sirva para auxiliar o aluno a dominar veementemente a linguagem padrão escrita (pessoas que escrevem bem nem sempre, na verdade quase nunca, sabem a gramática: saber gramática não é a garantia de escrever bem). Deve-se estudar gramática para saber mais sobre o mundo; não para aplicá-la à solução de problemas práticos, tais como ler ou escrever melhor, isto é, o professor de gramática terá de deixar de lado a pretensão de determinar como deve ser a língua; afinal, a língua é como é e não como deveria ser...

## **8. O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: ALGUNS DESAFIOS A PONTUAR**

O capítulo é dedicado a abordar os vários problemas no ensino da língua materna, uma crítica à maneira como a escola de hoje lida com o aprendizado da Língua Portuguesa e mais uma vez se propõe a questionar: “O que é e como ensinar português a pessoas que já sabem falar português?”. Impossível, pois, usar a língua e compreendê-la sem reflexão sobre ela.

Língua e gramática hão de ser muito mais do que aborrecimento em sala de aula, com muita regra e pouco texto, um exercício de memorização e pouca compreensão, muito susto e pouco prazer... Como observou Luiz Carlos Cagliari (1999), o aluno não realiza uma redação para se expandir

linguisticamente, nem para aprender a organizar suas ideias, disciplinar seu pensamento, dominar seus argumentos por escrito: o aluno executa uma redação com o intuito de o seu professor corrigir.

Como lembra Emile Genouvrier e Jean Peytard (1973), a correção de aspectos formais da linguagem escrita da criança, não lhe permitindo transferir para a língua escrita padrões aceitáveis na língua falada, apresenta certos perigos. As crianças podem sentir-se inseguras quanto à correção de qualquer coisa que escrevam, uma vez que lhes são oferecidos quaisquer critérios gerais. Podem julgar que lhes está sendo pedido para aprenderem uma forma completamente nova de atividade, forma que tem pouca relação com a língua tal como a conhecem. Com isso, o professor tem de enfrentar uma tarefa muito maior e positiva: o ensino da leitura e da escrita. O conhecimento científico do funcionamento da língua poderá conduzir o mestre a não se limitar a correções (mas, ainda assim, é necessário explorar para perceber fenômenos típicos, e isto, sobretudo, se tratando de língua oral).

Como recorda Luiz Carlos Cagliari (1999), o aluno passa anos aprendendo as mesmas coisas, estudando a gramática normativa sem saber ao certo sua finalidade e como utilizar o que aprende nas aulas de português, daí o desinteresse da parte deles. Ao aluno não se ensina adequadamente como se fala, qual o valor funcional dos segmentos fônicos de sua língua, como se compõe a morfologia dessa língua, a sintaxe, a semântica,... Consequentemente surgem dificuldades por parte dos alunos ao elaborarem textos adequados a diferentes situações. Não se trata de capacitar o aluno a distinguir a língua escrita da língua falada, mas sim desse aluno saber usar dialetos em situações diversas, aumentar sua capacidade comunicativa e tornar mais produtivo o manejo da língua.

Isso é verificado quando o aluno, ao ingressar na escola, mesmo que ele fale em casa um português “correto” enfrenta, com frequência, as censuras da língua culta, as obrigações de uma fala que pretende aproximar-se o máximo possível da língua-modelo: bela, rica e precisa; todo o desvio é sancionado, notado ou punido.

De acordo com esse mesmo autor, a fala apresenta uma variedade de dialetos, a escrita tantas leituras quantos forem os dialetos, mas a escrita ortográfica é o único uso da Língua Portuguesa que não admite, por princípio, variação e que pela mesma razão não precisa ser reformado. Porém, quando a escola ainda não pode exigir o conhecimento ortográfico dos alunos alfabetizados, por que não aceitar a variação de escrita baseada em

possibilidades de uso do sistema de escrita refletindo a variação da fala individual ou dialetal?

É muito importante, dentro ou fora da sala de aula, o educador propiciar o contato do aluno com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados ligados aos vários tipos de situações de enunciação. Em outras palavras, como propõem FONSECA e FONSECA (1977, p. 84) é preciso realizar a “abertura da aula à pluralidade dos discursos, única forma, além disso, de realizar a tão falada abertura da escola à vida, a integração da escola à comunidade”.

Não é tarefa fácil nem simples e muitas vezes ignorada pela escola: a busca das relações entre significado e significante, ou seja, saber como uma língua funciona e quais os usos que tem. A concepção de ensino contempla o professor como agente educacional capaz, apto, para transmitir conhecimento e o aluno como receptor mais ou menos ativo da ação transmissora.

É importante para o mestre de séries iniciais ter adquirido algum conhecimento da realidade oral da língua que ensina. O professor de Letras deve levar em conta a textura fônica de um poema, por exemplo. Importante também para um professor de português conhecer o funcionamento do código oral de sua língua, respaldando-se de algumas orientações de pesquisa pedagógica que não são receitas, tampouco um novo método, nem um sucedâneo de manual, senão mais modestamente, pontos de referência para um ensino que se pretende a ser cada vez mais eficaz.

Como cita Emile Genouvrier e Jean Peytard (1973), a substituição de bons professores sem conhecimentos ou exercícios linguísticos por professores habilitados em Linguística não altera por si só a eficiência do ensino da língua realizado em suas aulas. Na realidade, o lugar da Fonética e da Linguística é atrás do professor que ministra a aula, no treinamento que recebeu para seu trabalho como professor, na preparação do currículo de acordo com o qual organiza seu programa de ensino e na preparação dos seus materiais pedagógicos de todos os tipos que utiliza em sala. Esse conhecimento linguístico é bom para os professores de ensino da língua materna, porque há, atualmente, além de uma visão deturpada do fenômeno linguístico, um despreparo quanto à sua aplicação nas aulas de Língua Portuguesa, o que leva a consequências que não recaem apenas na metodologia que utilizam em sala de aula, mas, sobretudo, na avaliação que adotam para

avaliar o rendimento dos alunos. Surgem com isso problemas sérios de discriminação, desvalorização de uma fala local em detrimento a outra de uma região de maior prestígio social.

A escola, como representante da sociedade, costuma incorporar esses preconceitos, mesmo sem ter consciência do fato. A escola acaba por reforçar essa discriminação ao querer ser democrática e dar chances iguais a todos. Em contrapartida, discrimina os alunos, separando-os em classes boas e classes ruins, carentes, incapazes, desvalorizando aquele aluno que se esforça por aprender e que não consegue por alguma razão, no curtíssimo espaço de tempo que a escola lhe dá e acaba por ser reprovado em muitas ocasiões.

O processo ensino-aprendizagem adotado nas escolas tem por base o ensino gramaticalista, não leva em consideração a língua como algo vivo e em constante transformação, e por isso repassa aos alunos arcaísmos, meros fósseis linguísticos presentes na gramática, como é o caso do *pronomes vós* que há muito caiu em desuso; além da nomenclatura gramatical ser muito falha, por não ser aplicada em qualquer sentença, e confusa nas denominações e classificações. Com isso o que resta mesmo ao aluno é detestar sua língua, confundida em aulas de português.

A criação das circunstâncias seria uma resposta para todos os problemas do ensino da língua.

*Se realizássemos na escola as condições de expressão e de vida que existem naturalmente para a linguagem, as crianças aprenderiam a ler e escrever com igual rapidez e segurança, absolutamente sem qualquer lição. (C. FREINET apud BRENNER, 1986)*

O português, para alunos que o falam como língua materna, é o veículo de todos os conhecimentos que a escola proporciona: fala-se e lê-se o português ao discutir sobre matemática ou estatística, sobre ciências naturais ou química. Tudo reconduz ao português, a todo momento da vida. O ensino do português é, por assim dizer, uma espécie de “educação permanente”, instalada na forma de todas as disciplinas. E uma das funções do professor da disciplina consiste em explicar o sentido e o uso das palavras técnicas encontradas, já que cada disciplina possui um vocabulário específico, e em fazer com que essas palavras, depois de memorizadas, sejam cor-

retamente selecionadas em cada ato de vocabulário. Constata-se, então, que em todas as matérias é ensinada a Língua Portuguesa.

Conforme lembra BENVENISTE (1966), a linguagem é a *característica universal e imutável do homem*. Por isso, ela interessa à maioria das ciências. Não só a linguagem acompanha todas as atividades humanas, materiais e mentais, mas ela mesma, a própria linguagem já é trabalho humano, pois contribui para instituir, manter, transmitir e transformar as relações sociais.

De acordo com Emile Genouvrier e Jean Peytard (1973), o mestre tem a função de um lado ensinar ao aluno uma manipulação precisa de seu léxico e, de outro, evitar que esse léxico se altere. Antes de mais nada, o mestre deve evitar a confusão entre as palavras constitutivas dos léxicos técnicos de cada disciplina; deve, em seguida, rebater a influência negativa (ou susceptível de sê-lo) do ambiente familiar e do meio escolar: ao voltar para casa, o aluno reencontra os hábitos linguísticos desse meio, e nada promete que tais hábitos venham a reforçar as lições do mestre. Em outras palavras, cabe a esse mestre ir aumentando a capacidade comunicativa dos alunos, trabalhar a língua de forma a melhorar e tornar mais produtivo o manejo dela. Considera-se, assim, que a compreensão das significações dadas às várias manifestações e situações de linguagem contribua para a formação geral do aluno: a possibilidade de aprender a praticar escolhas individuais, limitadas por princípios sociais e de ter o interesse e o desejo de conservá-las e/ou transformá-las.

Como oportunamente lembra Darcilia Simões (2000), cumpre então evocar-se a interdisciplinaridade e a intertextualidade como ingredientes indispensáveis para um modelo de ensino ajustável a esse milênio. A estanqueidade e o monologismo não mais cabem nos espaços interativos. Tudo se comunica com tudo e se projeta em tudo. Em virtude da natureza transdisciplinar da linguagem, impõe-se uma reformulação da proposta de formação dos professores que atuam na área, para que se sintam à vontade ao trabalharem com a multiplicidade dos meios de expressão humanos e ao orientarem os estudantes na análise da produção de sentido, mecanismo fundamental do processo de educação, por meio do qual se torna possível ver-se a si mesmo e o mundo.

A ambiguidade do papel do professor em algumas propostas pedagógicas que consideram a atividade autônoma do aluno como um fator decisivo, único e determinante para a sua aprendizagem escolar ilustra per-

feitamente as contradições a que se pode chegar por este caminho. Com efeito, de um lado, o professor ocupa um lugar relativamente secundário no processo de construção do conhecimento, que se interpreta como o resultado de um ato que implica a iniciativa do aluno em interação com o objeto de conhecimento. Mas por outro lado, quando se “deve” precisar as funções do professor, acaba-se concedendo a ele uma importância decisiva como orientador, guia ou facilitador da aprendizagem, já que lhe compete criar as condições propícias para que se produza uma interação construtiva entre o aluno e o objeto de conhecimento.

Pois bem, em que consistem essas condições? O que o professor deve fazer concretamente para guiar e facilitar a aprendizagem dos alunos? Longe de ser casual, essa ambiguidade do papel do professor traduz uma maneira de entender os processos escolares de ensino/aprendizagem que não leva em consideração o que constitui, e talvez a sua característica mais peculiar: a interação sistemática e planificada dos participantes do processo educacional, alunos e professores, em torno da realização de algumas tarefas de aprendizagem.

A educação formal escolar implica em uma referência obrigatória a um processo de aprendizagem, de aquisição de saberes (habilidades, valores, normas, atitudes, etc). Mas o ato educacional não consiste unicamente num processo de aprendizagem. Se assim fosse, seria difícil (além de desnecessário e supérfluo) diferenciá-lo do desenvolvimento em geral. Há, também, uma vontade explícita de incidir ou intervir no processo de aprendizagem do aluno, e essa vontade se traduz em uma série de decisões sobre o que o aluno tem que aprender e sobre as condições adequadas para que aprenda; em outras palavras: não só uma aprendizagem desejável do aluno, como também uma vontade manifesta do professor de incidir sobre tal aprendizagem.

O processo escolar de ensino/aprendizagem é um processo interativo com três vértices: o aluno que está “levando a cabo” uma aprendizagem, o objeto de conhecimento que constitui o conteúdo da aprendizagem e o professor que age, isto é, que ensina com a finalidade de favorecer a aprendizagem do aluno. A aprendizagem escolar não pode ser entendida nem explicada unicamente como uma série de resultados satisfatórios entre o aluno e o conteúdo da aprendizagem.

É necessário, além disso, levar em conta as atuações do professor que aparece como um verdadeiro mediador e determina com suas interven-

ções que as tarefas de aprendizagem ofereçam, preferencialmente, uma maior autonomia para o aluno. Sendo assim, alunos que aprendem a estabelecer seus próprios objetivos tornam-se mais realistas a respeito do que pode ou não ser alcançado no decurso de um empreendimento, a partir do cumprimento ou não das próprias atribuições; passam a encarar as diversas dimensões de seu desenvolvimento como um processo gradual e não como uma questão de tudo ou nada; aprendem a correlacionar as atividades pedagógicas com as necessidades da vida real; engajam-se numa verdadeira educação permanente.

Nesse processo interativo, o professor tem um papel importante na aprendizagem do aluno, à medida que a ele cabe a motivação; para isso o encontro com o professor há de ser constante, e a relação saudável e amigável. O aluno, sentindo-se feliz, estará mais susceptível a aprender e desenvolver o pensamento, pois a faculdade essencial do ser humano (o que faz bem) cria bem-estar, expande e liberta de constrangimentos.

Há um conjunto de vozes que se levanta para dizer que não se pode continuar vivendo de um ensino gramatical por ser ineficaz. Com base nesse tipo de ensino tem-se a finalidade de mostrar a necessidade de um ensino menos repressivo da língua materna que realmente desenvolva o espírito crítico do aluno e favoreça a coordenação e o diálogo entre os professores em questão; a intenção de que todas as orientações e programas adotem um Modelo de Plano Curricular que seja flexível o suficiente para atender adequadamente às peculiaridades dos diferentes níveis educacionais, mas que ao mesmo tempo seja suficientemente preciso para salvaguardar a continuidade e a coerência buscadas.

A elaboração de um Modelo com essas características que sirva como ponto de partida para confeccionar currículos dos diferentes níveis ou ciclos de ensino obrigatório é uma tarefa certamente difícil em muitos aspectos: obriga a tomar um grande número de decisões coordenadas e requer integrar informações de natureza muito diversa.

Candlin conceitua currículo *como um conjunto básico de asserções acerca do ensino de línguas, dos propósitos subjacentes a esse ensino, da experiência de ensino-aprendizagem, da avaliação e dos papéis previstos para professor e aluno. Por sua vez, o planejamento é entendido como a operacionalização do currículo numa situação educacional específica.* (CANDLIN apud RICHTER, 2000, p. 93)

Seja qual for a metodologia aplicada por educadores ou instituições, é importante compatibilizá-los com a natureza dos objetivos de ensino, com o tipo de planejamento de curso e com os próprios parâmetros curriculares, para não comprometer a existência do processo pedagógico como um todo.

*Dependendo do nível psicolinguístico do grupo, o alfabetizador poderá apoiar seu trabalho em texto, frase ou palavra escrita, inserida a última em contexto situacional do domínio do aluno. Os três métodos fundamentam-se na teoria da comunicação e encontram embasamento linguístico a teoria da sintaxe da frase e, mais precisamente, na sua decomposição em constituintes imediatos, o que implica operação mental de análise e síntese, sem o domínio da qual o aluno não se alfabetiza. (BRENNER, 1983, p. 48-9)*

Enquanto o planejamento nasce para ser flexível e continuamente reavaliado, caso seja necessário corrigir quaisquer distorções ou superar quaisquer impasses, não há limites rígidos entre planejar e replanejar. Com o tempo, uma série de constatações regulares observadas nos processos de (re)planejamento leva a modificações subsequentes no currículo. Isso assegura a ciclicidade e o aperfeiçoamento permanente do processo educativo.

As práticas sociais costumam ser de natureza muito variada no seio de um mesmo grupo, o que equivale dizer que a educação escolar é apenas uma das práticas educacionais mediante as quais se promove o desenvolvimento pessoal do aluno. Assim, por exemplo, na sociedade brasileira, uma análise global do fenômeno educacional exigiria levar em consideração, junto com a educação escolar, outras práticas educacionais, pelo menos de igual importância e transcendência para o desenvolvimento da criança, tais como a educação familiar, a educação que os meios de comunicação em massa protagonizam e as atividades de lazer ou tempo livre.

As atividades educacionais escolares só podem ser justificadas à medida que se pense que existem certos aspectos do desenvolvimento pessoal, considerados importantes no domínio da cultura do grupo, que não terão lugar de forma satisfatória, ou que não terão lugar a não ser que se ministre uma ajuda específica “que se ponha em marcha” atividades espe-

cialmente preparadas com tal finalidade; são, portanto, atividades que correspondem a uma finalidade e que são executadas de acordo com um plano de ação determinado, isto é, atividades que estão a serviço de um projeto educacional.

A função mais importante do currículo escolar, a sua razão de ser é a de explicar o projeto que preside, guia e justifica a educação escolar; em outros termos, o currículo deve concretizar e precisar os aspectos de desenvolvimento pessoal do aluno a serem promovidos, as aprendizagens específicas mediante as quais se pode conseguir esse efeito e o plano de ação mais adequado para consegui-lo; a educação linguística, orientada por um modelo teórico com base científica e com possibilidades de ser operacionalizada a ponto de promover modificações e enriquecimentos na competência linguística do aluno, de provocar, como natural consequência uma reforma de currículo e de atividade didáticas.

O ensino da gramática escolar normativa é válido como o ensino de uma modalidade adquirida, que vem juntar-se a outra transmitida (a modalidade coloquial ou familiar). Para isso, cabe à escola considerar as experiências que o aluno traz de seu meio familiar para que não haja distância nem barreiras intransponíveis. O papel da escola deverá ser o de assumir caráter regulador social e como fonte obrigatória de meios e recursos para ascensão social de seus alunos. Na verdade, a questão do registro, central no estudo da norma linguística, é central também para se falar de reflexão sobre a linguagem e sobre o uso linguístico; e quando se fala em registro, não se contempla apenas a fala culta, mas também a fala coloquial porque se usa a língua para obter resultados de sentido. Mas é conveniente lembrar que somente haverá sentido se as escolhas e arranjos estiverem adaptados às condições de produção, aí incluídos os participantes do ato linguístico.

Trabalhando e explicitando o texto a seus alunos, a tarefa do professor de língua materna é muito menos complexa, embora isso não signifique que seja muito menos ampla e muito mais fácil. Daí a necessidade de ter esse mestre a seu dispor, em casa e no lugar onde trabalha, uma bibliografia seleta onde seus conhecimentos possam ser ampliados e suas dúvidas possam ser sanadas. Daí também a necessidade de uma renovação nos livros didáticos, para que contenham em doses homeopáticas e em nível do desenvolvimento psicológico e cultural dos seus leitores, esse tipo de informação complementar à sua educação linguística.

*As situações de ensino da língua precisam ser organizadas, basicamente, considerando-se o texto como unidade básica de ensino e a diversidade de textos e gêneros que circulam socialmente, bem como suas características específicas. (BAKHTIN apud ROJO, 2000, p. 3)*

O aluno pode aprender um conteúdo qualquer através de um conceito, uma explicação de um fenômeno físico ou social, um procedimento para resolver determinado tipo de problema, uma norma de comportamento, um valor a respeitar, dentre outros, quando é capaz de atribuir-lhe um significado ou através de uma forma puramente memorística e é capaz de repeti-los mecanicamente sem entender em absoluto o que está dizendo ou o que está fazendo.

A construção de significados implica o conhecimento do aluno em sua totalidade e não só nos seus conhecimentos prévios e sua capacidade para estabelecer relações substantivas entre estes e o novo material de aprendizagem, como assinalou o próprio Wittrock (1974) em seu modelo de *aprendizagem generativa*. O ensino deve agir para que os alunos aprofundem e ampliem os significados que constroem mediante sua participação nas atividades de aprendizagem.

*Enfatiza-se, no entanto, que a indicação de um método deve ser consequência e não ponto de partida. Seguindo premissas da Teoria Gerativo-Transformacional, o processo de alfabetização deverá apoiar-se em frases ou textos, pois a competência linguística visa ao desempenho. (BRENNER apud SCHMIDT, 1978, p. 20)*

Ensinar português é ensinar como a língua funciona e quais os usos que tem, treinando os alunos para esses usos; é fazer com que os alunos falem e escrevam com clareza e eficiência. O objetivo mais geral do ensino do português é mostrar para os alunos de todas as séries como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português; como os alunos devem fazer para entender ao máximo esses usos tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral, em diferentes situações de vida. Em outras palavras: o professor deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comporta-

to da sociedade e dos indivíduos em relação aos usos linguísticos nos mais diversificados contextos. Para isso, o ensino da gramática, com o objetivo de ensino de regularidades formais e funcionais, deve ser visto como um meio e não como um fim; deve ser flexível quanto ao conteúdo, procurando abordar globalmente o sistema linguístico, quando possível.

O papel do professor universitário, que terá de estimular o futuro mestre a nutrir-se dessas informações, é o de conhecer uma bibliografia básica do que lhe será útil na atividade dentro de sala de aula, inculcando neles que sua tarefa maior não é fazer de seus alunos futuros gramáticos, filólogos, linguistas ou futuros literatos, mas cidadãos úteis e operantes na sociedade de que vão tomar parte ativa. Paraphrasing Bechara, a missão do professor de língua materna é transformar seu aluno em um poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento, a cada situação. Em termos, pode-se dizer que o objetivo precípua da escola consiste na formação, aperfeiçoamento e controle das diversas competências linguísticas do aluno. O papel do professor consiste em salvaguardar a liberdade de pensamento e expressão da criança ou adolescente, em despertar o poeta que cochila em todo homem.

Sendo assim, algumas colocações necessitam ficar claras e conclusivas.

*(...) o objetivo de ensino de língua materna é prioritariamente desenvolver a competência comunicativa; que, em decorrência dessa opção em termos de objetivos, o que se deve fazer é essencialmente um ensino produtivo, para a aquisição de novas habilidades linguísticas, embora o ensino descritivo e o ensino prescritivo possam ter também um lugar nas atividades de sala de aula, mas um lugar redimensionado em comparação com aquele que têm habitualmente tido no ensino de língua materna; que a linguagem é uma forma de interação; que o texto é um conjunto de marcas, de pistas que funcionam como instruções para o estabelecimento de efeito(s) de sentido numa interação comunicativa; que o domínio da linguagem exige alguma forma de reflexão (...). (TRAVAGLIA; Luiz Carlos, 2001, p. 107-108)*

O interessante, afinal, é o professor atentar-se que a descrição da língua com que se tem trabalhado até hoje enfatiza enormemente os aspectos formais dos elementos dessa língua, sua nomenclatura, a metalinguagem usada para análise e identificação de unidades, categorias e relações existentes em sua estrutura, desprezando o aspecto das instruções de sentido que elas contêm e que caracterizam a dimensão do uso para interação comunicativa desses elementos da língua e que representam o seu funcionamento; não continuamente tendo-se feito um trabalho sistemático das atividades de ensino/aprendizagem de língua materna, visando ampliar a concepção do que seja, de fato, a gramática, sua representatividade, importância e aplicabilidade.

## 9. CONCLUSÃO

Depois de tantas constatações, o importante é entender que dominar uma língua não significa apenas incorporar um conjunto de itens lexicais, regras de estruturação de enunciados ou de como construir um texto. Aprender uma língua, seja na forma natural do convívio social, seja de forma sistemática em sala de aula, implica sempre em uma merecida mais profunda reflexão sobre a linguagem.

Estudos acerca da Linguística Aplicada ao ensino do português ainda “engatinham” em centros avançados do país e com a orientação ainda insegura sobre pesquisas mais recentes e o descrédito de teorias tradicionais, sem apoio e orientação decisivos e eficientes de órgãos competentes, os professores das primeiras séries escolares se defrontam com problemas cujas soluções lhes escapam e, na maioria das vezes, não lhes competem. Por isso mesmo há uma emergente necessidade quanto a uma nova postura dos profissionais da área para o ensino da disciplina, já que tantos professores quanto pesquisadores estão de acordo quanto às deficiências de nossa gramática normativa e reconhecem o crescente desinteresse dos alunos por esse caminho de ensino.

É também preciso que, cada vez mais, os cientistas, sobretudo os linguistas, se dediquem a um trabalho extenso de análise do que ocorre no ensino de nossa língua materna desde a alfabetização. É necessário que os órgãos responsáveis pela educação tenham assessorias técnicas e linguísticas para auxiliar concretamente o professor, dando-lhe o suporte técnico-científico, até porque esse mesmo professor que ensinará a ler e a escrever

estuda tudo nas escolas de formação, exceto o português que, de fato, deverá ensinar.

A heterogeneidade da língua brasileira se manifesta amplamente nas variedades coloquiais (regionais e sociais), assim como na linguagem literária. Argumenta-se que uma das finalidades do ensino gramatical é conscientizar o estudante de sua língua, da língua que ele deve aprender a manejar, seja lendo, seja escrevendo. Certamente muito poucos estudantes chegarão a produzir textos literários, poucos chegarão a adquirir o hábito de ler textos literários, embora seja necessário que cheguem a manejar a linguagem técnica e jornalística, pelo menos enquanto leitores. Porém, um sistema educacional que, hoje, tão frequentemente deixa de alcançar o mínimo, precisa priorizar objetivos mais realistas para o ensino da língua.

Ao tomar a língua materna como objeto de ensino, ter a amplitude da dimensão de os sujeitos que aprendem e de como desenvolvem sua competência discursiva, são observações que não podem ser perdidas. O ensino da língua materna deve ser ministrado em um espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e à medida que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas. Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma “correta” de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outra, de que a fala “correta” é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado, dentre outros.

Através da prática, de exercícios, da lida motivada de sua língua, liberando plenamente seus poderes de linguagem, o aluno se desenvolve linguisticamente; trata-se, pois, para o aluno, de ampliar, complementar, reforçar a primeira aprendizagem, enriquecer-se de recursos expressivos da língua pela adequada exposição a modelos de fala e escrita; propiciar ao aluno condições para garantir sua própria aprendizagem, respeitando o processo que cada um usa para aprender, seu ritmo.

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo – e tudo indica que essa emergência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa deman-

da obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à sua constituição, de modo a possibilitarem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. Sem a formação adequada e as condições para terem meios de lidarem com o ensino, professores não terão como, efetivamente, colaborar para o desenvolvimento de seus alunos, atualmente tão carentes no nosso país de uma reformulação geral dos órgãos encarregados da educação desse nosso sofrido e imprevisível Brasil.

Definitivamente, a todos nós, resta concluir que não é possível produzir ou entender qualquer texto sem que se saiba gramática, sem que se use a gramática de uma língua; a gramática que é, na verdade, o estudo e o trabalho com a variedade dos recursos linguísticos colocados à disposição do produtor e receptor de textos para a construção do sentido. Logo, o professor (com uma visão abrangente da língua) precisa, sempre com muita riqueza e flexibilidade, explorar diferentes recursos para a produção e compreensão de textos em situações de interação comunicativa diversas, para que o caráter sistemático de sua língua dê forma sistematizada ao ensino a que se propõe; cumprindo, dessa forma, o ensino de gramática, objetivamente seu papel: efetivamente ser formador de pessoas com competência linguística significativa para suas vidas. ◆

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz? 4. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

LUFT, Celso Pedro. Língua e liberdade. 8. ed. Porto Alegre: L&PM Editores Ltda, 1985.

PERINI, Mário. Sofrendo a gramática. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. Para uma nova gramática do Português. 10. ed. São Paulo: Ática, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BECHARA, Evanildo. Ensino da gramática. Opressão? Liberdade? 6. ed. São Paulo: Ática, 1991.

BRENNER, Teresinha de Moraes. Linguística aplicada ao manual de alfabetização. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 1986.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Linguística. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. Linguística e ensino do português. 3. ed. Coimbra: Almedina, 1973.

MARQUES, Mário Osório. Formação do profissional da educação. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

PASSEL, M. de Grève F. Van. Linguística e ensino de línguas estrangeiras. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1975.

RICHTER, Marcos Gustavo. Ensino do Português e interatividade. 1. ed. Santa Maria: Ufsm, 2000.

SALVADOR, César Coll. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SAUSSURRE, Ferdinand de. Curso de Linguística geral. 21. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.