

GRAMÁTICA E ENSINO: ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE TEORIA E PRÁTICA

GRAMMAR AND TEACHING: AGREEMENTS AND DISAGREEMENTS BETWEEN THEORY AND PRACTICE

Euclides Hélio de Fátima Campos Borges

Colégio Estadual Prof. Gabriel Rosa e Colégio Estadual Maria Diva Ribeiro de Proença,
Curiuva, PR, Brasil; (43) 545-1426; e-mail: cliborges@yahoo.com.br

Recebido para publicação em 27/07/2004

Aceito para publicação em 08/10/2004

RESUMO

Este estudo compara teorias sobre o ensino de Língua Portuguesa como meio de desenvolvimento da capacidade lingüística do falante nativo do Português do Brasil a partir de pesquisa bibliográfica. Aponta como principal resultado a viabilidade de um ensino que contemple o estudo das variantes coloquiais ao lado da variante padrão. Conclui que uma metodologia centrada em atividades de produção e interpretação de textos relacionados com a experiência do cotidiano do aluno pode contribuir para o aumento de seu repertório lingüístico.

Palavras-chave: ensino/aprendizagem, gramática, texto, metodologias

ABSTRACT

This study makes use of a bibliographical research in order to compare theories concerning the teaching of Portuguese as a means to develop the linguistic ability of the native speaker of Brazilian Portuguese. It points out the viability of teaching colloquial varieties side by side with the standard language. It concludes with the assertion that a methodology that emphasizes the production and understanding of texts based on the students' daily experience can contribute to increase their linguistic competence.

Key words: teaching/learning, grammar, text, methodologies

*Dê-me um cigarro
Diz a gramática
do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro*

Oswald de Andrade

1. Introdução

O ensino de Língua Portuguesa tem por objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa. Entretanto, ao se avaliar o desempenho da expressão oral e escrita – esta última, principalmente – de nossos discentes, constata-se que a escola não conseguiu atingir esse objetivo.

Tal panorama tem servido de “divisor de águas” para professores e lingüistas, como um problema constante para professores de Língua Portuguesa das escolas de Ensino Fundamental e Médio. Destaca-se que ele é maior no nível fundamental, onde, frente às constantes e reiteradas críticas ao ensino de gramática normativa, professores sentem-se angustiados sobre o que fazer em sala de aula. Alguns se posicionam contra o ensino de gramática como estratégia pedagógica de ensino de língua materna. Outros continuam a defendê-la como indispensável para o aprendizado da variante padrão.

Destarte, vários estudiosos questionam a função do sistema escolar no que tange ao ensino de língua materna, acusando-o de subestimar a variante coloquial e impor a variante padrão, rotulando-a de incoerente e ineficaz.

Sob esta perspectiva, o padrão seria incoerente por representar a língua do poder político, econômico e social sendo imposto a indivíduos pertencentes a uma classe de oprimidos. Seria ineficaz porque não consegue se sobrepor ao coloquial adquirido numa fase anterior à escolarização na vida do falante, e a gramática normativa, dadas suas deficiências e artificialidade, seria inadequada à realidade lingüística de nossos alunos.

Em conseqüência destes posicionamentos sen-

te-se agudamente a falta de alternativas viáveis: se a gramática que se ensina é inadequada e a aprendizagem da teoria gramatical não é garantia de domínio da variante padrão, qual metodologia deve-se adotar para o ensino da língua materna?

Frente a essa problemática, alguns lingüistas opõem-se à metodologia do ensino de gramática no nível fundamental, enquanto outros advogam a elaboração de uma gramática alternativa que enfoque outras variantes do Português no Brasil.

Por vezes, a desorientação é tal que os professores acabam não fazendo nada que seja significativa para a vida de seus alunos.

As escolas do Paraná, por exemplo, adotam uma metodologia de ensino gramatical calcada na compreensão e uso de textos, patrocinando aí, a possibilidade de se desenvolver a expressão oral e escrita. Embora também seja uma corrente que não está imune às críticas.

A questão do ensino de língua na escola é um tema recorrente e, como tal, um assunto não esgotado. Diante dessa realidade, o propósito deste trabalho é comparar as diferentes opiniões e estudos já existentes de especialistas e lingüistas, longe da intenção de exaurir o assunto, mas tão somente avaliar os principais argumentos, os quais poderão ser tomados como subsídios para futuras pesquisas.

Como pressuposto teórico pauta-se este trabalho de investigação a partir de estudos comparativos realizados em função da leitura de autores como Luiz Carlos Travaglia (2002), Livia Suassuna (2002), Evanildo Bechara (2002), João Wanderley Geraldi (1997, 1999), entre outros de igual relevo.

A pesquisa, em nível bibliográfico, apresenta uma síntese sobre as diferentes concepções de linguagem, abordando questões sobre o ensino de linguagem e refletindo sobre a teoria e a prática em sala de aula, destacando-se a função do livro didático como material de apoio ao professor.

2. Concepções de Linguagem

2.1. A função social da linguagem

A evolução humana seria inconcebível sem o

domínio da linguagem, um dos mais úteis instrumentos de que dispõe a humanidade. Sem ela o homem estaria impossibilitado de elaborar idéias transmissíveis, inviabilizando, assim, o conhecimento, e tornaria irrealizável o engajamento em atividades comuns às sociedades organizadas.

Diante disso, um breve histórico é útil para compreender a organização das sociedades e a conseqüente necessidade de seus membros de dispor da linguagem para disseminar suas experiências, o saber adquirido sobre o mundo.

Dentre as várias teorias sobre o surgimento da sociedade humana, destaca-se a de Engels, para quem a sociedade, tal qual a conhecemos, teria surgido do trabalho. A necessidade de uma alimentação mais diversificada que garantisse a sobrevivência da espécie forçou o homem a desenvolver instrumentos de caça e pesca. A invenção destes atende a uma necessidade e cria outras, conduzindo o homem ao acúmulo de experiências. É então que surge uma nova necessidade humana para se organizar o conhecimento adquirido, imprescindível para o domínio da natureza: a linguagem. Havendo, pois, surgido de uma necessidade social, ela é fato eminentemente social.

Reconhecida a função social da linguagem como instrumento de nossa condição de sujeitos no mundo, ou seja, meio pelo qual organizamos nossa atividade mental, expressamos o que sentimos e o que queremos, enfim, articulamos nossas relações com nossos interlocutores e divulgamos nossa ideologia, expressar-se de forma competente na própria língua é uma necessidade inegável para o bom desempenho dessas atividades.

Para a discussão aqui proposta, são apontadas três concepções fundamentais de linguagem adotadas no meio educacional:

A linguagem é a expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

A linguagem é instrumento de comunicação: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmi-

tir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais. A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. Grosso modo, essas três concepções correspondem às três grandes correntes dos estudos lingüísticos:

- . a gramática tradicional;
- . o estruturalismo e o transformacionalismo;
- . a lingüística da enunciação. (Geraldi, 1997, p.43)

Os estudos lingüísticos foram de extrema importância para o ensino da língua. Não se pode deixar de reconhecer as contribuições que cada uma dessas correntes nos legou.

Segundo Roulet, citado por Suassuna (2002), teoria, descrição e ensino de línguas constituíam um todo, até o início do século XX, de tal modo que os compêndios gramaticais eram, simultaneamente, material didático e compilações de descrições lingüísticas dos mais variados tipos.

As abordagens teóricas passaram a se desenvolver independentemente de suas aplicações didáticas a partir do advento da constituição da Lingüística como ciência autônoma.

O Estruturalismo legou-nos um saldo positivo, não obstante tenha desconsiderado o contexto em que um determinado enunciado é produzido ao não contemplar a fala como objeto de estudo, assim também as variações lingüísticas, partindo sua análise apenas de uma dessas variantes – considerada como representativa. As contribuições do Estruturalismo, relacionadas por Suassuna (2002), seriam:

- a) reconhecimento da existência de variantes lingüísticas;
- b) concepção de língua como sistema, cujas partes se opõem;
- c) caráter formal da análise lingüística;
- d) primazia de estudos sincrônicos;

- e) tratamento não-normativo dos fatos da língua;
- f) estudo de relações sintagmáticas e paradigmáticas entre as unidades do sistema;
- g) visão da língua como uma instituição social;
- h) descrição da língua efetivamente usada por uma comunidade;
- i) indicação do aspecto interdisciplinar da Linguística.

Já a Linguística da Enunciação não vê a língua como um sistema abstrato de formas normativas, pois os falantes utilizam a linguagem a partir de seu conteúdo ideológico. Dessa forma, não é apenas um instrumento de comunicação, mas, principalmente, propiciadora do relacionamento humano, recurso de organização da consciência humana.

2.2. Noções de sujeito

A cada concepção de linguagem corresponde uma noção de sujeito. Deste modo, à concepção de linguagem como instrumento de comunicação corresponde a de sujeito “psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. Trata-se de um sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja ‘captada’ pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada” (Koch, 2003). Esse sujeito, segundo Koch, é essencialmente histórico e social na medida em que se constrói em sociedade, adquirindo a habilidade de interagir, donde decorre a noção de ser social e interativo, porém detentor de suas ações.

À concepção de linguagem como estrutura corresponde a de sujeito “determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de ‘não-consciência’” (Koch, *ibidem*). Segundo esta concepção, o sujeito não seria dono de sua ideologia, a qual seria determinada pelo sistema político-social a que pertence.

À concepção de linguagem como forma de interação

corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na

qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir. (Koch, 2003, p. 49)

Esta é a concepção bakhtiniana de sujeito, adotada para estas reflexões, por acreditar-se que a formação do “eu” está condicionada à ideologia adotada pelo indivíduo, ao momento histórico no qual está inserido e às relações sociais que pratica. Através da comunicação, ao reestruturarmos a palavra do outro e a ela acrescentarmos nossos próprios conceitos, estamos recolhendo subsídios simbólicos para a formação da própria consciência, donde se infere que os valores individuais são construídos a partir dos valores que julgamos bons, emanados de pessoas com as quais convivemos (re-agimos).

Para Bakhtin, não pronunciamos ou escutamos palavras, mas sim verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou banais, agradáveis ou desagradáveis, etc.

O que nos faz ser humano, dotado de razão, é essa relação com outras individualidades, e essa alteridade é garantida e alimentada pela linguagem, cuja vitalidade, por sua vez, é nutrida nas relações dialógicas.

Essa relação dialógica que nossa consciência estabelece com a consciência alheia acontece durante toda nossa vida, o que permite que as idéias por nós elaboradas se confrontem com as idéias dos outros, ganhando vida no terreno fecundo oferecido pela linguagem. A estrutura da atividade mental é, portanto, tão social quanto a objetivação externa de seu conteúdo. (Roman, 1992, p.522)

2.3. Linguagem e escola

Concebida a linguagem a partir de seu uso social, como meio de interação entre sujeitos, ela não pode ser vista como um sistema abstrato de formas normativas, mas sim no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso nas diversas situações de interação, pois o discurso está sempre impregnado da ideologia e da intenção de convencimento do enunciador. Ao expor nosso pensamento estamos criando novas situações que irão provocar re-ações em nosso(s) interlocutor(es). “Falar é bem mais do que representar o mundo: é construir sobre o mundo uma representação.

E oferecê-la ou impô-la ao outro”. (Geraldi, 1999).

Tal concepção de linguagem requer um ensino voltado para o desenvolvimento das atividades verbais (fala, leitura e escrita), e a escola tem procurado assumir a proposta de promovê-las. Entretanto, os resultados não são nada animadores, a se considerar o baixo nível de desempenho lingüístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, tanto na modalidade oral como na escrita.

Para Bechara (2002), ao receber o aluno já possuidor de um saber lingüístico prévio limitado à oralidade, a escola não o leva a desenvolver esse potencial porque está mergulhada numa crise institucional, de metodologias e de formação de professores.

Geraldi (1999) defende que a escola, para ser transformadora, deve assumir o movimento da linguagem, suas transformação no tempo, tanto no que diz respeito às variantes coloquiais quanto à língua culta. De fato, não há como negar que a língua está estreitamente ligada a seus usuários e não está isenta dos valores atribuídos por eles. Para Possenti (1983), isso faz com que nenhuma língua seja uniformemente falada por jovens e velhos, homens e mulheres, pessoas mais ou menos influentes, conforme seja o falante de uma ou de outra região, desta ou daquela classe social, fale com um interlocutor deste ou daquele perfil, ou ainda, segundo queira causar uma imagem ou outra. A escola deve acatar o fato de que a língua muda, ou melhor, transforma-se (ou evolui) com o passar do tempo.

Infere-se daí que a linguagem é um objeto extremamente complexo de ser estudado, e qualquer posição a ser tomada implica assumir concepções ideológicas.

Todos concordam que é necessário descrever a língua em novos moldes. Porém, implantar qualquer nova metodologia leva tempo. É necessário quebrar uma série de preconceitos e encontrar professores dispostos a modificar sua prática, em vez de centrar o problema apenas no aluno.

Segundo Suassuna (2002), para o fenômeno da crise na linguagem concorrem vários fatores, sendo o mais decisivo deles as circunstâncias em que se vem dando o processo de educação lingüística, ou seja, a fonte da crise é o próprio modelo de escola no qual se encaminha a pedagogia da língua.

Esse modelo de escola, embora reconheça suas

próprias deficiências ainda não se desvencilhou do estudo do certo e do errado, firmando o objetivo do ensino de Português como o de “transformar” a produção lingüística espontânea em outra considerada literária, correta.

Embora reconheça a importância das teorias lingüísticas e elabore propostas de um ensino voltado ao desenvolvimento das atividades verbais, a escola ainda não “incorporou” as contribuições da Lingüística para o ensino de Língua Portuguesa.

Fonseca e Fonseca (1997), na indicação de alguns caminhos da Lingüística Aplicada, falam de um certo desnível entre o ensino e a evolução da ciência lingüística, pensamento partilhado também por Back (1987), Ilari (1985), Faraco (1985) e Head (1973), para citar só alguns exemplos. Head e Ilari arriscam algumas explicações para o fato. O primeiro atribui o hiato pesquisa-ensino à escassez de análises lingüísticas do Português atual e à lentidão com que os resultados dessas análises são incorporados aos materiais didáticos. O segundo, por sua vez, justifica o problema apontando para a curta tradição da Lingüística brasileira em matéria de pesquisa ligada ao ensino. Problemática é, ainda, a separação, nos cursos de Letras, das disciplinas específicas e pedagógicas, reforçando a distância entre a teoria e suas possíveis aplicações em sala de aula. (Suassuna, 2002, p. 60)

Outro agravante a contribuir para a crise do ensino é a face assistencialista que a escola foi obrigada a assumir em decorrência da “democratização” do ensino. O acesso de alunos oriundos da camada economicamente desfavorecida “forçou” a escola a transformar-se numa instituição que, além de propiciadora do saber, proporciona serviços de assistência médica, dentária, de distribuição de merenda, etc. A estrutura da qual a escola necessita para cumprir essa função social acaba por afetar a função educacional.

Some-se ainda a esse quadro a falta de planejamento dos cursos de Letras que se proliferaram, “habilitando” professores com deficiências pedagógicas, lingüísticas e até literárias. Não é difícil constatar que muitos de nossos professores, mal remunerados e sem condições de investir em aperfeiçoamento profissio-

nal, não lêem e, conseqüentemente, têm, eles próprios, dificuldades para elaborar um texto.

Além disso, o professor tem toda sua carga horária (ou maior parte dela) absorvida em sala de aula, sem tempo para a preparação de suas aulas. Atentas a essa realidade, as editoras elaboram livros didáticos com conteúdos de descrição lingüística já selecionados, leituras planejadas, enfim, com as atividades de aula já organizadas. Se por um lado isso facilita o trabalho do professor, por outro, não lhe permite refletir sobre o conteúdo a ser ensinado.

3. Linguagem e ensino

3.1. Lingüística e tradicionalismo

O conhecimento da descrição da língua como sistema foi adotado pelo ensino tradicional de português como estratégia para o domínio da variante padrão por se acreditar que aprender uma língua é saber analisá-la. Entretanto, a análise gramatical, por si mesma, não é garantia do desenvolvimento da habilidade expressiva, ou seja, pode-se falar bem sem saber análise gramatical.

Alheia a essa evidência, a escola, por muito tempo, insistiu no ensino prescritivo da língua materna, transformando as aulas de português em verdadeiro “martírio” para muitos de nossos alunos.

Com o avanço dos estudos lingüísticos, sobretudo a partir da década de 60, houve uma valorização exagerada da língua oral em relação à língua escrita. As ciências da linguagem vieram mostrar que as línguas são fenômenos orais e que a escrita não passa de um equivalente visível do código oral.

Por conta disso, e por um equívoco de interpretação das teorias lingüísticas, houve uma crítica à natureza normativa da gramática tradicional, o que levou muitos professores a defender sua abolição do ensino de linguagem, entretanto, sem que se apresentasse alternativa que lhe tomasse o lugar.

Ao lado desse equívoco, uma corrente de lingüistas defensores de certas teses que aqui não se pretende julgar rotulava a variante coloquial de “a língua dos oprimidos” e a variante padrão de “a língua da classe dominante”, pregando que aos oprimidos cabia ficar com sua própria língua e não aceitar a da classe

dominante.

Uma outra corrente defendia a necessidade de ensinar a língua padrão para que o indivíduo pudesse se incluir na sociedade, para que não fosse ridicularizado, estigmatizado, “passado para trás”. Pregava, em resumo, um bidialetalismo que possibilitasse ao “oprimido” não se adaptar à sociedade, mas lutar contra ela, transformando-a.

Ora, a educação lingüística põe em relevo a necessidade de que deve ser respeitado o saber lingüístico prévio de cada um, garantindo-lhe o curso na intercomunicação social, mas também não lhe furta o direito de ampliar, enriquecer e variar esse patrimônio inicial. As normas da classe dita “opressora” e “dominante” não serão nem melhores nem piores, ou as normas da língua literária não serão nem melhores nem piores do que as usadas na língua coloquial. (...) A tese populista do ponto de vista democrático é tão falha quanto a tese que combate, pois ambas insistem num velho erro da antiga educação lingüística, já que ambas são de natureza “monolíngue”, isto é, só privilegiavam uma variedade do código verbal, ou a modalidade dita “cultura” (da classe dita “dominante” ou “opressora”), ou a modalidade coloquial (ou da classe dita “oprimida”). (Bechara, 2002, p. 11)

A partir da década de 70 houve uma reação a essa postura e se voltou a insistir no padrão culto da linguagem, prestigiando-se a gramática normativa, introduzindo-se no ensino da língua textos, literários ou não, que refletissem esse padrão.

Assimiladas as diferenças lingüísticas por estudiosos e professores, não há como existir preconceito contra as variantes afastadas da variedade padrão, pois o sistema de valores promovido pela escola deve identificar-se com aquele compartilhado pelos alunos, sob pena de o ensino de língua materna deixar de desempenhar sua função. Também não se pode permitir que a escola promova um tipo de “discriminação” lingüística e restrinja o ensino de linguagem ao padrão normativo de correção.

A língua comum, apesar da sua unidade relativa, apresenta variedades regionais, sociais e estilísticas. Nenhum modo de falar é correto em si mesmo, mas é correto porque existe historicamente. De igual maneira, nenhum modo de falar é por si mesmo exemplar; é

exemplar porque foi eleito, ou por prática da adoção dos falantes ou pela ação de gramáticos empenhados na homogeneidade idiomática. Os chamados critérios de correção são, na realidade, tipos de exemplaridade.

Seria precipitado concluir que a gramática normativa, por sua própria natureza, estaria fadada ao fracasso frente à dinamicidade da linguagem e à mudança das línguas com o passar do tempo. Não obstante a língua não ser um conceito óbvio, há um conceito de língua compatível com cada conceito de gramática, ou seja, vista a língua de uma certa forma, ver-se-á a natureza e a função da gramática de uma forma compatível.

Toda língua necessita de um conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem falar e escrever bem. Naturalmente, há que se ter um padrão estabelecido, um conjunto de formas consideradas como o modo adequado a determinadas circunstâncias, socialmente aceitável, de falar e escrever.

Em todas as sociedades modernas, o estabelecimento de uma língua padrão não se deu por acaso, mas foi fruto de um processo histórico seletivo ligado a grupos sociais hegemônicos.

Se, dentro desse contexto, a linguagem padrão pode parecer elitista por revelar classe social, regionalismo, nível de escolaridade ou índice de poder, por outro lado, há uma unanimidade nacional em torno das qualidades da língua culta: ninguém afirma categoricamente que falar e escrever “corretamente” não seja relevante.

Um outro aspecto que deve ser considerado é o de que a língua padrão não é tão conservadora como apregoam alguns. Ela admite variações de pronúncia, verificada de região para região, de vocabulário (tangerina X bergamota X mimosa) e de sintaxe (Ele não me viu /Brasil/ X Ele me não viu /Portugal/). Níveis com formalidade e diferenças estilísticas também são tangíveis na língua culta.

No que diz respeito à língua oral e à língua escrita, o padrão oral é mais flexível e mais difícil de ser definido com rigor, porque, evidentemente, ninguém fala como escreve.

Também podemos afirmar que a língua padrão muda ao longo do tempo. As formas lingüísticas consideradas padrão, principalmente na escrita, são mais resistentes à mudança, mas também mudam. Um exem-

plo é a tendência de tornar transitivos diretos alguns verbos transitivos indiretos (*Ele agia sem visar lucros* em vez de *Ele agia sem visar a lucros*). Essa tendência já está passando à escrita e é muito mais freqüente o emprego do primeiro exemplo, mesmo em textos de boa qualidade, elaborados por bons escritores ou jornalistas. É um sinal de que a mudança do padrão começa a se consolidar.

Diante disso, pouco a pouco, as “novidades” vão-se popularizando e se disseminando até o momento em que ninguém mais percebe a nova forma como inadequada.

3.2 Tipos de gramática

Há vários conceitos de gramática – já abordados por Travaglia (2002) – e, se a proposta deste trabalho é discutir o ensino de linguagem, é necessário mencionar alguns deles, especialmente aqueles que julgamos relevantes para a questão do ensino na escola. Dos vários conceitos – funcional, estrutural, gerativa, normativa, descritiva, reflexiva, etc – os que julgamos mais importantes, porque são os que oferecem maior interesse do ponto de vista pedagógico, são três:

3.2.1. Gramática normativa

A gramática normativa é um compêndio de regras que devem ser seguidas para falar e escrever “corretamente”, ou ainda, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. Baseia-se, em geral, na variedade culta consagrada pelos “bons escritores”. Entenda-se por “bons escritores” os clássicos da literatura.

A gramática normativa é uma espécie de lei que regula o uso de uma língua dada, sendo totalmente prescritiva.

É importante lembrar que essa gramática, a princípio, é descritiva pois se originou da descrição e do registro de uma variedade da língua consagrada pelo uso dos escritores clássicos, os quais ditaram argumentos a favor do purismo, da clareza e precisão das idéias. Eleita como ideal, assumiu um caráter didático e prescritivo para “oficializar” a língua.

3.2.2. Gramática descritiva

A gramática descritiva é a que descreve uma

determinada variedade da língua em um momento dado – daí sua abordagem sincrônica – da existência dessa língua.

O objetivo da gramática descritiva é registrar como uma língua é falada, de fato, quais estruturas são utilizadas por seus falantes. Ao contrário da gramática normativa, a gramática descritiva não dita normas, limitando-se a registrar o que se diz ou se escreve, tentando explicar o mecanismo da língua, construindo hipóteses sobre seu funcionamento.

É interessante observar o fato de que mesmo sem estar sujeita a um compêndio de regras, toda língua segue um conjunto de “normas” implícitas que são adotadas por seus usuários. Para entender esse paradoxo basta notar que os falantes da língua descrita, segundo o ponto de vista da gramática normativa, “erram” sempre do mesmo jeito. Não ocorre que um falante “erre” de um jeito diferente ou “erre” de um jeito diferente a cada vez que fala, ou seja, esses falantes, quando usam determinados verbos, fazem regências e concordâncias, por exemplo, e as fazem basicamente do mesmo jeito. Esse fenômeno permite-nos inferir que há um conjunto de regras, ou melhor, uma maneira regular de organizar os fatos lingüísticos de um determinado grupo de falantes quando comparamos essas regras às de outro dialeto, seja ele o padrão ou outro qualquer.

3.2.3. Gramática internalizada

Esse terceiro conceito de gramática, definido pelos gerativistas, é a competência lingüística internalizada do falante, “o conjunto de regras que é dominado pelos usuários e que lhes permite o uso normal da língua”, conforme Perini, citado por Travaglia (2002).

Na exposição do conceito de gramática descritiva, já discorreremos sobre as “regras” seguidas pelos falantes, que eles aprenderam e conhecem, e em função das quais sabem onde colocar o artigo, flexionar verbos etc.

A partir desses três tipos de gramática, poder-se-ia desenvolver uma metodologia muito produtiva de ensino de linguagem que levasse ao desenvolvimento efetivo da capacidade expressiva do aluno.

3.3. Propostas da legislação educacional brasileira

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam que “o ensino de Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino do país” (PCN, 1998, p.17), haja vista o fracasso escolar atribuído ao não domínio da leitura e da escrita pelos alunos do 1º Ciclo, atividades essas consideradas primordiais para a progressão escolar.

Além de reconhecer a importância das habilidades de interpretação textual como a base para a aquisição de outros conhecimentos oferecidos pelo currículo escolar, pois o aluno somente será capaz de assimilar as informações de um texto de História ou de Geografia, por exemplo, se souber interpretá-lo, ou mesmo resolver um problema de Matemática se for capaz de interpretar adequadamente o enunciado, os PCN também vêem o domínio da linguagem como fator possibilitador de plena participação social, pois através da linguagem expressamos e defendemos pontos de vista, partilhamos ou construímos visões de mundo, produzimos cultura.

A partir dessa postura, os PCN atribuem à escola a função e a responsabilidade de contribuir para a aquisição dos saberes lingüísticos necessários ao exercício da cidadania e reconhecem no aluno o sujeito psicossocial, ativo e engajado na situação social e no momento histórico em que se acha inserido, capaz de (re)agir com outros sujeitos.

3.3.1 Os PCN e as variáveis do ensino-aprendizagem

O aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor são as três variáveis consideradas pelos PCN como prática pedagógica para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

O primeiro elemento dessa tríade – o aluno – é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento – o objeto de conhecimento – são os conhecimentos discursivo-textuais e lingüísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O ter-

ceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento.

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento lingüístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino.

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (PCN, 1988, p.22)

Diante do que se propõe como modelo de ensino-aprendizagem e a prática que se verifica em nossas escolas vai, ainda, uma grande distância que nos obriga a pensar como a questão teórica se dá na prática.

3.3.2. As propostas vigentes e a realidade: uma distância a ser superada

Embora representem um avanço nas ações políticas direcionadas para a busca de melhoria da qualidade de ensino e da formação para a cidadania, os PCN não são o resultado de uma reflexão advinda da base porque padronizam a escola, o ensino, e desconsideram as realidades regionais, sociais e culturais do país. Além do mais, se considerarmos que se tratam de um documento oficial, são ideologicamente demagógicos, pois aquilo que é investido em educação está muito aquém do ideal, inviabilizando, por exemplo, a proposta de se recriar na sala de aula as situações enunciativas de outros espaços. Ora, o baixo investi-

mento no ensino público e o conseqüente sucateamento do sistema, com escolas carentes de material didático, de laboratórios e de bibliotecas, ou ainda – o que é pior – quase desabando sobre professores e alunos, compõem o retrato da realidade do ensino público em muitos recantos do país. Some-se a isso um quadro de professores desmotivados pelo desprestígio imposto pela baixa remuneração, obrigados, assim, a uma jornada de trabalho excessiva, conforme já discorrido no Capítulo I deste trabalho.

No que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, os PCN elegem o texto como unidade básica de ensino, e adotam a noção bakhtiniana de gêneros do discurso como articuladora do trabalho. Vale lembrar que Bakhtin define o discurso como sendo a cristalização de formas de dizer sócio-historicamente constituídas.

Os gêneros do discurso, como objeto de ensino, podem viabilizar, de maneira mais satisfatória, o processo de produção e compreensão de textos, tanto orais como escritos.

A oralidade, segundo os PCN, deve ser prestigiada não como a capacidade de falar em geral, mas trabalhada através de exposições, relatórios de experiências, entrevistas, debates, abordando também o teatro, palestras e entrevistas como forma de atividades de escuta orientada, de modo a oferecer ao aluno condições para a construção de seu próprio estilo, de um discurso objetivo, de fluência de idéias e de desenvolvimento da capacidade argumentativa. E este é um ponto positivo dos PCN se considerarmos as diferentes formas de dizer, determinadas por diversas situações comunicativas nas quais o falante se vê inserido.

Novamente nos deparamos com uma realidade diferente: a oralidade ainda fica, na grande maioria das vezes, preterida em muitas práticas escolares. Talvez – para se descobrir a causa disso seria necessário um estudo específico – em decorrência do fato de que, por não se escrever como se fala, muitos professores ainda privilegiam a modalidade escrita da língua, ou pior, reproduzem as metodologias que vivenciaram quando eram alunos.

Em estágios de observação realizados em diversas escolas da região de Cornélio Procópio (PR), acadêmicos de Letras (FAFICOP) relataram que a grande maioria dos professores não trabalha com a

oralidade ou, simplesmente, ainda se atêm às atividades propostas pelo livro didático. Alguns se mantêm presos à concepção estruturalista ou apresentam conteúdos não contextualizados, “desperdiçando”, muitas vezes, oportunidades de estimular a interação verbal.

Dados compilados por esses mesmos acadêmicos durante o estágio revelam que 80,62% dos professores entrevistados consideram os PCN bons, mas somente 50% deles admite que a divulgação dos PCN alterou sua prática de ensino.

Alguns relatos sobre as aulas de observação ilustram essa realidade:

“Embora o conteúdo seja baseado em textos reais, ainda a explicação prende-se à nomenclatura (da língua).”

“Embora o material didático seja bom, falta estímulo à interação verbal e discussão.”

“O conteúdo foi passado de forma tradicional, não houve um trabalho discursivo para contextualizar e praticar o conteúdo. O trabalho baseou-se em nomenclatura.”

“O conteúdo gramatical foi apresentado de forma tradicional. Não utilizou-se (sic) o livro didático que atende aos princípios da interação para realizar tal tarefa.”

“As dúvidas foram solucionadas, mas não houve adequação dos conteúdos.”

“O professor poderia ter realizado um grupo de discussão, já que o texto trabalhava variedades lingüísticas. A variação lingüística do caipira foi considerada pelo professor como erro.” (Pacheco, 2002)

Também o livro didático – com textos selecionados e exercícios propostos (um verdadeiro roteiro de aula) – acaba “sufocando” a criatividade do professor ou, numa outra probabilidade, contribuindo para que professores desmotivados não assumam seu papel de “informante e de interlocutor privilegiado”.

3.4. Ofício de professor

Dentro de um contexto de transformação de valores no qual vivemos desde a segunda metade do século XX, é lícito afirmar que a escola viu aumentar sua dimensão social. Se antes à escola competia somente prover a cultura da criança, enquanto à família

cabia a missão de socializá-la, hoje, esta responsabilidade também é da escola. Essa realidade é ainda mais acentuada em países subdesenvolvidos, como o nosso, e é evidente que o peso desse ônus recai sobre o professor, agravado por salários baixos e pela falta de investimentos no sistema educacional.

No que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, para Matencio (1998), ao lado dos aspectos físicos da escola, as condições de trabalho e formação de professores, há a agravante de que os avanços científicos na área da linguagem ainda não são completamente transportados para a sala de aula e o professor ainda encontra dificuldades para fazer convergir teoria e prática.

Ilari, citado por Suassuna (2002), por sua vez, afirma que a prática docente de língua é marcada pelo empirismo, ou seja, na repetição pelos novos professores, daquilo que faziam os antigos. Para essa mesma autora, “transformar nossos modos de ensinar implica, além da busca teórica, redefinir um conjunto de valores que englobam não só a questão da educação, mas nossa forma de pensar o mundo em geral” (Suassuna, 2002, p.60). E isso somente será possível se entendermos que as contribuições da Lingüística podem e devem ser transformadas em mudanças comportamentais efetivas na nossa prática pedagógica.

O professor de língua materna ocupa lugar de destaque no processo de ensino e aprendizagem institucionalizado, visto seu papel duplo de monitoração da construção de conhecimentos especificamente lingüísticos e intermediário entre instituição e sujeitos (Gee, op. cit.). Nesse sentido, cabe ao professor possibilitar um acesso amplo e sistemático dos alunos à herança histórica e cultural que a linguagem, em suas diferentes modalidades, carrega, a percepção das relações de interação e de poder que permeiam os usos da linguagem, bem como o desenvolvimento na produção (e não reprodução) lingüística dos educandos em sua língua materna.

Em minha opinião, as condições de formação e de trabalho dos professores, assim como os papéis e lugares atribuídos ao professor, aluno e objeto de estudo, que se relacionam historicamente a essas condições, não devem continuar a justificar uma prática profissional que desloque o papel dos sujeitos envolvidos na prática em sala de aula

ao de simples reprodutores de um conhecimento estabelecido. (Matencio, 1998, p.86-87)

A mediação do professor, nesse sentido, deve propiciar atividades de ensino que permitam ao aluno perceber a linguagem como uma das formas de interação social, levando-o a construir uma visão crítica de mundo, despertando-lhe a consciência de que todo discurso é ideológico e está carregado de intenções, de idéias e de desejos. A mediação do professor deve, ainda, conduzir ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, adquirida no núcleo familiar e no seu grupo social, tornando-o apto a utilizar os recursos da língua de forma adequada a cada uma das diversas situações de interação comunicativa em que possa se ver inserido. Enfim, conduzir o aluno à consciência de que quem melhor expressa seu pensamento, através de um discurso bem articulado, claro e objetivo, está mais bem preparado para a vida em sociedade.

3.5. Metodologias

Em concordância com vários dos autores abordados neste trabalho, também entendemos que adotar uma determinada metodologia de ensino de linguagem supõe eleger uma posição política com relação ao uso da língua. Isso equivale a dizer que a postura ideológica do professor frente à língua irá permear todo seu trabalho.

Lamentavelmente, as técnicas aplicadas pela grande maioria dos professores de Língua Portuguesa não são elaboradas por eles próprios. Retornamos ao problema da falta de tempo para a preparação de aulas e ao livro didático “determinando” os planos de aula. Não estamos, com isso, afirmando que não podemos adotar metodologias já experimentadas, tampouco estamos propondo abolir o uso do livro didático. O que defendemos é uma reflexão profunda sobre as técnicas já elaboradas que venhamos a adotar e a devida adaptação à realidade social dos alunos com os quais iremos trabalhar. Quanto ao livro didático, acreditamos que deve ser encarado como um dentre outros recursos com os quais o professor trabalha em sala de aula.

Construir uma metodologia de ensino de linguagem implica refletir, como já afirmou Travaglia (2002),

entre outros, sobre os objetivos do ensino de língua materna, ou seja, perguntar “por quê” se dão aulas de Português a falantes nativos de Português; o “quê” devemos ensinar a esses mesmos falantes, pois, afinal, já sabem falar a língua nacional.

Já dissemos, em algum ponto deste trabalho, que temos lido alguns autores que são “contra” o ensino da língua padrão na escola. Nossa posição é, concordando com Suassuna (2002) e outros tantos autores por ela citados, a de que a língua padrão deve ser ensinada/aprendida na escola porque entendemos que o domínio da modalidade padrão é condição *sine qua non* para o acesso do falante aos bens culturais por ela veiculados e, sobretudo, para a melhor construção/adequação de seu texto, tanto escrito como oral, nas diversas situações de interação comunicativa.

4. Concepções de linguagem e livro didático: considerações sobre a teoria e a prática em sala de aula

As reflexões ao longo deste trabalho estão ancoradas na concepção de sujeito mergulhado na sociedade que o envolve, dentro de um determinado momento histórico, sujeito esse que tem na linguagem uma forma de interação social quando por ela se representa a si mesmo e a seus interlocutores, ou seja, no dizer de Koch (2003), um sujeito “ator/construtor social”.

Após conceber a língua como uma atividade por intermédio da qual o sujeito constrói sentidos, expõe seu conhecimento de mundo, expressa suas idéias e marca seus ideais, externa seus sentimentos e revela suas intenções, esperando de seu(s) interlocutor(es) uma complementação (interpretação) de seu enunciado, é preciso, ainda, ver o texto em permanente elaboração, ou seja, algo em aberto, porque pode ser entendido (ou não) de formas variadas.

Entretanto, se por um lado pode haver pluralidade de significações para um mesmo texto, por outro, nem todo texto permite várias alternativas de compreensão, sob pena de que ninguém mais se entenda.

Diante disso, a escola, para assumir uma função transformadora, não pode encarar a língua como um fenômeno pronto e acabado, estático e isento de juízos de valor, tampouco tomar a atividade de interpretação

textual como uma atividade de “vale tudo”, pois se uma pluralidade de leituras é algo possível, uma infinidade de leituras é algo inadmissível.

Os PCN recomendam que os textos a serem selecionados para as atividades em sala de aula sejam aqueles que, por suas características e usos, possam favorecer a “reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada”.

Como já foi discorrido no capítulo anterior, não obstante a existência de tantas teorias sobre o ensino/aprendizagem de linguagem, a prática em sala de aula ainda se mantém, em grande parte das atividades propostas, atrelada a concepções equivocadas de linguagem.

Neste capítulo, pretende-se demonstrar que o livro didático, enquanto material organizador e sistematizador de conteúdos, a depender de sua forma de propô-los e de desenvolvê-los em sala de aula, merece um olhar crítico do professor, assim como não pode ser o único material didático utilizado em sala de aula. Já se referiu neste trabalho sobre as conseqüências danosas para o ensino/aprendizagem decorrentes da falta de tempo do professor para preparar aulas e para atualizar-se, fatores esses que o obrigam a recorrer tão somente ao livro didático para o encaminhamento de suas aulas, com tudo pronto.

Ora, o professor deve dispor da liberdade de refletir sobre o conteúdo a ser ministrado, o encaminhamento didático-pedagógico para as atividades que desenvolvem esse conteúdo, as formas de fixação e avaliação do processo de aprendizagem.

4.1. Análises de obras didáticas

A seguir, são apresentadas algumas considerações sobre as abordagens de ensino contidas em dois livros didáticos largamente utilizados no ensino fundamental.

É evidente que o ideal seria fazer análises de um número maior de manuais didáticos, entretanto, o espaço do qual se dispõe neste trabalho inviabiliza tal prática. Deste modo, limita-se à análise de algumas unidades de duas obras apenas, aceitando-as como amostragem.

No livro LINGUAGEM NOVA, de Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura, 1998, os autores propõem estudos de redação e gramática como alternativas para a aquisição de habilidades de expressão escrita.

Destinado à 8ª. Série, o livro apresenta contos, crônicas, trechos de romances, poemas, anúncios publicitários e outros tipos de textos. Composto de 15 unidades, cada uma delas é dividida em:

a) expressão oral – apresentação de uma pintura artística ou de uma fotografia, introduzidas por uma frase de alguma pessoa pública, seguidas de propostas de atividades orais de interpretação e discussão sobre a gravura;

b) expressão escrita – fragmento de um texto artístico ou jornalístico;

c) estudo do texto – atividades de interpretação, estudos de vocabulário, compreensão e uma abordagem gramatical contextualizada;

d) só para ler – seção que apresenta um texto adaptado de jornais ou revistas, fragmento de poemas ou romances;

e) redação – propostas para produção textual relacionadas ao texto que inicia a unidade;

f) gramática – abordagem metalingüística seguida de exercícios estruturalistas;

g) divirta-se – apresentação de uma tira de quadrinhos de humor.

As atividades de compreensão e de interpretação trazem questões como:

“1. *Os personagens do texto são dois homens que se reencontram. Quem são eles?*”

“2. *Como eles se chamam?*”

“3. *Quem estava bebendo no fundo do bar?*” (Faraco e Moura, p.122)

ou:

“2. *Assim que foi sair com o carro, o narrador notou que estava sendo observado por alguém. Quem era?*”

“4. *Qual era o trabalho da menina? Quantas horas trabalhava por dia?*”

“6. *Qual era a diferença entre a menina e as filhas do autor?*” (Ibdem, p.166)

Propostas desse gênero estão amparadas pela pressuposição de que ler é decodificar. Tais atividades mantêm o aluno numa posição estagnada de repetição empírica, ou seja, o aluno apenas repete um fragmento do texto para responder, sem saber o que está repetindo.

Ora, a leitura deve ser entendida não no seu aspecto de mera decodificação, mas de atribuição de sentidos, de participação no processo-histórico de sentidos a partir de um lugar social e com uma direção histórica determinada. Nesse aspecto, ler é saber o que o texto diz, é questionar o sentido implícito, é produzir o novo, o inesperado, o múltiplo.

Para a produção textual, após oferecer explicações sobre o desenvolvimento da dissertação e relacionar alguns dados sobre o tema a ser abordado, o manual propõe a redação sobre um tema relacionado a um texto ou a uma gravura:

“Produção de texto

Tomando como ponto de partida os dados que fornecemos e outros de que você dispuser, elabore um texto dissertativo sobre ‘A exploração do trabalho do menor no Brasil’.” (ibidem, p.169)

As propostas possibilitam que o aluno desenvolva uma linha de raciocínio sobre o tema sugerido, porém, as instruções são orientadas pelo enfoque da tipologia clássica de narração, de argumentação, as quais representam características estruturais de seqüências textuais que podem ocorrer nos diversos gêneros de texto. Tais seqüências caracterizam um gênero específico, de ocorrência restrita ao âmbito da escola – a redação, desvinculada das práticas sociais de linguagem.

As propostas de discussão sobre o tema título de cada unidade são positivas no sentido de estimular a expressão oral, mas a abordagem gramatical privilegia a metalinguagem. Assim, propostas como:

“1. Identifique a figura de estilo que ocorre nas frases:

a) Alguns de nossos alunos faltaram com a verdade, afirmava o diretor.

b) Quase morremos de tanto rir na festa de sábado passado.” (ibidem, p.174)

Ao abordar as figuras de estilo, como se vê acima, tais exercícios propõem a identificação dessas

figuras, mas não exploram os efeitos de ambigüidade provocados, os quais, por certo, contribuiriam para o desenvolvimento da capacidade de inferência do aluno.

O manual LINGUAGEM CRIAÇÃO E INTERAÇÃO, de Cássia Garcia de Souza e Márcia Paganini Cavéquia, 2001, propõe um conteúdo de acordo com os PCN, enfatizando, na apresentação, que o domínio da linguagem é a “chave” para a criação e a interação, para a aquisição de um olhar crítico, criativo e mais inteligente.

As unidades são divididas em:

a) momento do texto – atividades de leitura de contos, crônicas, narrativas clássicas, poemas, quadrinhos, etc;

b) estudo do texto – questões de interpretação e compreensão;

c) ampliação de vocabulário – uso de termos adequados às diversas situações comunicativas;

d) diversidade de expressão – seção destinada ao trabalho com diversas possibilidades de expressão;

e) questões de linguagem – estudo das possibilidades de uso da linguagem: estrutura do texto, diferenças entre fala e escrita, tipos de textos;

f) produção de texto – exemplos de textos, dicas e orientações;

g) estudo da língua – conceitos gramaticais.

As unidades apresentam quadros e esculturas, diversificação de textos verbais e não-verbais presentes na prática social ao lado de textos literários, numa distribuição bem equilibrada, propiciando o trabalho com textos que permeiam o dia-a-dia das pessoas.

Cada unidade é iniciada com um texto literário seguido de outros não-literários, como histórias em quadrinhos ou fragmento de um texto jornalístico, os quais abordam um tema real (a morte, questões ecológicas, folclore, adolescência, etc).

Após uma história em quadrinhos na qual o assunto abordado é a morte de um guaxinim, para a interpretação do texto são propostas questões gênero:

“2. Que sentimentos essa HQ despertou em você?

8. Analise novamente a oitava tira. Nela podemos perceber que Calvin possui uma série de dúvidas em relação ao fenômeno da morte. Você acredita que essas dúvidas também sejam comuns

entre as pessoas de um modo geral? Por quê?” (Souza e Cavéquia, 2001, p.74)

O estudo do texto propõe questões que conduzem a uma reflexão crítica e à compreensão do assunto abordado e sugere também discussões entre os alunos, vantagem que estimula a expressão oral, embora não a tome como objeto de ensino.

A abordagem gramatical é tradicional, com a indicação de fatos gramaticais, aos quais são atribuídas definições, porém os exercícios de fixação são contextualizados.

Após definir os tipos de sujeito e abordar casos de sujeito oculto, indeterminado e orações sem sujeito, por exemplo, são propostos exercícios do tipo:

*“Ao utilizar a forma verbal **dizem**, Calvin determinou ou indefiniu o sujeito da oração?”*

“É possível identificar o sujeito da oração ‘São 3 horas da manhã.’?” (ibdem, p.85)

As atividades, dessa forma, favorecem a reflexão sobre os mecanismos da língua e estimulam a análise, a memorização, generalização, sensibilização, observação e aplicação, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao uso da língua, de acordo com o Guia de Livros Didáticos – 5^a. a 8^a. Séries (2001, p.72).

As propostas de produção de texto possibilitam a redação de gêneros literários, jornalísticos e publicitários, porém, textos que fazem parte do cotidiano das pessoas, tais como bilhetes, cartas ou ofícios, não são abordados no volume analisado. Entretanto, em cada proposta de produção textual, há um desenvolvimento de reflexão sobre os objetivos do texto a ser redigido, sobre o destinatário e sobre o contexto.

4.2. Livro didático: algumas reflexões

Tomando por base a orientação dos PCN para o ensino de linguagem, orientação essa predominantemente sociointeracionista de inspiração discursiva, portanto uma orientação que privilegia o estudo do texto como recurso para a formação de produtores/receptores críticos, o livro didático, para bem contribuir na formação de cidadãos participantes do mundo letrado, não se pode valorizar apenas o aspecto formal da linguagem sob pena de levar o aluno a não estabelecer relações entre aprendizado e vivência.

Nesse sentido, o valor da linguagem não pode ser exclusivamente escolar, tratada como algo sem vida, pronto e acabado, onde a leitura é sinônimo de decodificação e a escrita o resultado da adoção de um conjunto de regras e estruturas sintáticas, divorciadas da realidade social.

O uso do livro didático, como alerta Geraldí em muitos de seus estudos, deve ser criterioso e encarado como um meio para a realização de determinadas finalidades do ensino e nunca como um fim em si mesmo, uma vez que ele é apenas um material de apoio e deve ser conduzido pelo professor e pelos alunos de modo a evitar que sua adoção implique a alienação, por parte do professor, de seu direito de elaborar as próprias aulas.

A metalinguagem não pode ser abordada pelo livro didático como um fim em si mesma, pois mais importante do que teorizar sobre a língua é saber adequar o seu uso às diversas situações de interação social.

As habilidades de expressão oral e escrita devem ser tratadas pelos manuais escolares, não a partir de atividades estranhas à utilização da língua, mas a partir do uso real dos falantes.

Enfim, as informações contidas no livro didático devem parecer importantes e necessárias ao aluno a fim de que este as incorpore ao seu esquema cognitivo, transformando-as em competências.

5. Considerações finais

Considerado o desenvolvimento da competência comunicativa como objetivo principal do ensino de Língua Portuguesa a concorrer para a formação do indivíduo produtivo/sujeito interativo ao lado do fracasso escolar, apontado por inúmeros estudos, a indicar que o desempenho insatisfatório em níveis de escolarização mais adiantados tem relação com o não desenvolvimento das habilidades lingüísticas a partir das séries iniciais, dentre os vários motivos que poderiam ser citados, o livro didático, quando adotado como único material utilizado em sala de aula – dadas suas deficiências e seu caráter uniformizador do processo de ensino – constitui-se numa prática contraditória em relação ao que se propõe a escola (contribuir para a

formação do cidadão), pois nem sempre as abordagens lingüísticas e/ou as propostas do livro didático decorrem da concepção de linguagem que o manual diz adotar.

Também o avanço dos estudos lingüísticos gerou alterações na pedagogia da Língua Portuguesa. Se por um lado deve-se reconhecer a importância da Lingüística e a aplicação de suas descobertas no campo do ensino/aprendizagem da língua, por outro lado não se deve deixar de mencionar que houve certas distorções na interpretação de algumas teorias lingüísticas, induzindo muitos estudiosos a assumir posturas, no mínimo, questionáveis, com relação ao ensino de linguagem.

Diante da relevante descoberta da Lingüística de que não existem maneiras erradas de falar, considerado o ponto de vista estrutural e gramatical, a mais danosa dessas distorções foi a conclusão de que a variante padrão é o dialeto do grupo de elite de um país e ensiná-lo aos socialmente marginalizados como única modalidade escolar aceitável seria uma espécie de coação, de violação cultural. Daí para o exagerado prestígio da variante coloquial foi um passo, a ponto de se defender a adoção do ensino exclusivo dessa variante na escola.

Reconhecido que não há razão para ensinar aquilo que o aluno já sabe, a abordagem das variações coloquiais só tem sentido num estudo comparativo, ao lado da variante padrão. Sendo que a criança já ingressa na escola falando sua própria língua, ou seja, detentora da capacidade de gerar seqüências lingüísticas gramaticalmente aceitas, é evidente que o objetivo principal da escola não é meramente ensinar a língua materna àqueles que já a conhecem.

É possível admitir, portanto, que a função primordial da escola é promover o desenvolvimento de habilidades lingüísticas, quais sejam o contato com os valores literários, o domínio da escrita formal e a competência textual, entendida esta última como a capacidade de produzir e compreender textos nas diversas situações de interação social.

Se fosse possível estabelecer uma escala de valores para essas habilidades, a competência textual seria, de todas, a mais importante porque é por seu intermédio que o sujeito interage no meio social do qual é membro integrante. Daí a necessidade de a escola le-

var em consideração as situações reais da enunciação, a natureza essencialmente dialógica da linguagem, concentrando seus cuidados na abordagem funcional da língua e na noção de contexto.

O Brasil é uma nação rica em fenômenos culturais com influências diretas sobre o uso da língua, caracterizado por um quadro bastante fecundo de dialetos regionais.

Se o ensino público tem como objetivo o preparo do cidadão crítico, não há como não considerar essas diferenças culturais, e aí se inclui o ensino de língua materna. Os estudos dialetológicos e sociolingüísticos não nos permitem ignorar as modalidades dialetais do Português do Brasil, as quais evidenciam uma língua não uniforme, de modo que um ensino exclusivista da variante culta seria politicamente incorreto e contraproducente. Ademais, a literatura moderna tem aberto considerável espaço à cultura popular, sendo um interessante recurso para o trabalho em sala de aula.

Assim, práticas de recepção e de produção de textos que contemplem as variedades mais importantes da língua nacional irão, seguramente, contribuir para o aumento do repertório lingüístico do aluno. Pode-se partir da análise fonética, gramatical e lexical de tais textos de modo que estes estudos não se constituam em um fim em si mesmos, mas em recursos para a formação do referido repertório.

É viável um ensino de linguagem – como propõem alguns dos autores citados nesta pesquisa – a partir da competência lingüística internalizada do falante, que são aquelas “normas” implícitas adotadas pelos usuários da língua (portanto, trabalhando com a gramática internalizada) ao lado de abordagens sobre os aspectos da língua em seu uso efetivo (trabalhando com a gramática descritiva), um trabalho ancorado na comparação dos enunciados entre si, na transformação de suas estruturas, sobretudo assim feito sobre os textos dos próprios alunos, eliminando as marcas da oralidade comuns a esses escritos, recorrendo-se à metalinguagem quando ela se torna necessária, quando seja imprescindível falar sobre a linguagem, ensinando regras de uso da língua culta (trabalhando com a gramática normativa), de modo a contribuir para que o discente, mediante a análise de textos considerados modelares, chegue ao conhecimento de diferentes maneiras de organizar o pensamento e se aposses de no-

vas estruturas da língua materna, enriquecendo assim a própria capacidade de expressão.

Pelo exposto, é possível fazer uma abordagem da variação lingüística não com o objetivo de “transformar” o falante, isto é, fazer com que ele substitua o uso da variante coloquial pelo uso da variante padrão, mas levá-lo a perceber que há possibilidades de interação lingüística mais – ou menos – adequadas a determinadas situações de uso da língua, segundo as intenções e efeitos de sentido que se queira causar no(s) interlocutor(es).

Destarte, o ensino da língua deve encaminhar o estudante para a prática da descoberta, da reflexão, daí para a razão, como forma de exercitar o raciocínio que abstrai e generaliza, capacidade exclusiva do homem, que, exercida em sua plenitude no dom da linguagem, o conduz pelos “Portos de Passagem”.

REFERÊNCIAS

- 1 BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- 2 BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- 3 FARACO, Carlos Alberto; MOURA, Francisco Marto de. **Linguagem Nova**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- 4 GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- 5 _____. **Linguagem e Ensino: exercício de militância e divulgação**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- 6 KOCH, Ingdore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- 7 MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura Produção de Textos e a Escola: Reflexões sobre o Processo de Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- 8 PACHECO, Nelson de Oliveira. **Relatório de Estágio de Observação em Língua Portuguesa – Ensino Fundamental e Médio**. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio. Departamento de Letras Anglo-Portuguesas. Cornélio Procópio: 2002.
- 9 POSSENTI, Sírio. **Gramática e Política**. In: *Novos Estudos*, n. 3. dezembro 1983.
- 10 ROMAN, Artur Roberto. **O Dialogismo – alguns elementos para uma tentativa de compreensão da cosmovisão bakhtiniana**. In: *Anais do CELLIP*, 6., 1992. Maringá.
- 11 SOUZA, Cássia Leslie Garcia de; CAVÉQUIA, Márcia Paganini. **Linguagem: criação e interação**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- 12 SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa: Uma abordagem pragmática**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2002.
- 13 TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- 1 ABREU, Antônio Suárez. **Curso de Redação**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- 2 ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Dicionário de Questões Vernáculas**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- 3 BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa: cursos de 1º e 2º graus**. 36. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1997.
- 4 CAMARA JR, Joaquim Mattoso. **Dicionário de Lingüística e Gramática**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- 5 _____. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- 6 _____. **História e Estrutura da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1985.
- 7 _____. **Manual de Expressão Oral e Escrita**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- 8 _____. **Problemas de Lingüística Descritiva**. 17. ed. Petrópolis: 1998.
- 9 CAMPEDELLI, Samira Yousseff; SOUZA, Jéssus Barbosa. **Português: Literatura, Produção de Textos e Gramática**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
- 10 COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de Gramática Histórica**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.
- 11 FARACO, Carlos Alberto; MOURA, Francisco Marto de. **Gramática**. 15. ed. São Paulo: 1995.
- 12 FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. **Prática de Texto: língua portuguesa para nossos estudantes**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- 13 FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingdore G. Villaça. **Lingüística Textual: introdução**. 2. ed. São Paulo: Cortez, [199-?].
- 14 FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [198-?].
- 15 FREGONEZI, Durvali Emílio. **Elementos de Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Arte & Ciência, 1999.
- 16 _____. **O Ensino de Língua Portuguesa**. Londrina: UEL, 1996.

- 17 _____. **Aconteceu a Virada no Ensino de Língua Portuguesa?**. In GIMENEZ, Telma (org). **Os Sentidos do Projeto NAP (ensino de línguas e formação continuada do professor)**. Londrina: UEL, 1999. p. 19-29.
- 18 GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- 19 KURY, Adriano da Gama. **Novas Lições de Análise Sintática**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- 20 LIMA, Carlos Henrique da Rocha. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 34. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- 21 MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salette Ribas da (org). **Leituras do Professor**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.
- 22 MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org). **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.
- 23 NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na Escola**. São Paulo: Contexto, 1990.
- 24 PERINI, Mário A. **Gramática Descritiva do Português**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- 25 _____. **Sintaxe Portuguesa: metodologia e funções**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- 26 PRADO, Ricardo. **Companheiros**. Revista Nova Escola. São Paulo, n. 140, p. 15-20, março 2001.
- 27 PROLEITURA. Assis: UNESP, 6, n. 23, dezembro 1998.
- 28 SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 14. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- 29 _____. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 12, novembro/dezembro 1996.
- 30 SOUZA, Cássia Leslie Garcia de; CAVÉQUIA, Márcia Paganini. **Linguagem: criação e interação**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- 31 TERRA, Ernani; NICOLA, José de. **Verbos: guia prático de emprego e conjugação**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- 32 VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- 33 VALENTE, André (org). **Aulas de Português: perspectivas inovadoras**. Petrópolis: Vozes, 1999.