



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

***REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA SOBRE O ENSINO GRAMATICAL***



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

***REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA SOBRE O ENSINO GRAMATICAL***

HERMES TALLES DOS SANTOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Sílvia Cintra Martins

São Carlos – SP
2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Hermes Talles dos Santos, realizada em 20/03/2017:

Profa. Dra. Maria Silvia Cintra Martins
UFSCar

Profa. Dra. Marília Blundi Onofre
UFSCar

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
UFSCar

Profa. Dra. Suzana Leite Cortez
UFPE

Profa. Dra. Eveline Mattos Tâpias Oliveira
UNITAU

“Meu senhor, chegaram a oferecer por ela dez mil moedas de ouro, mas seu dono declarou que tal quantia não paga sequer o preço dos frangos que ela comeu, nem as bebidas que bebeu, nem das roupas que foram enviadas ao mestre que a adestrou, pois ela aprendeu caligrafia, pronúncia, língua árabe, interpretação do Alcorão, gramática, medicina e fundamentos de jurisprudência; ademais sabe tocar todos os instrumentos musicais.”

202ª noite das histórias das mil e uma noites – ramo sírio

*Dedico este trabalho a Deus,
em suas diferentes manifestações.
E a Heitor,
pelo amor-companheiro e pelos constantes incentivos e cuidados.*

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, a Maria Silvia, minha orientadora, que desde antes de minha Iniciação Científica acreditou em mim, enquanto pesquisador, incentivando-me, corrigindo-me e, principalmente, sendo-me modelo de capacidade e competência.

Agradeço, de modo especial, as prof.^{as} dr.^{as} Mônica Baltazar Diniz Signori e Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale, por comporem a banca de minha qualificação e destacar questões e pontos a serem aprimorados em minha tese e pesquisa.

Agradeço a prof.^a dr.^a Suzana Leite Cortez, por ter aceito fazer parte da banca de minha qualificação e também da banca examinadora de minha defesa, com contribuições e destaques relevantes para minha tese e pesquisa.

Agradeço a prof.^a dr.^a Eveline Mattos Tápias Oliveira, por aceitar o convite de compor a banca examinadora de minha defesa, por sua leitura minuciosa e por suas contribuições para minha tese.

Agradeço, com muito carinho, as prof.^{as} dr.^{as} Marília Blundi Onofre e Sandra Regina Bruttos Gattolin de Paula, que foram minhas professoras na graduação e na pós-graduação, por aceitarem o convite de compor a banca examinadora de minha defesa e por suas contribuições para minha tese.

Agradeço a minha amiga, dr.^a Caroline Veloso da Silva, pelas discussões teóricas e metodológicas em relação a nossa pesquisa, e pelo constante incentivo e apoio nos momentos de desânimo.

Agradeço a minha amiga, me. Daniela Ferreira de Mattos, pela leitura criteriosa e minuciosa do meu texto, pelo apoio e pela preocupação comigo.

Agradeço também a minha amiga, prof.^a Debora Venancio Claudino, pelas discussões e ideias para o desenvolvimento de minha pesquisa, além de sua preocupação comigo.

Agradeço aos professores que aceitaram participar de minha pesquisa, participando do curso de extensão a distância, *Abordagens Gramaticais e Ensino de Língua Portuguesa*, e contribuindo com minha investigação.

Por fim, agradeço à *secretaria de educação a distância (SEaD)* da UFSCar, de modo muito especial à analista de tecnologia da informação, Silvia Maria Perez, que me ajudou a compreender o funcionamento do Portal dos Professores da UFSCar, colaborando, assim, para que o curso de extensão oferecido pudesse ocorrer satisfatoriamente.

RESUMO

Nas últimas décadas, no Brasil, o ensino gramatical recebeu atenção de acadêmicos e especialistas em ensino de língua portuguesa. Contudo, as orientações sobre esse ensino não são homogêneas, enfatizando ora, por um viés mais gramatical normativo, apenas o trabalho com a variante culta e norma-padrão da língua, ora, partindo de uma perspectiva mais próxima da ciência linguística, também a consideração e o trabalho com as variantes não cultas apresentadas pelos estudantes. Ademais, muitas vezes, a noção gramatical abordada por materiais didáticos ou documentos oficiais não é explicitada ou delimitada, o que mantém a continuidade praticamente exclusiva da perspectiva gramatical tradicional e normativa no processo de ensino. Assim, na maioria dos casos, os professores de língua portuguesa da Educação Básica associam gramática à Gramática Tradicional e Normativa. Considerando, ainda, que pressupostos linguísticos contemporâneos influenciaram o ensino de língua portuguesa, mas não tiveram a mesma força em relação ao ensino gramatical, objetivamos com essa investigação compreender como fatores não exclusivamente científicos e acadêmicos, mas institucionais, sociais e mesmo intelectuais influem na prática docente gerando *representações sociais* acerca do que seja ensinar gramática no contexto escolar. Para tanto, neste trabalho, recuperamos o desenvolvimento dos estudos gramaticais desde seu surgimento na Antiguidade Clássica e analisamos como as concepções linguísticas – enquanto *expressão do pensamento*, *instrumento de comunicação* ou *processo de interação* – influenciam o ensino linguístico. Para alcançarmos nossos objetivos, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, por meio de noções do método clínico e observação participante artificial. Coletamos os dados de nosso *corpus* através de comentários postados em ambientes virtuais de aprendizagem por professores participantes do curso de extensão universitária, por nós ofertado, sobre abordagens gramaticais e ensino de língua portuguesa. Na análise dos dados, empregamos o *paradigma indiciário*. Nossas análises evidenciaram que os professores são conscientes de seu papel docente em relação ao ensino da norma-padrão e da variante culta e, geralmente, partem dos conhecimentos e das variantes linguísticas apresentadas pelos estudantes, e conhecem as orientações acadêmicas e científicas contemporâneas sobre o ensino gramatical, presentes em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa. Contudo, por trabalharem em um contexto tenso, fortemente influenciado por questões sociais e institucionais, desenvolvem práticas de ensino gramatical, tentando, a sua maneira, associar harmoniosamente noções tradicionais e normativas a orientações científicas e acadêmicas contemporâneas. Nossas análises também demonstraram que os docentes, em sua maioria, desconhecem gramáticas teóricas científicas. Por fim, nossa pesquisa permitiu-nos verificar que as representações sociais dos professores influem no trabalho gramatical que desenvolvem, mantendo, de certo modo, a perspectiva tradicional e normativa, embora demonstrem conhecer teorias e orientações linguísticas contemporâneas. Além disso, consideramos que há a necessidade de apresentação mais explícita e delimitada de gramáticas ou abordagens gramaticais coerentes com o pensamento científico e acadêmico contemporâneo em documentos e orientações oficiais, para que, no Brasil, haja mudança no ensino de língua portuguesa.

Palavras-chave: Gramática; Ensino de língua portuguesa; Ensino gramatical; Representações Sociais; Linguística.

ABSTRACT

In Brazil, grammar teaching has drawn attention from Portuguese language teaching scholars and experts over last decades. However, the guidelines on this teaching are not homogeneous, emphasized either by a more normative grammatical view, which focus only the work with the standard language, or, starting from a Linguistics as Science perspective, which considers and works with students' non-standard varieties. Moreover, often the grammatical notion, approached by teaching materials or official documents, is not explicit or delimited, which maintains almost the exclusive traditional and normative grammatical perspective continuity in the teaching process. Thus, in most cases, Portuguese teachers in Primary/Secondary Education associate grammar with Traditional and Normative Grammar. Considering also that contemporary Linguistics presuppositions influenced the teaching of Portuguese language, but had not had the same force in relation specifically to grammatical teaching, we aim, with this investigation, at understanding how non-exclusively scientific and academic factors, but institutional, social and even intellectual influences in teaching practice building *social representations* about what is to teach grammar in the school context. To do this, we recovered grammar studies development since its emergence in Classical Antiquity and analyzed how different language conceptions influenced language teaching. To reach our objectives, we developed a qualitative investigation, with interpretative lens, through notions of the clinical method and artificial participant observation. We collected data from our corpus through comments posted in virtual learning environments by teachers participating in a university extension course offered by us, about grammatical approaches and Portuguese language teaching. In data analysis, we used the Ginzburg's *indiciary paradigm*. Our analysis have shown that teachers are aware of their teaching role regarding to standard language teaching and generally begin work on students' knowledge and linguistic varieties. Also they demonstrated the contemporary academic and scientific orientations on grammatical teaching, present in official documents such as the Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa. However, due to a tense work context, strongly influenced by social and institutional issues, they develop grammatical teaching practices, trying on their own way to harmoniously associate traditional and normative notions with contemporary scientific and academic orientations. Also have our analysis shown that teachers are unaware of academic and scientific grammars. Lastly, our research has allowed us to verify that teachers' social representations influence the grammatical work which they develop, maintaining, to a certain extent, the traditional and normative perspective, although they demonstrate to know contemporary theories and orientations. In addition, we consider that there is a need for a more explicit and delimited grammar presentation or consistent grammatical approaches with contemporary scientific and academic thinking, in official documents and guidelines, so that there would be a change in the Portuguese language teaching in the country.

Keywords: Grammar; Teaching of Portuguese language; Grammar teaching; Social Representations; Linguistics.

Índice de Gráficos, Imagens e Quadros

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1: Número de participantes por atividades do módulo introdutório ao módulo 4.... | 199 |
| Gráfico 2: Número de participantes por atividades do módulo de encerramento | 200 |
| | |
| Imagem 1. Ambiente de Aprendizagem Virtual (AVA): Tela inicial do módulo introdutório. | 193 |
| Imagem 2. AVA: Tela inicial do módulo 1. | 194 |
| Imagem 3. AVA: Tela inicial do módulo 2. | 195 |
| Imagem 4. AVA: Tela inicial do módulo 3, parte I..... | 196 |
| Imagem 5. AVA: Tela inicial do módulo 3, parte II. | 197 |
| Imagem 5. AVA: Tela inicial do módulo 4. | 198 |
| Imagem 6. AVA: Tela inicial do módulo de encerramento..... | 199 |
| | |
| Quadro 1. Comparação dos focos na visão da linguística estrutural e funcional (Marcuschi, 2008)..... | 97 |
| Quadro 2. As variáveis de registro e a sua relação com as metafunções (Gouveia, 2009)... | 121 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1. PARTIDA | 9 |
| 1.1. NOSSA MOTIVAÇÃO PELO TEMA DE INVESTIGAÇÃO | 12 |
| 1.2. ORGANIZANDO A CASA: AS ACEPÇÕES DE GRAMÁTICA | 17 |
| 1.3. GRAMÁTICA E LINGUÍSTICA: FORÇAS (DIS)TENSIVAS? | 22 |
| 1.4. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO | 30 |
| 2. GARES TEÓRICAS: AS CONCEPÇÕES LINGUÍSTICAS, SUAS GRAMÁTICAS E SUAS RELAÇÕES COM O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA..... | 32 |
| 2.1. PRIMEIRA TENDÊNCIA: A LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO | 34 |
| 2.1.1. <i>Contribuições gregas</i> | 35 |
| 2.1.2. <i>Contribuições romanas</i> | 52 |
| 2.1.3. <i>Contribuições do período medieval</i> | 56 |
| 2.1.4. <i>Contribuições do período renascentista</i> | 59 |
| 2.1.4.1. <i>A Gramática Geral e Razoada (ou A Gramática de Port-Royal)</i> | 63 |
| 2.1.5. <i>Contribuições do período pré-científico</i> | 69 |
| 2.1.6. <i>A linguagem como Expressão do Pensamento: gramática e ensino-aprendizagem de língua materna</i> | 73 |
| 2.2. SEGUNDA TENDÊNCIA: A LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO | 78 |
| 2.2.1. <i>Saussure e o estruturalismo europeu</i> | 79 |
| 2.2.2. <i>O estruturalismo estadunidense</i> | 86 |
| 2.2.3. <i>A Gramática Gerativa</i> | 91 |
| 2.2.4. <i>A tensão entre as abordagens formalista e funcionalista</i> | 95 |
| 2.2.5. <i>A linguagem como Instrumento de Comunicação: gramática e ensino-aprendizagem de língua materna</i> | 105 |
| 2.3. A TERCEIRA TENDÊNCIA: A LINGUAGEM COMO PROCESSO DE INTERAÇÃO | 109 |
| 2.3.1. <i>As contribuições do Círculo linguístico soviético</i> | 112 |
| 2.3.2. <i>A Gramática (ou Linguística) Sistêmico-Funcional</i> | 118 |
| 2.3.3. <i>Criatividade e Gramática</i> | 124 |
| 2.3.4. <i>A linguagem como Processo de Interação: gramática e ensino-aprendizagem de língua materna</i> | 133 |
| 2.4. ORIENTAÇÕES, CONHECIMENTOS E PRÁTICAS DOCENTES E SUA RELAÇÃO COM AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM | 135 |
| 2.4.1. <i>A relação entre concepção de linguagem e o processo de ensino e aprendizagem de língua materna</i> | 136 |
| 2.4.2. <i>Como os PCN de Língua portuguesa orientam o ensino da norma-padrão?</i> | 138 |
| 3. ACESSO CIENTÍFICO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA ESFERA EDUCACIONAL | 146 |
| 3.1. REPRESENTAÇÃO SOCIAL: EMERGÊNCIA E DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO | 146 |
| 3.2. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O CONCEITO E SUA CONSTITUIÇÃO | 158 |
| 3.3. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E OS CONHECIMENTOS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA | 167 |
| 4. TRILHOS METODOLÓGICOS | 177 |
| 4.1. OS OBJETIVOS E AS PERGUNTAS DE PESQUISA | 177 |
| 4.2. CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA | 178 |
| 4.2.1. <i>A pesquisa quantitativa e qualitativa</i> | 179 |
| 4.2.2. <i>O paradigma indiciário</i> | 182 |
| 4.2.3. <i>Caracterização da pesquisa</i> | 185 |
| 4.3. O PERCURSO E OS PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS | 187 |

| | |
|---|------------|
| 4.4. CONTEXTUALIZAÇÃO E DESCRIÇÃO DO CENÁRIO E DOS SUJEITOS DESTA PESQUISA..... | 190 |
| 4.4.1. <i>O curso de extensão universitária: Abordagens Gramaticais e Ensino de Língua portuguesa</i> | 192 |
| 4.4.2. <i>Caracterização dos participantes</i> | 200 |
| 4.5. JUSTIFICATIVA DE ESCOLHA DOS DADOS DE ANÁLISE | 202 |
| 5. PARADA ANALÍTICA | 204 |
| 5.1. TÓPICOS TEMÁTICOS RECORRENTES | 204 |
| 5.1.1. <i>Considerações</i> | 222 |
| 5.1.2. <i>Esclarecimento</i> | 226 |
| 5.2. ENSINO DA NORMA-PADRÃO..... | 227 |
| 5.2.1. <i>Considerações</i> | 249 |
| 5.3. CONHECIMENTOS PRÉVIOS E ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA..... | 251 |
| 5.3.1. <i>Considerações</i> | 261 |
| 5.4. ENSINO GRAMATICAL CONTEXTUALIZADO | 263 |
| 5.4.1. <i>Considerações</i> | 277 |
| 5.5. ALGUMAS ATIVIDADES DE ENSINO GRAMATICAL PRODUZIDAS PELOS DOCENTES | 279 |
| 5.5.1. <i>Considerações</i> | 294 |
| 5.6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DOS DOCENTES SOBRE A GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL..... | 297 |
| 5.6.1. <i>Considerações</i> | 305 |
| 6. CHEGADA | 307 |
| 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 318 |
| 8. APÊNDICES..... | 325 |
| A. FICHA DE INSCRIÇÃO PARA O CURSO DE ABORDAGENS GRAMATICAIS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA | 325 |
| B. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 329 |
| 9. ANEXO..... | 331 |
| A. PARECER CONSUBSTANCIADO DO CONSELHO DE ÉTICA EM PESQUISA | 331 |
| B. CORPUS DA PESQUISA | 334 |
| I. <i>MÓDULO 1: Concepção de língua, sua relação com ensino de Língua portuguesa e Gramática</i> | 334 |
| II. <i>MÓDULO 2: Atividades epi/meta/linguísticas, análise linguística e ensino gramatical</i> | 343 |
| III. <i>MÓDULO 3, Parte I: Ensino gramatical tradicional e aprendizagem de Língua portuguesa</i> | 353 |
| IV. <i>MÓDULO 3, Parte 2: Gramática Sistêmico-Funcional e ensino de língua portuguesa</i> | 364 |
| V. <i>MÓDULO 4: Análise de atividades gramaticais</i> | 371 |
| VI. <i>MÓDULO DE ENCERRAMENTO: Propostas de atividades gramaticais</i> | 374 |

*[...] Apesar de muito termos caminhado para chegar ao atual “estado da arte”,
estamos apenas começando a percorrer um caminho,
onde, pela complexidade do tema,
muito ainda tem que ser deslindado.*

Silvia Lucia Bigonjal Braggio

Ciência sem consciência não é senão ruína da alma.

François Rabelais

1. PARTIDA

*“No princípio [...], a terra era informe e vazia; e
havia trevas sobre a face do abismo [...].”*
Gênesis 1, 1-2b

Elaborar e desenvolver uma pesquisa em uma área do conhecimento científico não é algo nada fácil, verse ela sobre um tema pouco ou muito estudado cientificamente. Apesar de se partir de lugares próximos, o conhecimento se constrói de uma gama de caminhos, nem sempre tão percorridos, mas que tem sempre como objetivo contribuir com a compreensão mais delimitada de determinado assunto (ou problema).

Algumas vezes, as viagens pelos caminhos do conhecimento são tranquilas, outras vezes, nem tanto. Outras podem ser truncadas. Ao final, as bagagens de conhecimento com que chegamos ao nosso destino nos possibilitam analisar o tema investigado com mais propriedade, proporcionando-nos reflexões, questionamentos e contribuições mais aprofundados e precisos. Sem, com isso, esgotá-lo em sua plenitude. Afinal, a realidade é muito mais complexa, sistêmica e interdisciplinar do que podemos apreender por meio de nossos olhares e mentes limitados, devido a nossa natureza humana.

No caso desta pesquisa, o tema *gramática e ensino de língua materna* não é inédito nos estudos linguísticos. Na verdade, essa questão vem sendo motivo de atenção e discussão entre professores, especialistas e teóricos da língua desde a consolidação da Linguística enquanto área do conhecimento científico no cenário acadêmico brasileiro (cf. ILARI, 1992), ou seja, por volta da década de 70, do último século. Há inúmeras publicações e pesquisas referentes a essa temática, que vão desde a defesa do ensino gramatical nos moldes tradicionais até orientações para o desenvolvimento de uma nova gramática mais adequada ao ensino de língua materna no contexto escolar (IGNÁCIO, 1986; BECHARA, 1989; ILARI, 1992; PERINI, 2004; FRANCHI, 2006a, 2006b; ANTUNES, 2007, 2014; UCHÔA, 2007; TRAVAGLIA, 2009; NEVES, 2010; KLEIMAN & SEPULVEDA, 2012; POSSENTI, 2012; GERALDI, 2012).

Nesse sentido, não temos a pretensão de que este trabalho seja inovador, solucionador ou revolucionário em relação a tal temática. Pretendemos colaborar com o processo de discussão e apresentar mais questões ou dados para a reflexão por parte de

docentes, especialistas e teóricos, para chegarmos ao final desta pequena viagem investigativa e científica com mais conhecimentos em nossas bagagens. Esse, portanto, é nosso intento, uma vez que também acreditamos na premissa de que toda transformação consistente necessita previamente de (muitas) reflexões.

Embora partamos de um lugar já conhecido por muitos, principalmente os professores de língua portuguesa e especialistas em ensino de língua materna, o ensino gramatical ainda é um ponto conflituoso em nossa sociedade. Para evidenciar isso, demarcamos que, em meados de outubro de 2015, conforme matéria veiculada pelo jornal Folha de São Paulo¹, após a apresentação de uma proposta para um currículo nacional, o ministro brasileiro da Educação, nesse período, Aloizio Mercadante, diante do questionamento de duas pesquisadoras da área de Educação, mas não especialistas em ensino de língua materna – conforme indicam seus currículos *Lattes* – teria afirmado que alguém “domina a língua com gramática. A norma culta é discussão fundamental, precisamos reforçá-la” (TAKAHASHI, 2015:s/p).

A matéria afirma que essa proposta foi feita por especialistas ligados a universidades e institutos federais, mas não especifica o nome dos pesquisadores – diferentemente das duas pesquisadoras que a criticaram –, nem se são ou não pertencentes à área da Linguística ou da Linguística Aplicada. Além disso, afirma que “[...] a lógica implementada no documento brasileiro destoa do que é praticado em outros países, como Austrália, Estados Unidos e Reino Unido” (TAKAHASHI, 2015:s/p).

A nosso ver, algumas questões presentes na matéria mencionada (TAKAHASHI, 2015) são interessantes de serem demarcadas: não consulta a especialistas em ensino de língua materna; comparação do currículo educacional apresentado com o currículo de países falantes de língua inglesa; associação da variante culta ao ensino gramatical; uso do termo *gramática* de modo genérico; e defesa, por parte de um ministro de estado, da presença da Gramática Normativa – embora não especifique – em um currículo nacional para a Educação Básica. Para nós, isso evidencia que, apesar da crescente produção científica das ciências da linguagem² e de suas proposições para o ensino, alguns pontos relativos ao ensino

¹ TAKAHASHI, F. Mercadante defende mais gramática no currículo nacional de educação. **Folha de São Paulo**. 11 de outubro de 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1692804-mercadante-defende-mais-gramatica-no-curriculo-nacional-de-educacao.shtml>. Acesso em 15 de outubro de 2015.

² Com base em Lyons (2012), destacamos a diferença entre *linguagem* e *língua*. A primeira compreende a faculdade humana de comunicação, por diferentes meios e estratégias. A segunda compreende o sistema linguístico que torna possível à determinada comunidade linguística a comunicação estritamente verbal. Destarte, a primeira compreende a segunda, mas a segunda não abrange a primeira, embora esteja relacionada àquela. Neste trabalho, procuramos seguir tal diferenciação e compreensão ao empregar tais noções.

de língua materna, entre eles, o ensino gramatical, ainda merecem discussão não só no plano acadêmico, mas também no contexto escolar e, quiçá, em nossa sociedade.

1.1. Nossa motivação pelo tema de investigação

Nosso interesse pelos estudos gramaticais (na verdade, linguísticos) ocorreu antes do nosso ingresso no ensino superior. Em nosso Ensino Médio, até meados do segundo ano, o ensejo era estudar na graduação História ou Ciências Sociais. Não era difícil entender o motivo: nosso professor de História, cientista social, conseguia *traduzir* o conteúdo de sua disciplina de maneira que nossa compreensão se tornava muito prazerosa. Ele tinha maestria em apresentar acontecimentos históricos tão complexos por meio de uma didática tão deleitável, que, a nosso ver, eventos antigos se desvelavam em nossa mente de maneira muito cativante e interessante. Em suma, ele conseguia nos envolver com sua disciplina, diferentemente dos outros professores. Era certo, então, que cursaríamos alguma das duas graduações.

Contudo, no início do mencionado ano escolar, uma professora, já experiente e prestes a se aposentar, assumiu as aulas de gramática da nossa turma. No começo, nada de mais, tratava-se, a nosso ver, de mais uma professora de gramática, como tantas outras. Porém, ao ensinar morfologia, em especial, ao explicar *advérbios*, aquela professora comum, tornou-se *a* professora. A conceituação era a mesma já conhecida por nós anteriormente: *advérbio é a classe de palavras que modifica um verbo ou um adjetivo ou outro advérbio*. Essa conceituação é comum a diversos manuais didáticos de Gramática Tradicional e Normativa. No entanto, aquela professora conseguiu nos explicar, após anos de estudos gramaticais no Ensino Fundamental e início do Médio, o que significava *modificar*. Até então, em nossa mente não havia nenhuma modificação no verbo, adjetivo ou mesmo advérbio que justificasse tal conceituação, o que, por sua vez, não auxiliava em nossa compreensão. Isto porque, em nossa mente, a modificação que buscávamos encontrar nos exercícios de identificação e classificação das palavras, quando se tratava de advérbios, era uma modificação física, ou seja, que a tal classe morfológica mudasse não o sentido das outras palavras, mas sim a estrutura delas, sua forma e, até mesmo, sua ortografia. Atualmente, isso nos parece uma trivialidade (ou insensatez), mas, naquela época, não era.

As explicações da mencionada professora desvelaram em nossa mente tal nebulosa conceitual. Não conseguimos nos recordar muito bem de como ela conseguiu dirimir esse equívoco, mas ela se valeu muito do nível semântico para explicar o morfológico, analisando em frases descontextualizadas como os advérbios modificavam semanticamente outras palavras e até mesmo uma sentença toda. Nosso entusiasmo era tanto que o tal *advérbio* tomou por algumas vezes conta de alguns bate-papos fora do ambiente escolar, na tentativa de torná-lo compreensível não só para nós, mas também para outros que demonstravam certa insegurança em categorizá-lo. Estávamos empolgados com nossa descoberta gramatical.

Foi a partir de então que começamos a demonstrar interesse e a compreender a tal da disciplina de gramática. Se antes, estudar a língua era-nos algo insuportável, com as explicações da professora de gramática, a língua tornou-se algo bastante atrativo. Embora ainda custasse a entender sintaxe, nossa antipatia pelas aulas de língua portuguesa cedeu à empatia. Nesse período ainda era incerto se cursaríamos História, Ciências Sociais ou Letras. Foi só no terceiro ano que a decisão foi tomada. No final do segundo ano do médio, a professora aposentou-se e deixou a escola. Para o seu lugar, a escola contratou outro professor, bem mais novo. Ele não nos contagiou com suas explicações, associava-se bem mais aos antigos professores, com explicações moldadas, que se restringiam aos níveis linguísticos morfológico e sintático, sem muita atenção a aspectos semânticos.

Durante todo esse ano, mantivemos contato com a antiga professora por meio de correio eletrônico. Em nossas conversas, ela nos motivava a cursar Letras, apontando para a necessidade de professores para a disciplina de Língua portuguesa, principalmente de professores de Gramática Tradicional e Normativa. No final do ano, prestamos o vestibular para Letras e ingressamos, assim, na graduação.

No primeiro semestre da graduação em Letras, tivemos uma frustração: não constava na grade curricular do curso nenhuma disciplina ou sequer menção à gramática. Como assim? Um curso de Letras que não se preocupa em estudar com mais afinco as regras da gramática? Para inflamar nossa indignação, constava entre as disciplinas para os estudantes ingressantes uma com título de *Introdução à Linguística*, em que todas as vezes que se tocava no assunto *gramática*, o docente se posicionava contrariamente aos pressupostos e prescrições defendidos pela Gramática Normativa. Em nossa mente, tudo parecia injustificado, pois como poderiam os estudantes do Ensino Fundamental e Médio aprender a *verdadeira* língua portuguesa sem o ensino da gramática? Foi só ao final do primeiro semestre da graduação, com o término da mencionada disciplina, que começamos a compreender, timidamente, como

a gramática ensinada nas escolas brasileiras possuía uma noção restrita e prescritiva sobre o uso e emprego da língua.

Com o decorrer de nossa graduação, por diversos fatores, deixamos de nos preocupar exclusivamente com o ensino de gramática nas escolas de base e passamos a nos interessar e dedicar a questões mais próximas da modalidade linguística oral. Na graduação, desenvolvemos pesquisa de Iniciação Científica, fomentada pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), sobre o ensino de gêneros orais *debate* e *entrevista* em salas do Ensino Fundamental, com intuito de promover a reflexão dos docentes sobre a necessidade de sistematização do ensino de gêneros discursivos orais, como forma de aprimorar o desenvolvimento linguístico oral dos estudantes. Motivados por essa nossa pesquisa, seguindo as ideias oriundas na graduação, desenvolvemos em nossa pós-graduação, nível mestrado, fomentada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), investigação sobre a apropriação do gênero oral *seminário* em contexto de ensino superior³. Nossos estudos procuraram compreender como estudantes recém-ingressos no contexto superior se apropriavam do mencionado gênero discursivo oral.

Embora nossa ênfase se voltasse aos gêneros de modalidade oral, nossa preocupação ocorria por conta da excessiva valorização da modalidade escrita pela escola contemporânea. Indubitavelmente essa valorização possui motivações sociais e históricas, principalmente pela crença da população, no que concerne ao ensino de língua materna, de que a escola seja o local de aprendizado exclusivamente da modalidade escrita (cf. MARCUSCHI, 2010). Com base nessa valorização, os estudos gramaticais normativos, por conta de sua íntima relação com a Gramática Tradicional, que ora visa à descrição da língua, ora pretende normatizá-la, com base em fatores de origens diversas (cf. FRANCHI, 2006b) – conforme discutiremos mais adiante –, tendem a: associar ou fundir língua e escrita – na verdade, à variante escrita preconizada e defendida pela norma-padrão; apontar normas para a modalidade oral, tendo por base a modalidade escrita; valorizar e aceitar exclusivamente variante linguística que se aproxime de suas prescrições (cf. LYONS, 1979; MATTOS E SILVA, 1994, 2004; ANTUNES, 2007; BAGNO, 2007; POSSENTI, 2012; NEVES, 2013).

Estas tendências gramaticais resultaram, ao longo da história do processo empirista (cf. WEISZ & SANCHEZ, 2009) de ensino-aprendizagem de língua materna, em uma desconsideração e desatenção às particularidades e potencialidades relativas aos gêneros

³ Ver Santos (2012).

discursivos orais, muitas vezes, entendidos como um reflexo dos gêneros escritos⁴ (LYONS, 1979; BAGNO, 2007; POSSENTI, 2012). Nesse sentido, podemos considerar que não nos esquecemos do ensino de *gramática*, uma vez que desejávamos romper com equívocos produzidos por pressupostos tradicionais e normativos no processo educacional de ensino de língua materna.

Atualmente, nosso interesse pela relação entre gramática e ensino de língua materna é fruto de nosso trabalho como formador de professores de língua portuguesa em uma rede privada de ensino do estado de São Paulo. A nosso ver, até então, tal temática seria uma questão já superada, por um lado, por conta do desenvolvimento dos estudos linguísticos no Brasil e, por outro, principalmente quando se consideram as propostas de ensino-aprendizagem de língua materna baseadas nas concepções enunciativas da linguagem (FREGONEZI, 1999).

Acreditávamos que os estudos linguísticos já tinham influenciado e modificado beneficentemente o ensino de língua materna, pois, como postula Ilari (1992), alguns conhecimentos da ciência linguística poderiam contribuir com o desenvolvimento de atividades de análise linguística, a partir do exame das regularidades da língua portuguesa. Naturalmente, acreditávamos que essas orientações científicas já estivessem ocorrendo satisfatoriamente no cotidiano escolar. Contudo, há um espaço entre desenvolvimento teórico e sua aplicação no contexto escolar.

Até então, antes de sermos formador, parecia-nos que trabalhar com gramática nas salas de aulas do Ensino Fundamental e Médio era algo simples: dever-se-ia enfatizar primeiramente o trabalho com as atividades linguísticas e epilinguísticas, para depois partimos às metalinguísticas, nível em que poderia ser empregada a categorização proposta pela Gramática Tradicional. Contudo, na prática, enquanto professor, nossa didática não consistia em relacionar as recorrências linguístico-discursivas de determinado texto, consoante seu gênero discursivo/textual, mas em partir de exemplos retirados de textos lidos e discutidos em sala de aula e tratá-los metalinguisticamente, para construirmos parâmetros de descrição que, por fim, eram associados à taxonomia gramatical.

Na verdade, só mais tarde compreenderíamos que estávamos usando o *texto* como *pretexto* para o ensino gramatical tradicional e normativo, contrariando, de certo modo,

⁴ A desconsideração da oralidade pela Gramática Tradicional compõe um dos dois *erros clássicos* apontados por Lyons (1979), que são por nós detalhados no subitem 2.1. *A primeira tendência: A linguagem como expressão do pensamento.*

a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua portuguesa⁵ (BRASIL, 1998) de se trabalhar gramática articulada às práticas de língua, isto é, de forma contextualizada.

Tal fragilidade mostrou-se ainda maior quando assumimos a função de formador de docentes, principalmente quando a orientação da rede escolar em que atuávamos era desenvolver trabalho de *análises linguísticas* a partir de textos. De um lado, os professores demonstravam dificuldade em trabalhar com gramática contextualizada. De nossa parte, essa articulação entre gramática e texto mostrou-se bastante complexa, necessitando de maiores reflexões e embasamento teórico. Para responder satisfatoriamente aos docentes foi-nos preciso estudar melhor a relação entre gramática e ensino. Nesse ponto, novas demandas surgiram, pois nossa compreensão e postulações para tal relação se mostraram precárias.

Assim, depois de várias propostas de questões para nossa pesquisa e de várias sessões de orientação, compreendemos que seria mais interessante analisar quais *representações sociais os professores de língua materna possuem acerca do ensino gramatical*. Para nos ajudar em nosso intento de investigação, estabelecemos as seguintes perguntas de pesquisa:

1. A partir de qual concepção linguística os professores declaram desenvolver suas práticas de ensino da língua materna?
2. A noção de gramática apresentada pelo professor corresponde à concepção de língua por ele declarada?
3. Há relação linear entre a concepção linguística declarada pelo docente e sua compreensão do que seja ensinar gramática?
4. Sob qual concepção de gramática o professor desenvolve seu trabalho de ensino de língua materna?

Durante nosso processo de coleta de dados, essas perguntas conduziram-nos à elaboração de questões dirigidas aos docentes⁶ que abordaram, de forma mais direta, noções relativas ao ensino gramatical e à gramática. A partir de tais questionamentos, consideramos ser possível depreender indiretamente sob qual concepção de língua os professores pautam seu trabalho de ensino linguístico.

⁵ Doravante mencionados apenas como PCN.

⁶ Apresentadas subitem 4.4.1. *O curso de extensão universitária: Abordagens Gramaticais e Ensino de Língua portuguesa*.

1.2. Organizando a casa: as acepções de *gramática*

A palavra *gramática* tem suas origens no período grego helenístico (cf. NEVES, 2005) dentro do contexto da Filosofia Clássica. Acreditamos que muitas vezes, o emprego de tal palavra, sem qualificador, refere-se à Gramática Tradicional e Normativa. Todavia, há diferentes acepções para o mencionado termo e, conseqüentemente, seu emprego pode se referir a conceitos próximos ou distintos, transitando entre disciplina científica e manual de ensino. Considerando a ressalva de Britto (1997:30, grifo do autor)

Registre-se, no entanto, que a própria definição de gramática é de difícil estabelecimento além do senso comum. É frequente a utilização da palavra *gramática* e de suas formas adjetivadas (*gramática x, y, z*) com conceituação tácita ou vaga, mesmo em tratados sobre o assunto.

E a assertiva de Neves (2013:29, grifo da autora) de que “toda vez que se fala em **gramática** é necessário especificar-se muito claramente de que é que se está falando, exatamente”, compreendemos ser necessário apresentarmos algumas acepções do termo em questão, para delimitarmos o objeto de nossa investigação.

Primeiramente, consideramos oportuno nos deter do adjetivo *tradicional*, um dos qualificadores mais comuns do termo *gramática*. Segundo o dicionário Houaiss (2001), entre outras acepções, tal adjetivo refere-se a “herança cultural, legado de crenças, técnicas... ou conjunto de valores morais transmitidos de geração em geração”. Quando nos reportamos à *Gramática Tradicional*, precisamos ter em mente justamente a noção de que essa é uma *herança cultural* sobre a linguagem e a língua, iniciada na filosofia grega clássica e desenvolvida ao longo da história ocidental (LYONS, 1979; MATTOS E SILVA, 1994; WEEDWOOD, 2002; NEVES, 2005). Seu desenvolvimento constituiu um legado ou conjunto de crenças e valores sobre a linguagem e de técnicas para estudá-la, examiná-la, classificá-la e regulá-la. Todo esse conhecimento linguístico foi transmitido, ao longo de centenas de séculos, de geração em geração, possibilitando a ampliação, ressignificação, distorção e agregação de noções e postulações sobre a língua. Por se tratar de um conjunto de conhecimentos, fruto de contribuições de vários períodos históricos, não nos é possível atribuir a uma única pessoa ou grupo de pessoas, ou mesmo a um nome, sua autoria (cf. BAGNO, 2010).

Leite (2014:116) ajuda-nos na conceituação da *Gramática Tradicional* ao pontuar que

Esse instrumento empírico, “gramática”, tal como o conhecemos desde a tradição grego-latina, é um objeto técnico, cultural, que se vai modificando ao longo da história, embora tenha mantido uma estrutura que permite seu reconhecimento como tal. Essa estrutura que torna a gramática reconhecível, desde seu surgimento no mundo grego, no século II a.C., engloba, necessariamente, a descrição das categorias e subcategorias linguísticas (as partes do discurso, ou as classes de palavras), as regras e os exemplos que as caracterizam. Observa-se, todavia, que no decurso da história, por acréscimo, diminuição, ou hierarquização, por alteração da ordem de exposição do conteúdo ou pela redefinição de conceitos, pela inclusão de novas teorias para análise da língua e, pelo que se vê em obras do século XXI, esse escopo foi ampliado para a linguagem, o discurso e o texto, em razão da evolução da ciência e da filosofia.

Perceptivelmente, a *Gramática Tradicional* originou-se e majoritariamente se baseia em postulações filosóficas sobre a linguagem. Considerando a afirmação de Marconi & Lakatos (2010:61) de que

[...] o conhecimento filosófico é caracterizado pelo esforço da razão pura para questionar os problemas humanos e poder discernir entre o certo e o errado, unicamente recorrendo às luzes da própria razão humana. Assim, se o conhecimento científico abrange fatos concretos, positivos, e fenômenos perceptíveis pelos sentidos, através do emprego de instrumentos, técnicas e recursos de observação, o objeto de análise da filosofia são ideias, relações conceituais, exigências lógicas que não são redutíveis a realidades materiais e, por essa razão, não são passíveis de observação sensorial direta ou indireta (por instrumentos), como a que é exigida pela ciência experimental.

Podemos concluir que realmente a *Gramática Tradicional* constituiu-se, inicialmente, por meio de questionamentos filosóficos a respeito da natureza da linguagem e de sua associação ou não com o mundo/realidade sensível; depois, preocupou-se com o desenvolvimento de técnicas para explicar textos arcaicos e impedir a deturpação da língua considerada ideal. No que tange à preocupação inicial dos estudos gramaticais tradicionais, as respostas a tais questionamentos, embora algumas vezes tenham se valido de observação sensorial direta, sempre foram acompanhados de ponderações categóricas, a partir de aspectos racionais, mas também idiossincráticos (cf. LYONS, 1979; MATTOS E SILVA, 1994; WEEDWOOD, 2002; NEVES, 2005). Por conta de sua constituição não homogênea, tal gramática é muitas vezes questionada cientificamente sobre sua conceituação a respeito dos fatos linguísticos. Para os padrões e princípios científicos contemporâneos, as conceituações gramaticais tradicionais são, em sua maioria, tidas como especulações, pois mesclam noções e descrições filosóficas e empiristas, e as aplicam em excertos de textos literários escritos. Ademais, não examinam ou explicam o uso e o funcionamento da língua e de suas variantes empregadas socialmente em dado momento ou período histórico.

Por conta de sua constituição ser resultante de contribuições de diferentes grupos de pessoas ao longo da história, a *Gramática Tradicional* se vale de muitas noções de origens distintas para dar conta de seu propósito, permitindo o encontro de inconsistências em seu discurso (cf. BAGNO, 2010), o que lhe permite ressalvas do ponto de vista científico. Contudo, sua contribuição para os estudos linguísticos é inegável. Como destaca Bagno (2010:22), essa gramática

[...] deu enorme contribuições à investigação dos fenômenos linguísticos, sobretudo em suas estreitas ligações com a Filosofia. Basta lembrar que, apesar de todas as propostas terminológicas nascidas durante este século e das revisões conceituais a que foi submetida, a nomenclatura gramatical clássica ainda dá provas de grande vigor e utilidade.

Após essa explicação sobre a *Gramática Tradicional*, por um lado, julgamos ser importante, já no início deste trabalho, organizarmos algumas acepções do termo *gramática*, para minimizar eventuais dúvidas; por outro, entendemos que esse termo deva sempre ser acompanhado de algum qualificador, de forma a explicitar a qual noção estamos nos referindo.

Antunes (2007) e Travaglia (2009) compreendem que esse termo pode se referir a:

- i. **gramática internalizada** – conjunto de regras ou saber intuitivo que todo falante tem de sua língua e que lhe permite usá-la em situações comunicativas;
- ii. **gramática descritiva** – conjunto de regras oriundo da descrição e registro de determinada variante linguística em dado momento histórico, que contribuem para a construção de um escopo teórico, a partir de alguma perspectiva de estudo científico. Por isso, são frequentemente qualificadas de acordo com as correntes linguísticas de que se originam: tradicional, estruturalista, funcionalista, gerativa, estratificacional...
- iii. **gramática normativa** – conjunto de regras que visa a regular o uso de determinada variante linguística;

Travaglia (2009), entre outras acepções, propõe também:

- iv. **gramática teórica** – explicitação metalinguística do mecanismo (estrutural, constituinte e funcional) linguístico que possibilita ao falante o uso da língua. Todas as gramáticas normativas e descritivas são teóricas;

Antunes (2007) propõe, devido à íntima relação com o termo:

v. **disciplina de estudo escolar** - conjunto de atividades desenvolvido na disciplina escolar de língua portuguesa sobre o funcionamento, uso e classificação da língua materna;

vi. **compêndio descritivo ou normativo da língua** – livros, obras ou manuais didáticos em que se descreve a funcionalidade da língua, a partir de determinado escopo teórico, ou se prescreve o emprego da norma-padrão da língua de prestígio social;

Além dessas acepções, com base em Kleiman e Sepulveda (2012) acrescentamos à listagem:

vii. **gramática nocional**: define a língua e suas partes, tentando representar a relação entre a linguagem e sua representação do mundo. Para definir as classes de palavras, segundo seus significados, vale-se da menção explícita às categorias do mundo real, como seres e objetos.

Evidentemente essas acepções não esgotam as possibilidades de compreensão para o termo em questão, mas as delimitam, neste trabalho, não o deixando demasiadamente vago.

Nesse momento, é-nos interessante diferenciar, como registra Neves (2013:29, grifos do autor), a relação entre Gramática Tradicional e Gramática Normativa, pois, segundo a autora, “[...] a Gramática Tradicional é simplistamente chamada de **Gramática Normativa**”.

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

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

[...] o discurso dessas obras não é o deonticamente modalizado. Não se fornecem, por exemplo, instruções explicitamente diretivas do tipo “use isto”, ou “use aquilo”, ou “deve-se usar isto”, “deve-se usar aquilo”. Em acréscimo, pode-se dizer que o

estabelecimento de quadros taxonômicos, em si, apenas promove uma classificação abrangente dos fatos da língua, distribuindo unidades e categorias, ou “redistribuindo-as” [...].”

Para nós, tal relação também pode ser endossada por conta da ideologia referente ao período histórico helenístico em que a Gramática Tradicional se consolidou enquanto disciplina do conhecimento. Como forma de manter a cultura arcaica e clássica, considerando-se superiores a seus conquistadores, alguns grupos de estudiosos desse período se detiveram do estudo de textos literários para resguardar a língua grega daquilo que consideravam deturpações linguísticas (cf. NEVES, 2005), imputando aos estudos gramaticais um caráter purista ou purgativo sobre a língua, como meio de preservação de uma língua idealizada.

A relação entre Gramática Tradicional e Gramática Normativa é consequência de alguns traços paradigmáticos (cf. NEVES, 2013). Para nós, a Gramática Normativa se vale do arcabouço descritivo e teórico da Gramática Tradicional principalmente por conta da língua literária empregada por esta para o estabelecimento de uma norma-padrão. Destarte, a Gramática Tradicional é um instrumento da Gramática Normativa (cf. FRANCHI, 2006a). Porém não é válida a sua inversa, já que a Gramática Tradicional independe da Normativa para suas postulações linguísticas.

A Gramática Normativa permite a construção de um discurso preconceituoso e intimamente relacionado à ideologia social dominante, além de limitar a noção do que seja realmente língua (cf. BAGNO, 2010). Ressaltamos que esse discurso pode se valer de qualquer gramática descritiva ou teórica para prescrever e proscriver suas crenças e valores. Nesse sentido, é-nos oportuno retomar as ressalvas de Franchi (2006a:22-23) de que

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

Nesse sentido, apesar de a Gramática Tradicional ser empregada com teor normativo, não podemos nos esquecer de que seu intuito é compreender e sistematizar os conhecimentos sobre a língua, principalmente por um viés filosófico e de cunho nocional. Entretanto, mesmo com tal intenção, ela não impede, em seu interior, o desenvolvimento do discurso (ou tom) normativo (cf. NEVES, 2013).

A relação entre Gramática Tradicional e Normativa intensificou-se durante o processo histórico de gramaticalização das línguas europeias, o qual se baseou, de um lado, nas postulações linguísticas da Gramática Tradicional e, de outro, nas características da língua latina, além de valorizar a modalidade escrita – quando não foi necessário construí-la – das línguas vernáculas europeias (cf. AUROUX, 1992; BAGNO, 2007; GNERRE, 2009). Consequentemente, a distinção entre norma-padrão – relacionada à variedade (dita) culta – e variedade popular erigiu-se a partir das prescrições da Gramática Normativa intimamente relacionadas a questões políticas e ideológicas, validando a primeira e desqualificando a segunda, para, com isso, justificar a gramaticalização de uma determinada variedade linguística, associando-a, por um lado, “[...] a um patrimônio cultural apresentado como um “corpus” definido de valores fixados na tradição escrita” (GNERRE, 2009:6) e, por outro, indicando que a mesma “[...] é portadora legítima de uma tradição cultural e de uma identidade nacional” (GNERRE, 2009:11).

Dessa forma, a presença do ensino de língua materna por meio da Gramática Tradicional e Normativa (cf. MENDONÇA, 2004; ANTUNES, 2007; UCHÔA, 2007; BAGNO, 2010; POSSENTI, 2012; NEVES, 2013) tem seus alicerces na história do ensino de língua no Ocidente (cf. CARVALHO, 1989; WEEDWOOD, 2002) e, neste país, desde a época monarquista (cf. RAZZINI, 2000; SOARES, 2002). Na atualidade, para Bagno (2012), a persistência desse modelo de ensino de língua materna tem suas razões em questões sociais de manutenção do privilégio de algumas classes dominantes, as quais são promovidas pela mídia, além de ser rentável a venda de compêndios ou manuais gramaticais para as editoras. Concernente a isso, Britto (1997) explicita que a concepção de língua e gramática dos materiais didáticos disponíveis no segmento educacional ainda se pauta em postulações da Gramática Tradicional e Normativa.

Por isso, cremos ser oportuno refletirmos como, no século XXI, os professores brasileiros de língua portuguesa articulam em seus saberes, por um lado, orientações de ordem tradicional, oriundas da Gramática Tradicional e Normativa, e, por outro, orientações científicas contemporâneas, originárias das contribuições da Linguística.

1.3. Gramática e Linguística: forças (dis)tensivas?

Sujeito-predicado. Sujeito simples: artigo definido masculino e no singular; substantivo comum abstrato masculino e no singular. Predicado verbal: verbo de ligação, terceira pessoa singular do presente do indicativo; predicativo do sujeito: adjetivo masculino e no singular.

Acreditamos que falante algum faça essa análise metalinguística com base na Gramática Tradicional para construir seus enunciados ou textos, sejam eles escritos ou orais. Muito pelo contrário, por meio de sua **competência comunicativa**, isto é, a aptidão para produzir e interpretar enunciados de maneira adequada às diversas situações comunicativas (cf. MAINGUENEAU, 2008), o falante constrói seus textos, com base em sua **gramática internalizada**, a qual é constantemente construída por sua interação linguística com outros falantes da mesma língua, o que lhe possibilita, portanto, inferir a organização sintático-semântica e léxico-gramatical de sua língua (cf. POSSENTI, 2012).

Vale destacar que a compreensão do desenvolvimento dessa gramática pelo falante não é consensual na Linguística. A esse respeito, pontuam Kleiman & Sepulveda (2012:57): “como esse sistema surge, se ele é inato ou adquirido à medida que o falante é exposto aos usos da linguagem, ao discurso, divide os linguistas em escolas com trajetórias de pesquisa muito diferentes”. Partilhamos da visão de Maingueneau (2008:41), para quem “essa aptidão não requer uma aprendizagem explícita; nós a adquirimos por impregnação, ao mesmo tempo em que aprendemos a nos conduzir na sociedade”. Na verdade, podemos considerar que essa gramática independeria de escolarização ou de uma sistematização metodológica e estaria intimamente relacionada à atividade linguística, por meio da qual o sujeito desenvolveria suas hipóteses sobre a língua, seus princípios e suas regras linguísticas (cf. FRANCHI, 2006a).

Destarte, os conhecimentos linguísticos, a nosso ver, relacionam-se às **atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas** (cf. FRANCHI, 2006b). Segundo Franchi (2006b), concerne às *atividades linguísticas* o exercício pleno, circunstanciado e intencional da linguagem em situações corriqueiras de comunicação social. Esse domínio implícito é resultado de uma apropriação consciente ou não da língua, conforme o falante tem contato com seu emprego em situações reais de comunicação. As *atividades epilinguísticas* se associam ao exercício de construção de textos (ou enunciados) mais complexos, comparando, transformando, experimentando e atribuindo novas significações a outras possibilidades de construções linguísticas (cf. FRANCHI, 2006b), de acordo com a situação comunicativa. Por fim, as *atividades de metalinguagem* consistem em fazer hipóteses sobre a própria linguagem

e sobre o caráter sistemático das construções linguísticas, descrevendo-as em um quadro nocional intuitivo ou teórico.

No Brasil, o documento oficial, PCN (BRASIL, 1998:22, grifos nossos), afirma que:

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico 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.

Por conhecimentos linguísticos, entendemos que os PCN (BRASIL, 1998:20-21) compreendem a “[...] língua enquanto um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade”; por conhecimentos discursivos, compreendem o emprego da língua para

[...] dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado.

Destarte para interagir verbalmente em uma situação comunicativa é necessária a mobilização de ambos os conhecimentos.

Perceptivelmente, os PCN sugerem para o processo de ensino e aprendizagem o desenvolvimento majoritário de trabalhos envolvendo atividades linguísticas e epilinguísticas, como forma de ampliação e de aprimoramento dos conhecimentos linguísticos e discursivos dos estudantes. Contudo, esse documento não parece ser contrário ao desenvolvimento de atividades metalinguísticas, uma vez que podemos entender que *construir* e *tematizar* também possam envolver atividades de descrição ou reflexão sobre a própria língua. Por isso, quanto a essas atividades, os PCN propõem que sejam desenvolvidas com base na descrição de fatos linguísticos, por meio de reflexões e construção de paradigmas próximos à realidade linguística do estudante, desvinculando-o da clássica metodologia de definição, classificação e exercitação proposta pela Gramática Tradicional (cf. BRASIL, 1998).

No seguinte excerto, tal documento (BRASIL, 1998:23) explicita sua contrariedade ao emprego do modelo de ensino orientado pela Gramática Tradicional:

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva.

Essa advertência está intimamente relacionada ao avanço da ciência linguística em nosso país. A partir de pesquisas empíricas e postulações teóricas da Linguística ou da Linguística Aplicada, diversas publicações e autores (BRASIL, 1998; ILARI, 1992; PERINI, 2004; POSSENTI, 2012; GERALDI, 2012) têm defendido que o ensino de língua deva privilegiar estudos e análises de texto, pois é nele que a língua de fato se materializaria e se concretizaria, além de ser uma autêntica representação da atividade linguística. Com isso, de acordo com Uchôa (2007), também se tem difundido a ideia de que a abordagem gramatical tradicional seja restritiva e incapaz de contribuir para que o estudante realmente domine a língua portuguesa, pois ela não se dedia de textos, mas de frases descontextualizadas.

Outra crítica ao emprego do ensino gramatical no contexto escolar se deve a seu caráter normativo, que se vale de uma ideologia elitista para legitimar e desvalorizar determinada variedade linguística dos distintos segmentos sociais (cf. BAGNO, 2007, 2010; GNERRE, 2009). Como explica-nos Mendonça (2004:235, grifos da autora),

[...] além de tentar “unificar” a língua, as nossas gramáticas normativas homogeneizam a norma culta, higienizando-a, produzindo e difundindo uma imagem do que seria *norma culta escrita formal*, tendo por base o modelo dos considerados bons escritores do passado.

Nesse sentido, a Gramática Normativa seria uma ferramenta coerciva, pois impediria que os estudantes se expressassem em suas ou em outras variantes linguísticas a não ser aquela por ela prescrita, a variante culta, a partir da qual se ditaria o bom uso da língua.

Porém, essa restrição à Gramática Normativa parece não ser partilhada por todos os especialistas em ensino de língua portuguesa. Uchôa (2007:15) considera que no Brasil existem dois polos acerca do ensino gramatical: de um lado, “[...] aqueles que julgam que a língua se aprende por observação e prática constantes, de sorte que, para eles, o estudo da gramática [tradicional e normativa] não contribui para a aquisição da escrita”; de outro, aqueles que consideram imprescindível o ensino da mencionada gramática para o aprimoramento de tal competência, pois propiciaria aos discentes a ampliação de sua expressividade e estilística, e o conhecimento do funcionamento e estruturação da língua.

Dessa forma, parte dos especialistas considera que o trabalho gramatical deveria ocorrer a partir da gramática interna, que todo falante possui de sua língua. Nesse sentido, essa parcela parece compreender *gramática* conforme Franchi (2006a:25), para quem

“[...] a gramática é uma práxis ou se desenvolve na práxis por um processo de balizamento das possibilidades e virtualidade da manifestação verbal, feitas ou aceitas pela comunidade linguística de que o falante participa”. Segundo o autor (FRANCHI, 2006^a:27), nessa perspectiva, *saber gramática* seria “[...] dominar os princípios e as regras pelas quais constroem as expressões de sua língua” (FRANCHI, 2006a:27). Outra parte compreende que o ensino deva também envolver a Gramática Tradicional e Normativa, pois ela oferece condições satisfatórias para análise e descrição da língua, a partir de uma variedade linguística que os estudantes precisam se apropriar, a língua padrão⁷ (cf. BRASIL, 1998). É preciso demarcar, no entanto, que para ambos os polos, o domínio da variedade culta e da norma-padrão seria um direito dos estudantes a ser garantido pela escola (cf. BECHARA, 1989; UCHÔA, 2007; POSSENTI, 2012).

Demarcamos que, socialmente, há a tendência a reforçar o ensino de língua por meio do ensino da Gramática Tradicional e Normativa. Prova disso é a matéria jornalística, inicialmente apresentada neste trabalho, que apresenta críticas a uma proposta de currículo nacional para a Educação Básica justamente por não apresentar explicitamente, em seu texto, conteúdos gramaticais nos moldes tradicionais. Além disso, tal crítica é endossada pelo próprio ministro da Educação, que afirma serem necessários mais conteúdos gramaticais para garantir que o estudante domine a variante culta da língua portuguesa (cf. TAKAHASHI, 2015).

Nesse contexto de tensões entre tendências sobre o ensino de língua encontram-se os professores, que são os responsáveis por transformar ou não o ensino de língua materna (cf. POSSENTI, 2012), pois conforme afirma Ilari (1986:226),

[...] o importante é entender que a grande mudança não virá nem das Universidades nem dos órgãos oficiais do ensino nem dos projetos dos linguistas e dos pedagogos. Todas essas instâncias têm uma colaboração a dar, mas se não estou enganado essa colaboração, hoje, só pode servir para limpar o terreno. Mas a mudança virá daqueles que vivem o ensino, não daqueles que especulam sobre ele. De dentro.

Sendo os professores de língua portuguesa, principalmente aqueles que atuam na Educação Básica – pois são também os responsáveis, no nosso entender, por aproximar ou afastar o interesse dos estudantes em relação a escrita, fala, leitura e audição de textos –, os responsáveis por realizar a transformação ou não do ensino de língua materna, tais profissionais devem (ou deveriam) se perguntar: **afinal, por que se ensina língua**

⁷A *língua padrão*, mencionada pelos PCN (BRASIL, 1998), seria composta pela variante culta e norma-padrão, uma vez que esse documento não as diferencia, conforme faremos mais adiante.

portuguesa a falantes que já a sabem? Para nós, sem essa reflexão, a tão sonhada transformação no ensino de língua materna, que encontre equilíbrio ou alternativa ao ensino linguístico ou à reflexão sobre a linguagem e as proposições gramaticais tradicionais, não ocorrerá nas instituições escolares de Educação Básica.

Portanto, reflitamos sobre esta pergunta: *Afinal, por que ensinar língua portuguesa a falantes que já a sabem?*

Sobre o ensino da língua portuguesa aos estudantes que já a dominam, os PCN (BRASIL, 1998:21) afirmam que cabe à escola desenvolver e ampliar progressivamente os conhecimentos prévios que os discentes possuem sobre a língua (e também da linguagem), de forma que “cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações”.

Os PCN (BRASIL, 1998:21) demarcam que o aprimoramento da língua pelo estudante na escola é uma questão de inclusão e participação social ou, como o próprio documento afirma, “de estreita relação com a possibilidade de plena participação social”. No fundo, como os PCN (BRASIL, 1998:21) destacam, trata-se de um “um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural [que] atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos”.

Nesse sentido, conforme pontua Travaglia (2009) o ensino de língua portuguesa nas escolas de Educação Básica precisa assegurar, fundamentalmente, aos estudantes o aprimoramento e a ampliação de sua competência comunicativa, para que dominem a escrita, segundo norma-padrão da língua, e a variante linguística culta, como forma de garantia do direito ao exercício da cidadania. Logo, é dever da escola ensinar e direito dos estudantes aprenderem a norma-padrão e a variante culta da língua portuguesa.

Nesse momento, precisamos nos ater à diferenciação entre *norma-padrão* e *variante culta*. Adverte-nos Bagno (2007:95, grifos do autor) que

[...] embora seja comum encontrar, na literatura especializada, as expressões *variedade padrão*, *dialeto padrão* e *língua padrão*, temos de reconhecer que elas não são adequadas. Para usar os termos “variedade”, “dialeto” ou “língua”, é necessário que exista um conjunto de **pessoas que realmente falem** essa variedade, esse dialeto, essa língua. Ora ninguém fala, efetivamente, o padrão, nem mesmo as pessoas altamente escolarizadas em situações de interação verbal extremamente formais. [...] Como o próprio nome *padrão* indica, trata-se de um modelo de língua, de uma construção artificial, baseada em algumas variedades regionais de prestígio, é verdade, mas inspirada também, em grande proporção, em outras fontes, muito distantes da realidade cotidiana dos falantes, como a escrita literária mais

consagrada e a gramática latina. Por isso, consideramos mais adequado usar o termo **norma-padrão**.

Como podemos notar, a *norma-padrão* é uma preconização e uma prescrição linguística de caráter idealista e artificial proposta pela Gramática Normativa com base na Gramática Tradicional. A nosso ver, por se tratar de uma idealização, essa prescrição normativa não se concretiza nas situações comunicativas predominantemente orais, mas influencia fortemente a variante oral culta, empregada em situações comunicativas mais formais e, socialmente, associada às classes socioeconômicas dominantes. Assim, no nosso entender, é possível aprender a norma-padrão da língua, quando se trata de questões relativas ao universo da escrita, porém, no campo da oralidade, compreendemos ser possível, na verdade, que o estudante aprenda a variante culta da língua, a qual estaria mais próxima da norma-padrão preconizada para a escrita.

Posto que o ensino de língua portuguesa a falantes que já a conhecem visa ao aprimoramento linguístico, chegamos, a nosso ver, ao ponto central de distinção entre as orientações de ordem gramatical tradicionalista e linguística sobre *como ensinar a língua materna aos estudantes?*

Em linhas gerais, por um lado, as orientações linguísticas ponderam que é preciso considerar como válido os conhecimentos linguísticos que os estudantes trazem à escola e que são oriundos de sua interação com o grupo social a que pertencem. Seriam esses os conhecimentos linguísticos prévios, conforme destacam os PCN (BRASIL, 1998). A partir desses conhecimentos, que já demonstram o domínio de uma variante linguística por parte dos estudantes, é que se deveria desenvolver o ensino da língua, visando à ampliação da competência comunicativa e, conseqüentemente, ao domínio da norma-padrão e da variante culta.

Em um contexto histórico que demanda respeito às diferenças, o que essa abordagem propõe são a consideração e o reconhecimento das diferentes variantes linguísticas como válidas e adequadas a cada grupo social e a certas situações comunicativas. Isso não significa que a tal abordagem proponha que a escola não deva ensinar a norma-padrão e a variante culta da língua. Na verdade, esse é um dos principais objetivos do ensino de língua materna, como já declaramos anteriormente, para que haja a garantia do direito de exercício da cidadania.

Por outro lado, para os adeptos da linha gramatical tradicionalista, considerar o universo linguístico dominado pelo estudante produz no processo de ensino e aprendizagem certa relativização, que poderia conduzir à compreensão de que qualquer variante linguística

seria aceitável em qualquer situação comunicativa, resultando, assim, conforme Bechara (2011) em um ensino nivelado por baixo, que privaria os estudantes de ascenderem socialmente por não saberem se expressar adequada e coerentemente na variante culta, já que não seria preciso ensinar a língua dita culta. Além disso, segundo o mesmo teórico (BECHARA, 2011), a discussão empreendida pela corrente linguística seria teórica e não pedagógica.

Dessa forma, as orientações ditas gramaticais tradicionalistas asseveram que o dever da escola é ensinar exclusivamente ao estudante a norma-padrão da língua, como forma de garantia de seu direito ao exercício da cidadania. Segundo Bechara (2011, s/p),

[...] é preciso que se reconheça que a língua culta [ou padrão] reúne infinitamente mais qualidades e valores. Ela é a única que consegue produzir e traduzir os pensamentos que circulam no mundo da filosofia, da literatura, das artes e das ciências. A linguagem popular a que alguns colegas meus se referem, por sua vez, não apresenta vocabulário nem tampouco estatura gramatical que permitam desenvolver ideias de maior complexidade - tão caras a uma sociedade que almeja evoluir.

Por isso, seria justificável que a escola, enquanto instituição responsável por propiciar condições para a ascensão social dos estudantes, não se detivesse em outras variantes linguísticas. Como nota-se no excerto acima de Bechara, a única variante a ser trabalhada no processo de ensino e aprendizagem seria a modelar, isto é, a norma-padrão, encontrada geralmente em textos literários, considerados como exemplares do bom uso linguístico e associada à variante oral de prestígio da língua, a culta.

Para os linguistas, como pontuam, entre outros, Aparício (2001) e Soares (2012), no Brasil, com a introdução das classes populares na escola, a partir da segunda metade do século XX, o modelo de ensino de língua materna, dito tradicional, mostrou-se inadequado e inconsistente, entre outros fatores, por trabalhar exclusivamente com uma variante linguística que seria o modelo da língua portuguesa brasileira, mas que, em alguns casos, não condizia com a variante linguística empregada pelos estudantes em seu cotidiano. Nesse sentido, tal modelo mostrava-se inadequado quanto a consideração e reconhecimento dessas variantes linguísticas, até então não presentes no contexto educacional, pois, de certa forma, contribuía para a disseminação do preconceito linguístico.

Na esteira das contribuições das pesquisas na área da Linguística, devemos ainda destacar a ênfase no trabalho não mais apenas em torno de enunciados isolados, mas a partir de gêneros do discurso/texto. Essa mudança de enfoque acarretou para o ensino de língua materna nova forma de consideração das variantes da língua, uma vez que as

variedades linguísticas, formais e informais, ou padrão e não padrão, são consideradas adequadas ou inadequadas, de acordo com questões linguísticas e discursivas próprias de cada gênero (BRASIL, 1998). Não se trata exclusivamente de ensinar uma ou outra variedade linguística, mas de ensinar o uso linguístico de forma contextualizada e relacionada à função, à situação e às características dos gêneros discursivos/textuais. Desse modo, o professor de língua materna, por meio de tal abordagem, considera a inadequação ou adequação de determinada variante linguística, de acordo com o gênero discursivo/textual com que está trabalhando, sem prezar exclusivamente por uma ou outra variante, de forma dicotômica ou antagônica.

No fundo, temos certa tensão no que tange ao ensino de língua portuguesa: de um lado, os adeptos das orientações linguísticas defendem uma postura mais inclusiva das variantes linguísticas dominadas previamente pelos estudantes no processo de ensino e aprendizagem; de outro, os partidários das orientações gramaticais tradicionais e normativas ponderam sobre a necessidade de a escola trabalhar exclusivamente com a língua padrão.

Apesar do aparente antagonismo que existe entre tais abordagens, não podemos desconsiderar que ambas estão preocupadas com a garantia ao estudante de seu direito ao exercício de sua cidadania. É preciso, no entanto, que os professores de língua materna tenham conhecimento dos limites e potencialidades de cada uma delas, a fim de que compreendam as escolhas que embasam suas ações e práticas docentes. Assim, as colaborações dos linguistas ou dos gramáticos tradicionais poderão servir não para regular ou prescrever como deve ser o ensino, mas para agregar conhecimento sobre quais caminhos o docente pode tomar para desenvolver o ensino de língua materna.

1.4. Organização do trabalho

Este trabalho está organizado da seguinte forma: no capítulo 2, apresentamos, segundo Geraldi (1986), Neder (1993) e Travaglia (2009), as concepções de linguagem como *(a) expressão do pensamento*, *(b) instrumento de comunicação* e *(c) processo de interação*, resgatando a história, a cultura e contexto social em que foram desenvolvidas, e como os pressupostos teóricos nelas presentes constituem suas noções de gramática. A partir disso, pontuamos como cada tendência e sua gramática norteiam e embasam o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, que se pautam em seus respectivos pressupostos. Nesse capítulo, apresentamos também algumas considerações acerca da relação existente entre a

prática docente e as concepções linguísticas no contexto escolar, discutindo como orientações e conhecimentos influenciam o trabalho desenvolvido pelo professor de língua portuguesa. Destacamos ainda a orientação dos PCN (BRASIL, 1998) para o ensino da norma-padrão.

No capítulo 3, apresentamos o conceito de Moscovici (2015) de *representação social*, explicando sua origem histórica e sua constituição. Também explicamos com esse fenômeno se relaciona ao contexto escolar de Educação Básica e, principalmente, com a construção de conhecimentos teórico-práticos pelos professores de língua portuguesa. Por fim, discorremos sobre a aplicação desse conceito em nossa pesquisa.

No capítulo 4, inicialmente discutimos e explicamos nossas perguntas e objetivos de pesquisa. Depois, apresentamos a metodologia, os procedimentos e instrumentos utilizados nesta pesquisa, caracterizando-a e justificando seu pertencimento ao escopo da *Linguística Aplicada*. Explicamos o *paradigma indiciário*, que orienta nossa análise dos dados coletados. Apresentamos e caracterizamos os sujeitos participantes, o curso em que coletamos nosso material de análise e, por fim, justificamos a escolha dos dados do nosso corpus para nossa análise.

No capítulo 5, desenvolvemos a análise dos dados coletados. Começamos analisando pontos comuns acerca do trabalho gramatical presentes nos comentários dos professores participantes de nossa investigação. Depois examinamos, com maior especificidade, questões relativas ao ensino da norma-padrão, a relação entre conhecimentos prévios e abordagem construtivista com o ensino de gramática, e o ensino gramatical contextualizado. Ao fim, também analisamos algumas atividades gramaticais propostas pelos professores e suas considerações sobre a Gramática Sistêmico-Funcional, uma vez que a apresentamos, em um módulo, no curso de extensão universitária.

No capítulo 6, apresentamos nossas ponderações e conclusões sobre o ensino gramatical, a partir dos pontos examinados em nossa análise, destacando como esse ensino é influenciado pelas *representações sociais* presentes no contexto escolar brasileiro.

Ao fim, referenciamos a bibliografia por nós empregada neste trabalho e apresentamos os apêndices – **(a)** o questionário produzido por nós para a inscrição dos professores em nosso curso de extensão: Abordagens Gramaticais e Ensino de Língua portuguesa; **(b)** O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido disponibilizado aos participantes desta pesquisa; e os anexos: **(a)** o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa sobre nossa investigação; e **(b)** os dados de nosso *corpus* de análise.

2. GARES TEÓRICAS: As concepções linguísticas, suas gramáticas e suas relações com o processo de ensino e aprendizagem de língua materna

“Tudo o que é sólido pode derreter”
Rafael Gomes

Todo conhecimento está, a sua maneira, relacionado a um conjunto de outros conhecimentos disponíveis em determinado contexto sócio-histórico e cultural. Tomemos como exemplo o conhecimento amplamente aceito na Idade Média de que o Sol girava em torno da Terra. Naquela época, em que a Igreja Católica Romana exercia relativo domínio e influência sobre a produção de conhecimentos e sobre a circulação social destes, a sociedade europeia e seus cientistas, pelo menos nos registros históricos a que temos acesso, pareciam se contentar com essa explicação geocêntrica. Há de se lembrar, ainda, que havia outras questões culturais relacionadas a tal crença, algumas oriundas da religião – a Terra como criação divina –, outras provenientes dos próprios limites dos conhecimentos científicos da época, conforme pontua Martins (1994:1996),

[...] se a Terra se movesse, deveriam surgir fenômenos observáveis na própria Terra, por causa desse movimento. O movimento da Terra deveria afetar o movimento de queda dos corpos, dos projéteis, dos pássaros, das nuvens, etc. A rotação da Terra deveria produzir a expulsão de todos os corpos de sua superfície.

Nesse contexto, acreditar que o Sol girava em volta da Terra era praticamente inquestionável e tratava-se de um conhecimento amplamente aceito pela Ciência e pela sociedade medieval.

Contudo, no século XVI, essa crença e o poder da Igreja não impediram que Nicolau Copérnico (1473-1543) propusesse a teoria heliocêntrica em que, segundo ele, a Terra giraria em torno do Sol. Para validar tal proposição era necessária a construção de novos conhecimentos sobre mecânica e de mudanças no pensamento científico, o que não ocorreu de imediato (cf. MARTINS, 1994). Dessa forma, naquele período histórico, a teoria copernicana não se propagou amplamente pela sociedade europeia.

Embora não aceitas na época, as ideias de Copérnico influenciaram outros cientistas. No século XVII, Galileu Galilei (1564-1642) retomou a teoria heliocêntrica de

Copérnico, defendendo-a publicamente como verdadeira, do ponto de vista científico, apesar de não a conseguir comprovar por meio dos conhecimentos disponíveis na época (cf. ZYLBERSZTAJN, 1988). É-nos importante ressaltar que para justificar suas conclusões, segundo Zylberstajn (1988), Galilei teria rompido com os pressupostos dos escolásticos aristotélicos, reinantes naquele contexto sociocultural, e proposto um novo método científico, baseado na observação e no experimento para construção do conhecimento, o *empirismo*.

Sabemos, pelos compêndios dedicados à memória do curso histórico ocidental, da reviravolta que os conhecimentos e o método científico propostos por Galilei produziram histórica, cultural e socialmente na Europa, a partir de então, bem como sobre o desenvolvimento do pensamento científico, dito moderno, e principalmente de sua influência nos ideais renascentistas.

É-nos preciso advertir que, à época, certamente todos os segmentos sociais relacionados aos estudos científicos foram diretamente ou indiretamente influenciados pelas proposições de Galilei, desde os contrários à teoria heliocêntrica, que tiveram de encontrar meios de refutá-la, até a seus adeptos, que precisavam encontrar meios de validá-la. A nosso ver, toda essa discussão sobre Astronomia está relacionada ao contexto histórico europeu de decadência do poder cultural e social da Igreja Católica Romana e, por contiguidade, ao desenvolvimento e à ascensão de ideais renascentistas.

Essa retomada histórica pretendeu ilustrar que todo conhecimento, em sua essência, é resultado de questões históricas, sociais e culturais disponíveis em dado momento histórico. Tais conhecimentos circulam direta ou indiretamente entre certos círculos sociais, gerando, sempre o desenvolvimento da Ciência (enquanto conhecimento), seja ela popular – quando desenvolvida por pessoas comuns e em situações cotidianas, sem o rigor e a sistematicidade prescritos pela *ciência moderna* – ou acadêmica. Isso explica-nos por que os membros de determinada sociedade concebem o mesmo objeto de maneira distinta, pois partem, de algum modo, de seus próprios pressupostos.

Por outro lado, ao tratarmos da construção de conhecimentos, isto é, de uma ação humana e social, estamos considerando a relação tensiva entre indivíduo e sociedade (cf. BAKHTIN, 2006), em que o indivíduo se circunscreve como ser social à medida que interage socialmente, e a sociedade se constitui através da interação e integração individual. Assim, indivíduo e sociedade compartilharam traços disponíveis em determinado contexto histórico e cultural. Logo é preciso compreender que o conhecimento não é resultado exclusivamente de uma ação individual, mas da interação entre indivíduo e sociedade (cf. VIGOTSKI, 2003).

Portanto, como não poderia ser diferente, a definição científica do que seja linguagem e, conseqüentemente de língua, é resultado de forças tensivas que se relacionam ao contexto em que foram elaboradas, isto é, à sociedade, à história e à cultura de determinado grupo social e de seus membros. Nesse sentido, é preciso considerar que não há uma única definição para este objeto científico e que, ao longo do curso histórico do Ocidente, foram desenvolvidas, a partir das condições históricas, culturais e sociais particulares, diferentes definições para conceituá-la. É também preciso ter em mente que as concepções desenvolvidas sobre a linguagem se contrapõem no plano histórico e tal desenvolvimento gerou tensões propiciadoras para o surgimento de outras concepções.

Para apresentá-las, linearizamos historicamente as três tendências de linguagem desenvolvidas no Ocidente, conforme a proposição de Geraldi (1984), Neder (1993) e Travaglia (2009): *Linguagem como* (1) **expressão do pensamento**, (2) **instrumento de comunicação** e (3) **processo de interação**. Ressalvamos que essa linearização pode gerar a noção equivocada de que cada tendência foi pacificamente desenvolvida, vigorou única e exclusivamente por determinado período e foi suplantada por sua sucessora. Na verdade, como se verá, há, sim, certo desenvolvimento que possibilita o florescimento histórico de cada uma das tendências linguísticas, porém, há também que se considerar que, científica e socialmente, nenhuma superou ou encerrou a outra. Assim, na atualidade, as três concepções coexistem tensivamente em nossa sociedade.

Ao fim da exposição de cada tendência linguística, apresentamos a noção de *gramática* a ela associada e esboçamos alguns comentários acerca de sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

2.1. Primeira tendência: A linguagem como *expressão do pensamento*

Historicamente, a tendência a considerar a linguagem como *expressão do pensamento* é tida como a primeira concepção linguística desenvolvida no mundo ocidental. Suas raízes estão relacionadas ao pensamento grego clássico, sendo suas proposições perceptivelmente encontradas na popularmente conhecida **Gramática Tradicional**. Sua influência sobre os estudos e sobre a compreensão acerca da linguagem praticamente vigoraram até o final do século XIX.

Tal tendência desenvolveu-se em contexto sócio-histórico e cultural particular, a Grécia Clássica, e foi, ao longo da história ocidental, recortada, ampliada, algumas vezes, desvirtuada e, principalmente, propagada. Assim, antes de definirmos essa concepção de linguagem, apresentaremos brevemente os contextos sociais, históricos e culturais em que ela foi desenvolvida e reestruturada ao longo do tempo, sob a luz dos pressupostos da usualmente conhecida Gramática Tradicional.

2.1.1. Contribuições gregas

No período helênico (anterior ao século IV a.C.), de acordo com Kristeva (1969), ao se apropriarem do alfabeto consonântico de origem fenícia e adaptarem-no às características da língua grega clássica, introduzindo o conceito de vogal, os filósofos gregos de tal época já teriam estabelecido uma correlação entre o mundo físico e a língua ao compreenderem que, no primeiro, o *elemento*, ou *átomo*, seria a *substância primordial e infinita* (cf. KRISTEVA, 1969), passível de divisão e isolamento; no segundo, correlato à noção de *elemento*, ter-se-iam as letras. Pontua-nos Kristeva (1969:150) que, para esses filósofos, as letras eram consideradas “[...] como átomos fônicos, como elementos materiais da mesma ordem que a substância material”. Destarte, já nos é possível perceber uma associação entre o mundo físico, extralinguístico, e a língua, por meio de associação e aplicação das categorias da primeira instância à segunda.

Tais pensadores consideraram ainda que a linguagem se externava fonicamente por meio dos elementos e a ligação entre ela e a realidade sensível era *conceitual* (cf. KRISTEVA, 1969). Desenvolvia-se, assim, basilarmente alicerces para a consideração linguística como *expressão do pensamento*. Como explica-nos Kristeva (1969:151), os gregos desse período entendiam “[...] a linguagem como um sistema formal, distinto de um exterior significado por ela (o real), e constituindo em si mesma um domínio próprio, um objeto de conhecimento particular, sem se confundir com o seu exterior material”. É preciso notar que se estabelecia uma clara separação entre linguagem e mundo/realidade sensível, porém isso não impossibilitava correlacionar leis, organização e estruturação regentes da realidade também ao funcionamento, organização e estruturação da língua.

Partindo da compreensão de que as categorias do mundo físico também poderiam ser, a sua maneira, encontradas na constituição da linguagem, os filósofos gregos do

período clássico, intentaram encontrar a resposta para a questão motriz da significação linguística (cf. FRANCHI, 2006b).

Destaca-nos Kristeva (1969:152, grifos da autora) que “[...] a partir da tradição homérica, o *pensar* é descrito como *falar*, e localiza-se no coração, sobretudo nos pulmões [...] que eram considerados como um diafragma”. A linguagem seria, pois, a expressão verbal do íntimo do humano. A significação estaria relacionada tanto à fala quanto ao pensamento, pois seria impossível pensar sem o auxílio linguístico. Para Homero, a linguagem poderia representar discursivamente as ações da realidade. Contudo, ela nunca poderia ser considerada como a realidade sensível em si, uma vez que poderia ser controlada pelo homem, enquanto a realidade independeria desse para existir (cf. KRISTEVA, 1969).

A nosso ver, Homero reforçou a compreensão de que a linguagem estaria intimamente relacionada à realidade. Porém, subordinou a primeira à segunda ao compreender, como afirma Kristeva (1960:152), que enquanto “sistema *fônico* controlado pelo *sujeito*, a linguagem é por assim dizer um sistema secundário que não deixa de influenciar o real, mas que não consegue igualar-se à força material”.

Na esteira de tal pensamento, o filósofo helênico, Heráclito, considerou que o *lógos*⁸ articularia as coisas da realidade sensível na linguagem. É preciso, antes, compreender que o *lógos* seria resultado de uma ação primordialmente oriunda da razão, ou seja, do pensamento, o qual seria responsável por articular adequadamente o plano físico, da realidade sensível, e o plano fônico, da língua. Tal ligação entre palavra e realidade sensível, por meio do discurso, seria possível devido ao fato de que, na visão heraclíteia, a palavra seria uma imagem da coisa, não podendo ser confundida com a própria coisa no plano da realidade física. Em suma, Heráclito considerou que a linguagem teria a função de representação da realidade, de forma que aquela seria secundária a esta (cf. NEVES, 2005).

Por sua vez, Parmênides, outro filósofo helênico, propôs que as atividades *ser* e *pensar* seriam equivalentes e estariam ligadas à inteligência. É preciso destacar, como faz Neves (2005), o que na língua grega antiga significava *ser*, tradução do termo “*ousía*”⁹. Segundo a autora, tal vocábulo pode ser compreendido como *realidade*, porém para os gregos, a realidade seria *ser*, ou seja, ação da existência – em outras palavras, aquilo que é, é real/realidade. Trata-se de uma definição conceitual, como bem assevera a autora, um pouco diferente da noção corriqueira em nossa sociedade. Retomando a discussão sobre a

⁸ De acordo com Bagno (2012:39), *lógos* seria o “discurso (linguagem portadora de razão)”.

⁹ Por vezes, em outras obras (cf. NEVES, 2002), a mesma autora também traduz o mencionado vocábulo como *existência*.

linguagem, ressalta-nos Câmara Jr. (1975:17) que, diferentemente de Heráclito, “[...] Parmênides viu, na multiplicidade das palavras, um produto da imaginação humana disfarçando a realidade aos homens”, dessa forma, na visão parmenidiana, a linguagem não poderia exprimir o real (cf. KRISTEVA, 1969). Nessa concepção, há uma dissociação entre linguagem e mundo/realidade sensível.

Segundo a visão parmenidiana, a linguagem apareceria justamente na dissolução entre pensamento e realidade, a qual é imutável. Sendo o imutável aquilo que nem *é* nem *não-é* e, por isso, relacionado à essência ou ao *ser* das coisas, que só, por intermédio da linguagem, seria possível de ser alcançado. Contudo, é necessário tomar cuidado para não compreender que Parmênides esteja considerando que também a linguagem seria imutável, o que não é verdade. Ela seria o meio de se compreender o imutável imanente às coisas, mas não se confunde com ele.

Para Parmênides, portanto, não haveria a ligação tríade proposta por Heráclito (realidade-pensamento-linguagem), mas biunívoca entre pensamento e linguagem. Com isso, a realidade sensível não influenciaria diretamente a construção do pensamento ou da linguagem, mas se condicionaria a estes, pois só mediante a interação entre eles é que ela seria apreensível ou compreensível.

De forma sintética, o que temos até aqui são considerações importantes a respeito da noção de linguagem enquanto **expressão do pensamento**. Conforme exporemos a seguir, as ideias pré-socráticas, principalmente de Heráclito e Parmênides, serão retomadas pelos filósofos gregos helênicos, possivelmente por intermédio de outro, Sócrates, que foi mestre de Platão, que, por sua vez, o foi de Aristóteles. Como se perceberá, devido a questões particulares, haverá maior apreço por parte de Platão e Aristóteles em aceitar e defender as noções filosóficas de base heraclíteia, enquanto o grupo dos retóricos sofistas defenderá aquelas de origem parmenidiana (cf. MARTINS, 2004).

No entanto, convém-nos delimitar a noção de *expressão do pensamento* até aqui empregada para caracterizar a linguagem. Como pode ser notado, a noção de *expressão* na visão de Heráclito concerne à relação estabelecida entre linguagem, pensamento e realidade; por sua vez, na visão de Parmênides, à relação direta entre linguagem e pensamento. Na visão desses dois autores, não existe, explicitamente, a associação direta entre *expressão* e *exteriorização* do pensamento. Segundo suas concepções, *expressão* diz respeito à maneira como a linguagem expressa significados, ou ainda, produz sentidos. Toda essa discussão não efetivamente considera a necessidade de que para produzir sentidos seja preciso exteriorizar o pensamento. Isso porque toda essa problemática se circunscreve

basicamente em torno do uso da língua pelo indivíduo e não em seu uso social. Na verdade, o único pensamento que nos permitiria associar a noção de *expressão* à *exteriorização* é o homérico, quando tal poeta afirma que, entre outras coisas, a linguagem seria um sistema fônico controlado pelo indivíduo. Nesse ponto e nessa definição, Homero parece estar tratando, na verdade, da língua e não da linguagem. Contudo, é preciso ponderar que, para Homero, *falar* e *pensar* seriam ações análogas, assim não haveria, na prática, diferença entre pensamento e linguagem, e, por conseguinte, entre expressão e exteriorização. Com isso, a nosso ver, a partir do pensamento homérico, ao se considerar a exteriorização do pensamento seria preciso sempre tomá-la como expressão da realidade, em que ambas as ações são biunívocas e realizadas pela língua, como produto fônico e, concomitantemente, processo mental.

Após esses pensadores tidos como pertencentes ao período pré-socrático, no mesmo tempo histórico, com o desenvolvimento da *pólis*, criou-se também uma nova “[...] tradição de linguagem, a linguagem dos oradores, a linguagem retórica.” (NEVES, 2005:24). A palavra era considerada o mais eficaz meio de exercício do poder. Nessa sociedade urbana, havia a linguagem dos poetas, de inspiração mitológica, e a retórica, de motivação pessoal. Nesse cenário, afirma Neves (2005:25) que os filósofos buscaram “[...] articular o todo das coisas. É pelo problema da relação entre as coisas e seu princípio, entre as coisas e o que as governa, entre as coisas e sua natureza, que se especifica o discurso filosófico na Grécia”.

Entre tais retóricos encontravam-se os *sofistas*, que desenvolveram suas proposições a respeito da linguagem, com base no pensamento parmenídico. Consideramos que foram eles os primeiros a valorar apreciativamente a prática linguística, pois, conforme pontua Neves (2012:41), “[...] os sofistas, com a finalidade de ensino da arte política (ignorando e negando a filosofia) colocavam a linguagem em absoluto primeiro plano, formulando regras de conduta prática para falar bem, obviamente, falar bem aquela língua particular [grego clássico]”. Podemos compreender que esse grupo de retóricos desenvolveu basilamente condições para o surgimento da noção de normatividade linguística – algo usualmente associado à Gramática Tradicional e à primeira tendência de concepção da linguagem – com intuito de ensinar técnicas de emprego da língua grega da época, com vistas à construção de argumentos que permitissem a vitória em debates públicos.

É preciso demarcar, porém, conforme ressalva Martins (2004), que o pensamento sofista a respeito da linguagem vai além das questões práticas e técnicas para o ensino da oratória. Conforme pontua a autora (MARTINS, 2004:452), esse pensamento a considera como algo volátil, assim

[...] quem se detiver em examiná-la constatará que sua estabilidade não é maior (nem menor) do que aquela dos consensos que regulam os assuntos humanos de um modo geral. As crenças comuns dos indivíduos sempre abrigariam contradições latentes, impondo-se à linguagem o requisito de ser suficientemente plástica para acomodar essas contradições. [...]

Para os sofistas, na esteira do pensamento de Parmênides, a linguagem não possibilitaria o acesso à realidade sensível, pois o que ela expressaria eram opiniões e impressões dos homens. Essas opiniões e impressões resultavam da compreensão que os indivíduos construía no plano de seus pensamentos e que lhes representariam a realidade, ou seja, tratar-se-ia de consensos. Dessa forma, ela precisaria ser plástica justamente para dar conta das inúmeras possibilidades de consensos desenvolvidos pelos homens. Consequentemente, a estabilidade linguística era semelhante à estabilidade dos consensos (cf. MARTINS, 2004), visto que linguagem e pensamento possuem relação direta na concepção parmenidiana.

Convém destacarmos a tensão do pensamento sofístico: a linguagem é relativamente estável não por sua essência, mas por seu uso, que se faz por meio de consensos; ao mesmo tempo, ela é instável ou volátil (cf. MARTINS, 2004) justamente por ser composta por consensos, que são naturalmente contraditórios. Ela, somente por seu caráter plástico e, concomitantemente, estável e instável, permitiria a expressão das contradições inerentes aos consensos.

Logo, como ressalva Martins (2004:452, grifos da autora), na perspectiva sofística,

[...] não cabe [...] pensar no sentido como algo fixo, que *pertença* à expressão em si mesma. Talvez seja mais compatível com o estilo sofista de pensamento colocar as coisas em termos de *fazer sentido*, pois um dos pontos centrais da sofística é justamente enfatizar que um mesmo dizer, consideradas as brechas deixadas pela relativa precariedade dos consensos que regulam as práticas humanas, pode não apenas significar mais de alguma coisa, como também, e mais importante que isso, pode significar uma coisa e o seu exato contrário. [...]

Grosso modo, como destaca Martins (2004:453, grifos da autora), os sofistas apontam para uma visão pragmática da linguagem, em que as expressões significariam não por possuírem um sentido imanente, mas por produzirem sentidos de acordo com os assuntos e práticas humanas em que estão circunscritas, produzindo “efeitos que podem talvez ser *estimados* mas nunca *garantidos* de antemão”. Dito de outra forma: o uso linguístico, culturalmente determinado, seria responsável por atribuir significados às palavras (cf. MARTINS, 2004). Logo, não haveria, de antemão, nada que predeterminasse a correlação

direta e perene entre uma palavra e sua significação. Tal compreensão nos permite inferir que, para os sofistas, a linguagem seria uma instituição de natureza convencional.

Podemos considerar que o pensamento sofista é um tanto destoante daquilo que embasará as considerações gramaticais tradicionais, conforme explicaremos a seguir, e, principalmente, a primeira concepção de linguagem. Pondera Martins (2004) que isso se deve, primordialmente, ao fato de que tal conhecimento foi duramente – ou, conforme a autora, **violentamente** – criticado por Platão, um de seus maiores opositores. Todavia, precisamos reconhecer que se trata de um conhecimento teórico bastante pertinente e próximo das ideias defendidas por outras concepções linguísticas – conforme se verá na sequência deste trabalho.

Como já dito, opondo-se aos sofistas, Platão, na esteira dos princípios heraclíteos, proporá uma divisão do mundo segundo a qual a linguagem não se restringiria a si mesma (NEVES, 2005). É preciso ter em mente, como pondera Neves (2012) que Platão

[...] tinha grande desprezo pela linguagem [...], para ele simples e fraca imagem – cópia (mimeses) – das coisas, sempre carregada de elementos contrários às próprias coisas. Se à linguagem ele tinha de dedicar-se era apenas porque ela era o único caminho para chegar às coisas, ao *autó*, ao “mundo das ideias”, que sua filosofia buscava.

De modo dualista, as postulações platônicas segregam, de um lado, o mundo *sensível*, e, de outro, o mundo *inteligível* (cf. MARTINS, 2004). Ao primeiro mundo concernem as aparências das coisas, enquanto ao segundo, as suas essências. Nessa divisão, estaria ao alcance dos humanos, devido a suas limitações, o primeiro mundo, que seria variável e mutável e em que as coisas seriam corpóreas, mutáveis e imperfeitas. A linguagem situa-se justamente nesse mundo. Todavia, é por meio dela, a serviço do intelecto humano, que seria possível ao homem ter acesso ao segundo mundo, no qual as coisas seriam invisíveis, perfeitas e eternas, ou seja, em que se encontrariam as reais essências das coisas (cf. MARTINS, 2004). Portanto, a linguagem não é um fim, mas um meio, necessário de ser entendido, para a compreensão da realidade sensível.

Por isso, para o pensamento platônico, a compreensão do funcionamento da linguagem permitiria, por conseguinte, a compreensão da ligação entre esta e a realidade, o que, por sua vez, permitiria, em última instância, a compreensão da própria realidade sensível e, principalmente, das essências das coisas. Nesse sentido, ela estava na base da compreensão do universo. Como explica-nos Neves (2002:26, grifos da autora), Platão

[...] ao tratar do caminho do conhecimento coloca o nome (**ónoma**) na ponta inferior, e a própria coisa (**autó**) na outra ponta, mediando elas, pela ordem, a partir

do nome, a definição ou proposição (**lógos**), a imagem (**eídolon**) e, em níveis mais próximos à própria coisa, a ciência (**epistéme**), a inteligência (**noûs**) e a opinião verdadeira (**alethés doxa**). O nome e a coisa não têm fixidez: nada impede que se dê um nome, ou outro diferente, a qualquer coisa. Para se chegar ao objeto verdadeiramente real e cognoscível, que é a própria coisa, os elementos da linguagem constituem apenas um fraco auxiliar.

Platão teria percebido que seria impossível chegar à *essência* das coisas, se não considerasse, previamente, aquilo que permitiria aos humanos seu acesso, a linguagem. Assim, o relativo desprezo platônico pela linguagem é proveniente de sua consideração de que ela não pertenceria ao mundo inteligível, mas ao sensível. Embora, para Platão, ela seja tida como *fraca auxiliar* na compreensão das coisas, Neves (2005) considera que foi tal filósofo o responsável por tomá-la pela primeira vez como objeto de estudo, mesmo a contragosto, e, obviamente, à luz de suas postulações filosóficas.

Entre as proposições platônicas, vale destacarmos a noção de que, para o mencionado filósofo, haveria uma correlação e equidade entre alguns nomes e suas essências, permitindo-lhe defender que tal relação linguística seria da ordem natural; por outro, também haveria a possibilidade de que não havendo justeza entre alguns nomes e suas essências, mas existindo na língua, esses seriam explicados por conta do caráter convencional da linguagem (cf. NEVES, 2002). Em resumo, considerando que linguagem seria uma forma de expressão da essência das coisas, a teoria linguística platônica procurou acordar e explicar a relação existente entre as instituições linguísticas de base natural e convencional.

Pondera Neves (2002:27, grifos da autora) que,

Na verdade, quando Platão trata da questão da justeza (**orthótes**) do nome, no *Crátilo*, só ilusoriamente o problema em questão é a linguagem em si. A relação entre convenção e natureza (**nómos/phýsis**) interessa, isso sim, ao domínio mais amplo da relação entre o homem (o que ele faz, **nómos**) e a natureza (**phýsis**), interessa, afinal, à questão da essência do homem”.

Ou seja, Platão está discutindo e refletindo subliminarmente sobre as naturezas animal e social do humano. No centro, portanto, da especulação linguística está o indivíduo. É a partir dele que a linguagem é tomada para sua consideração enquanto fenômeno convencional.

Na base do pensamento platônico encontra-se a ideia de que um indivíduo, o *legislador* ou *nomoteta* (cf. NEVES, 2002), seria um artista, o mais difícil de ser encontrado, justamente porque ele precisaria analisar as essências das coisas para conseguir atribuir-lhes um nome que, ao mesmo tempo, em que as nomeasse, fosse-lhes também capaz de representar adequadamente suas essências. Havia ainda a possibilidade de tal artista ter correlacionado

equivocadamente o nome e a essência da coisa representada pela linguagem, conduzindo a um emprego social inadvertido, mas que pelo uso passou a ser aceito (cf. WEEDWOOD, 2002).

É preciso pontuar que para Platão somente outro especialista, o *dialético* (cf. KRISTEVA, 1969), teria condição de emitir um parecer sobre a aceitabilidade da relação estabelecida pelo legislador. Assim, conforme explica-nos Câmara Jr. (1975:17), distintamente daquilo que a Linguística moderna compreende por *etimologia*, para os gregos do período clássico, ela concernia à “pesquisa do ‘verdadeiro’ significado de um vocábulo baseada na análise de suas partes constituintes”, visando à “[...] compreensão da ideia original que dera lugar a esse vocábulo e ainda mantém sua verdadeira significação, uma vez que a língua não era vista como um acontecimento histórico em mutação”.

Consideramos que ao instituir a figura do *dialético*, Platão possibilitou a noção de que uma pessoa possa inquirir o emprego da língua, discutindo, problematizando e explorando os antagonismos das relações estabelecidas pelo *legislador* entre a essência da coisa, sua representação, a palavra, e a realidade extralinguística e, até mesmo sobre o uso que os falantes dela fazem. Consoante Montenegro (2007:371), o *dialético*

[...] é apontado como aquele que sabe como nenhum outro usar adequadamente os nomes, supostos como instrumentos [...] fabricados por um legislador de nomes – nomoteta –, “o mais raro dos artistas que surgem entre os homens” [...]. Assim, enquanto o trabalho do nomoteta é o de fazer nomes, fixando os olhos na natureza do nome de cada coisa que é [...], o *dialético* supervisiona este trabalho [...], a partir de sua atividade de fazer perguntas e dar respostas [...].

Destarte, enquanto o *legislador/nomoteta* seria responsável por procurar estabelecer relações entre a linguagem e a realidade sensível, o *dialético* seria responsável por refletir, problematizar e explorar o uso da língua, bem como os padrões de regulação linguísticas estabelecidos arbitrariamente pelo *nomoteta*. Com isso, para nós, o trabalho de supervisão do *dialético*, pode ter possibilitado, posteriormente, a prática de regulação linguística, por meio de pareceres normativos sobre o uso linguístico.

Outra proposição platônica relevante para os estudos da língua na perspectiva tradicional consiste na distinção entre *dizer* e *denominar*, ou seja, entre *verbo* e *nome* (cf. NEVES, 2005). Nesse sentido, o filósofo em questão pondera sobre as relações morfológica e sintática, pois o discurso é a combinação entrelaçada de nome e verbo. Para Platão, como destaca Neves (2005:59), “o discurso não enuncia simplesmente uma coisa, mas enuncia, de uma coisa, algo existente em relação a ela. Unindo um nome e um verbo, o falante liga um agente a uma ação [...]” Esta seria a estrutura básica da proposição.

Na verdade, Platão considera que somente por meio da proposição, em que nomes e verbos se entrelaçam, pode-se, de fato, dizer que o discurso e suas partes são verdadeiros ou falsos. Para ser verdade, o discurso precisaria expressar o *ser* da linguagem com o *ser* da realidade. Caso essa ligação não fosse linear, havendo desajustes entre as partes, haveria uma falsidade (cf. NEVES, 2002). Notamos, portanto, a noção de que o discurso, construído pela linguagem no nível do pensamento/mente, precisa estar em conformidade com a realidade para ser verdadeiro. Assim, a nosso ver, como a realidade independe do homem para existir, o discurso, para ser falso, teria sido equivocadamente articulado pelo indivíduo em sua mente, através da linguagem. Logo, já vislumbramos nessa proposição a consideração de que essa seria considerada como expressão do pensamento.

As proposições de Platão contrapõem e, de certa forma, combatem as noções sofistas (cf. MARTINS, 2004). Tendo em mente a noção de que ontologicamente as coisas se dividem entre os mundos sensível e essencial, para o pensamento platônico, é preciso tomar como medida, preferencialmente, o *real* sentido das palavras, existente no mundo inteligível, e não o *consensual*, oriundo do mundo sensível. Dessa forma, conforme explicita Martins (2004:457), ao se referir ao pensamento platônico, “nos casos em que a estrutura da linguagem entre em descompasso com a estrutura do real, o discurso é falso; nos casos em que é fiel a essa estrutura, é verdadeiro”. Assim, o filósofo em questão opõe-se à noção relativista dos sofistas de que a linguagem seria consensual, pois na verdade os enunciados que formam o discurso só podem ser *verdadeiro* ou *falso*, visto que a função da linguagem é representar a realidade, isto é, o mundo das essências das coisas. Por isso, como ressalta Martins (2004:458, grifos da autora), “o que parece se impor nessa forma platônica de pensar a linguagem é, em suma, que se compreenda o sentido de um enunciado como a parcela da realidade, o estado de coisas, que ele, *por si mesmo* e de forma objetiva, se destina a descrever”.

Em suma, consoante Martins (2004), trata-se de uma concepção *realista* da linguagem e do sentido, em que os nomes que formam a língua, para funcionarem efetivamente, devem transcender as opiniões e representar satisfatoriamente a realidade. Nesse sentido, a linguagem, responsável por estabelecer a ligação entre a realidade e o pensamento – uma proposição de base heraclítica –, precisa também ser capaz de associar satisfatoriamente a relação entre as essências das coisas e seus nomes, a fim de que a representação da realidade não seja inadvertida e consensual.

Continuando as postulações filosóficas de base heraclítica e, principalmente, socrática, Aristóteles – discípulo de Platão – reformulou e ampliou algumas proposições

anteriores acerca da linguagem. Segundo Neves (2005:65, grifo nosso), para ele “a linguagem é a expressão de tudo que **é**”, sendo, pois, viável compreender a **realidade sensível** [ousía] por meio da linguagem.

Weedwood (2002) ajuda-nos a compreender melhor as postulações aristotélicas a respeito da linguagem. Segundo ela (WEEDWOOD, 2002:27), o filósofo elaborou um esquema trifásico – linguagem-alma-realidade – para explicar a relação entre palavras e coisas: “os signos escritos representam os signos falados; os signos falados representam impressões [...] na alma, e as impressões na alma são a aparência das coisas reais.” Notamos que para Aristóteles os signos estavam relacionados à subjetividade humana, a partir da percepção da realidade sensível. É preciso pontuar que, no pensamento aristotélico, alma não possui a concepção religiosa, encontrada corriqueiramente em nossa sociedade. *Alma*, aqui, está mais próxima daquilo que compreendemos por mente ou pensamento.

Tal filósofo distinguiu na função linguística o *caráter biológico*, relacionado à capacidade humana de não somente produzir sons, como outros animais, mas também de articulá-los e organizá-los em uma linguagem; e o *caráter político*, pelo qual o homem conseguiria o discernimento e a expressividade. Percebemos, com isso, uma distinção entre voz, palavra e significação. Conforme Neves (2005:66), “a voz é condição para a linguagem, mas não é a linguagem”, ou seja, a palavra não pode prescindir da significação, contudo o mesmo não se aplica à voz. Podemos inferir que as proposições aristotélicas circunscrevem mais uma vez a linguagem ao nível do indivíduo, pois ela dependeria das faculdades humanas para se realizar concreta e coerentemente.

Considerando isso, Aristóteles estruturou sua concepção acerca dos nomes. Para ele, os nomes seriam em número finito, enquanto as coisas, infinitas (NEVES, 2005). De maneira direta, depreende-se que na visão aristotélica haveria nomes que se aplicariam a diferentes coisas. Assim, ele estabeleceu que os nomes seriam símbolos das coisas, não sendo sempre congruente a relação entre conceito e sinal, ou nome e coisa. Como bem explicitado por Neves (2005:69), “o que está no som é o símbolo do que está na alma, mas não necessariamente o conceito que está no som, o significado, é congruente com o conceito que está na alma, embora só sob as formas de linguagem possam ser apreendidos os conteúdos mentais.” Notamos, assim, a reiteração da íntima relação entre pensamento (alma) e linguagem, já existente nas considerações platônicas.

Se o conceito está na alma e não na voz, Aristóteles compreendeu que a linguagem é uma convenção, pois, se as palavras não são as mesmas para todos, isso se devia ao fato de elas não serem as próprias coisas, caso contrário, não se justificaria a existência de

diferentes línguas (cf. DINUCCI, 2009), uma vez que os estados de alma (NEVES, 2005), ou estados psíquicos (DINUCCI, 2009), seriam os mesmos para todos os homens. Dessa forma, as coisas só teriam nomes por conta dos sinais estabelecidos pelos humanos, tornando-os em símbolos. Transparece, assim, a relação mediada pela linguagem entre pensamento e coisas.

Por intermédio da palavra seria possível apreender os estados de almas, os quais se relacionariam às coisas. Desse modo, afirma Neves (2005:71) que “a teoria da significação aristotélica prevê, pois, o signo, o conceito e o referente¹⁰”. Sobre a teoria aristotélica, Neves (2002:29) explica-nos que

o nome [signo] possui uma significação convencional [...]; ele não existe por natureza, mas se torna símbolo na medida em que o espírito lhe impõe um sentido. Há conteúdo mental [conceito] que se assemelha à coisa significada [referente], mas o nome, como o símbolo resulta de acordo e convenção. Esse significa, sim, mas não afirma nem nega, não diz que é nem que não é, e, portanto, não diz a natureza das coisas.

Dessa forma, Aristóteles explicita-nos que a língua e o pensamento são convencionais, em contrapartida, a significação é natural. Mais uma vez, retoma-se a discussão sobre as instituições natural e convencional acerca da linguagem.

Para avaliar se os conceitos são falsos ou verdadeiros, de acordo com a visão aristotélica, não se poderia tomá-los isoladamente, seria necessário analisá-los em relação ao referente, pois “em si mesmos, nem os nomes nem os verbos são nem verdadeiros nem falsos, porque também os conceitos em si mesmos não são nem verdadeiros nem falsos” (NEVES, 2002:29). Se no estado de alma houver *conformidade* com as coisas na realidade, trata-se de uma verdade; se houver *discrepância*, uma falsidade. Para o mencionado filósofo, essa associação entre estados de alma e realidade seria possível apenas no plano do discursivo.

Conforme já exposto, os conceitos isoladamente possuiriam significados, mas não seriam passíveis de julgamento, isto é, de serem considerados falsos ou válidos. Eles, em si mesmos, não trariam tal dualidade, somente na combinação destes com outros, formando uma proposição é que se teria uma significação suscetível a tal análise. Há, com isso, uma divisão entre a questão da denominação e da proposição (cf. NEVES, 2005). Não caberia, assim, discutir se o nome é adequado ou não à coisa, como postulado por Platão, mas se a proposição, que o emprega, é verdadeira ou não. Dessa forma, a nosso ver, se a combinação dos conceitos, elementos da linguagem, para a formação de uma proposição, relativa ao pensamento, fosse equivocada, mais uma vez teríamos a construção de um significado falso

¹⁰ A nosso ver, a proposição de Saussure a respeito do signo linguístico aproxima-se muito da teoria da significação aristotélica.

em relação à realidade. Nesse sentido, compreendemos que Aristóteles reitera a concepção de que pensamento e linguagem estariam intimamente relacionados à expressão da realidade.

Ressaltamos que Aristóteles compreende a linguagem como subordinada primeiramente à capacidade mental ou racional humana, o que permite que suas postulações sobre ela sejam tidas como *mentalistas*, pois a função primeira das expressões linguísticas é representar o real que está no espírito e não a realidade em si. Nesse ponto, eis a principal diferença entre tal filósofo e seu mestre, Platão: a linguagem representa a realidade, para aquele, tendo por medida a alma ou a mente, para este, à essência das coisas, ou seja, a própria realidade. Como explica-nos Martins (2004:466), “[...] Aristóteles localiza no homem o espaço em que a dispersão e a variabilidade fenomênica se reduzem a uma ordem essencial. Assim sendo, a objetividade da linguagem supõe que ela represente em primeiro lugar aquilo que toma forma nesse espaço”. Nesse sentido, para o mencionado filósofo não haveria dois mundos, como propõe Platão, mas um único, em que existiria coincidência ou isomorfia entre a estrutura da linguagem universal do pensamento e a estrutura do real ou da essência das coisas. Por conta disso, o papel das coisas no universo da realidade sensível seria perceptível na linguagem, por conta da capacidade racional humana.

Resumidamente, para Aristóteles e Platão, a racionalidade seria a principal condição para o funcionamento da linguagem, tendo a palavra, a função primordial de representar linguisticamente a realidade. Contudo, para o mestre, a essência das coisas consistiria na própria realidade sensível, enquanto para o discípulo, na alma humana (cf. MARTINS, 2004).

É necessário considerar que, no período helênico, nem Aristóteles nem Platão ou seus predecessores desenvolveram postulações ou estudos sobre a língua propriamente em si. Seus estudos, como podemos perceber, estavam preocupados em buscar a verdade das coisas, o que é próprio da filosofia grega clássica. Nesse sentido, suas postulações sobre a linguagem são resultados de outras preocupações que não a linguagem em si. Por isso, Câmara Jr. (1975) considera que esses estudos são *paralinguísticos*, pois não se preocupam exclusivamente com a linguagem, mas a tomam como meio para outro propósito, depreendendo desse intento algumas postulações linguísticas.

Diferentemente do que ocorria até então, no período grego helenístico (séculos IV-II a.C.), a linguagem foi tomada em si mesma como conteúdo de estudo e não como especulação filosófica para compreensão de outras questões. Tal época histórica compreende o período entre as conquistas de Alexandre, o Grande, e a dominação política grega pelo Império Romano, marcada pelo declínio das cidades-estados e o estabelecimento de novo

ideal de vida e de cultura idealizada. Caracteriza-se por ser o período de contato com outras civilizações, consideradas pelos gregos como inferiores, mas que naturalmente exerceram influências na civilização helena.

Por conta desse processo, como uma reação conseqüente, deflagrou-se a preocupação dos gregos desse período em preservar e transmitir a herança cultural helênica, tida como superior às demais. Considerando que a cultura prestigiada estava ameaçada pelo contato com outros povos, uma vez que as culturas bárbaras, tidas como diferentes e inferiores, estavam interferindo na cultura dita superior, a forma encontrada pelos gregos desse período histórico para preservação de sua cultura era pesquisar e ensinar (cf. NEVES, 2005). Com essa preocupação em ensinar a cultura helênica, a educação procurava transmitir principalmente o patrimônio literário dos grandes poetas clássicos (cf. NEVES, 2002). Interessava-lhes, pois, a exegese poética. Consoante Neves (2005), esse exame tinha, por um lado, o intento de buscar os textos autenticamente gregos do período helênico e, por outro, estabelecer padrões modelares para a língua grega corrente, contaminada por barbarismos, segundo os idealistas gregos. Ou seja: o que se procurava era preservar a cultura e a língua genuinamente helênica, por meio da análise de obras do passado, e transmiti-las imaculadamente por meio do ensino às gerações ulteriores. Dessa forma, é-nos possível compreender o motivo pelo qual a tendência a compreender a linguagem como *expressão do pensamento* tem forte apreço por textos literários de épocas passadas para estabelecer um modelo linguístico ideal (cf. NEDER, 1993).

Nesse contexto, dois ofícios começaram a se destacar: o *filólogo*, aquele que se interessava pela literatura, selecionando e examinando as grandes obras da criação helênica, com intuito de cultivar e preservar o padrão da “[...] bela linguagem das criações geniais do espírito grego, linguagem erigida, então, em modelo de pureza e correção” (NEVES, 2002:21) e que teria também por responsabilidade estudar a cultura helênica em geral; e o *gramático* cuja função era examinar, revisar, compreender, explicar, julgar, corrigir e criticar as obras literárias (cf. NEVES, 2005). É preciso destacar que os dois ofícios já existiam no período helênico, porém não como atividades tão consolidadas como agora no período helenístico (cf. NEVES, 2002; CARVALHO, 1989).

Competia precisamente ao *gramático* ensinar ao aprendiz a língua helênica pura e ideal, por meio da exposição de modelos, explicitando o sistema linguístico, estudando metodicamente um a um seus elementos e descrevendo, também metodicamente, suas estruturas (cf. NEVES, 2002). Os gramáticos também publicavam tratados e comentários, com o fito de, por um lado, facilitar a leitura dos primeiros poetas gregos, estabelecendo e

explicando a língua desses autores, e, por outro, proteger essa língua, considerada modelo, da corrupção causada pelos estrangeiros, ou seja, resguardá-la das influências contaminantes das línguas dos bárbaros (cf. NEVES, 2005). É preciso considerar que os gramáticos, segundo Kristeva (1969:164), eram “[...] classificadores da língua como forma abstrata”, ocupando-se de desenvolver cânones flexionais para a crítica textual (cf. NEVES, 2002). Nesse contexto, como podemos perceber, eles estavam muito mais preocupados em estudar a literatura do que a língua que, na verdade, precisava ser estudada para garantir a análise literária. O foco primeiro não era a língua em si, mas a cultura transmitida através dela, mediante textos literários do período helênico.

Nasceu, assim, deliberadamente a Gramática Normativa, pautada em conhecimentos linguísticos de base filosóficos e nocionais – os quais compuseram aquilo que se convencionou historicamente denominar de *Gramática Tradicional* –, com intuito de ensinar – e prescrever – o modelo linguístico do período helênico que todos deviam aprender e cultivar. Dito de outra maneira: a Gramática Normativa surgiu intimamente relacionada a conhecimentos linguísticos disponíveis na época que, por sua vez, estavam ligados a noções filosóficas tradicionais. Ela desenvolveu-se, pois, como forma de manutenção de uma parte da cultura grega helenística, a língua grega arcaica. Para isso, era preciso recuperá-la, depurá-la e preservá-la.

Preocupados com a exegese literária, os estudos gramaticais helenísticos preocupavam-se principalmente com a modalidade escrita da língua grega, por meio da análise de textos literários helênicos. Não é por acaso, como pontua Neves (2005), que o termo *gramática*, empregado pelos gregos antigos, para designar a arte de ler e escrever, seja comumente evocado para evidenciar a importância constante dada à língua escrita.

Para Lyons (1979), essa preocupação com a modalidade escrita desenvolveu dois erros irretorquíveis de concepção, que o próprio teórico denomina de *erros clássicos*. O primeiro concerne à relação entre as modalidades linguísticas escrita e oral; e o segundo à compreensão da evolução linguística. Respeitante ao primeiro erro, Lyons (1979:9) afirma que “não se fazia uma distinção consistente entre os sons e as letras que os representavam. Na medida em que se percebia alguma diferença entre a língua falada e a língua escrita, a tendência era sempre considerar a primeira como dependente e derivada da segunda”. O segundo erro ocorreria devido à “[...] suposição de que a língua dos escritores áticos do séc. V a.C. era mais “correta” do que a fala coloquial do seu tempo; e, em geral, a suposição de que a “pureza” de uma língua é mantida pelo uso das pessoas cultas e “corrompida” pelos iletrados” (LYONS, 1979:10, grifos do autor). Como o próprio autor pondera (LYONS, 1979:10), “por

mais de dois mil anos esse preconceito deveria manter-se inatingível”. Realmente, tais noções ainda estão na base da primeira tendência de definição de linguagem, sendo-nos possível compreender: o preciosismo atribuído à língua arcaica; sua aplicação no contexto educacional, oriunda da íntima relação existente entre a atividade do gramático e a docência; o caráter prescritivo, determinando o emprego de uma norma-padrão ou língua-modelo, baseada em língua literária arcaica e livre de deturpações; e a crença de que tal disciplina contribui tanto para o aprendizado da leitura e da escrita, quanto da oralidade/fala. Considerando a preocupação em resguardar e em transmitir a cultura grega clássica, todas essas pontuações são perfeitamente justificáveis e coerentes com tais objetivos do período helenístico.

Desse período histórico, vale-nos ressaltar as contribuições dos estoicos para a construção da noção da linguagem como *expressão do pensamento*. Diferentemente de Aristóteles e Platão, os estoicos consideravam que a linguagem era uma instituição natural, “[...] tanto na sua origem como na sua natureza [...]” (NEVES, 2002:30). Eles acreditavam que os nomes teriam surgido com base na percepção humana em relação ao real, ou seja, em relação às coisas e foram pronunciados por alguns, em sua origem, e aprendidos e apropriados pelos demais. Logo, a linguagem seria basilarmente natural, mas, por conta do uso social, também convencional.

Explica-nos Weedwood (2002:27) que, baseando-se nas proposições aristotélicas da conexão entre palavras e coisas, os estoicos “[...] preferiram acrescentar uma etapa entre a recepção passiva da impressão e a fala: o conceito [...]” (*lékton*). “Assim, embora todos os homens possam receber as mesmas impressões das coisas que percebem, como sustentava Aristóteles, os conceitos que eles formam dessas impressões diferem, e são eles que são representados na fala”. Dessa forma, cada povo, para evitar problemas de designações em relação às coisas e permitir a expressão breve e menos ambígua, estabeleceu sua língua particular, o que justificaria a existência das diferentes línguas. Nesse sentido, as ordens natural e convencional seriam contíguas, pois não ocorreram simultaneamente na origem da linguagem, mas de forma diacrônica: alguém percebeu as coisas, por meio de sua apreensão, pronunciou-as e os outros as aprenderam e validaram-nas. Com isso, os estoicos diferiram das postulações aristotélicas por considerarem que as impressões que se formavam nos homens eram distintas em cada um, o que lhes permitiria emitir a voz de maneira particular, segundo o estímulo das emoções ou dos estados de alma.

Apesar de a linguagem ser natural, o discurso seria uma obra da inteligência, pois a língua era uma faculdade humana, mas sua articulação com sentido seria fruto da

racionalização ou da expressão do pensamento. É-nos preciso destacar que, embora tal grupo de pensadores estivesse considerando o social em suas postulações, a influência desse nível parece-nos ser irrisória, pois as impressões causadas pela linguagem ocorrem no nível individual e não no social, que apenas reitera-as ou retifica-as.

Para os estoicos, o conhecimento corresponderia à correlação entre ideias e as coisas reais da natureza, e somente a realidade que pudesse ser expressa, poderia ser pensada. Assim, o conhecimento teria uma base sensorial, originária no *ser/realidade*, o qual possuiria um corpo (cf. NEVES, 2005). Como afirma Neves (2005:85), “o pensamento só pode ser concebido desde que seja traduzido em discurso, seja este interior seja exterior; daí a importância da busca de expressão”.

O objeto de análise da lógica estoica era o conteúdo do ato material de dizer (*lékton*), isto é, a palavra verbalizada (cf. WEEDWOOD, 2002), e especialmente seu significado, o qual poderia ser categorizado como verdadeiro ou falso. O pensamento se originaria a partir da percepção da coisa sensível, mas só seria concebível se expresso por meio de discurso, o qual possuiria significados objetivos incorpóreos (cf. NEVES, 2005). Por sua vez, o objeto de análise era o predicado, que seria uno e expressaria o conteúdo do discurso. Diferentemente da *realidade*, a qual possuiria um corpo, os significados possuiriam finalidades imateriais, que permitiriam sua compreensão. Neves (2005) refere-se a eles como algo *espiritual* existente no som, correspondendo à apresentação das coisas por meio da linguagem, a partir da imagem lógica oriunda da existência corporal dos elementos linguísticos na realidade.

Como pondera Neves (2005:98), “a linguagem certa, a que está de acordo com a natureza das coisas, é que é obra da natureza”. Logo, percebemos que os estoicos também estavam preocupados em conferir justeza à linguagem, assim como seus antecessores filósofos. Para eles, a dialética permitiria ao homem a justeza do raciocínio e a adequação da expressividade. Sendo uma instituição natural, a linguagem expressaria a natureza das coisas. Por isso, conforme explica-nos Neves (2002:30) o que os estoicos, na verdade, buscavam era a justeza e “[...] a verdade, representadas pelo controle do ilógico e irracional, e marcadas pelo grande valor da ética no sistema estoico. Para isso, é fundamental o falar adequadamente. A linguagem tem de ser reta, justa, para ser natural, o que constitui o ideal estoico”. Em outras palavras, acreditava-se ser necessário que a linguagem fosse pura, para que se tivesse a possibilidade de analisar se seu significado era realmente verdadeiro ou não, pois como assevera Neves (2002:33), “o sentido se constrói no dizer, e, por isso, a linguagem é um agente poderoso para o qual se requer beleza e justeza”. É preciso advertir que justeza, aqui,

tinha outro sentido, diferente daquele filosófico do período helênico. Segundo a mencionada autora (NEVES, 2002:33), ela “[...] diz respeito à boa composição, à eufonia, à correção: estuda-se o ritmo, a harmonia, e estuda-se o emprego adequado dos diferentes recursos [...]”.

A lógica estoica, permitida pela linguagem, a qual era um de seus temas de reflexão, era subdividida entre retórica e dialética. Neves (2005:88) explica que “a retórica é a ciência do bem-dizer em discursos em continuidade, e a dialética é a ciência do reto discutir em discursos divididos em perguntas e respostas”. De acordo com a autora (NEVES, 2005), foi na dialética que os estudos linguísticos mais se desenvolveram, visando à determinação de leis e não ao ensino de regras práticas, ou seja, procurando explicações racionalistas e não explicação ou noções de uso.

A respeito das contribuições estoicas, convém destacarmos, primeiro, a noção de que a linguagem, para ser analisada, precisaria necessariamente ser externada. Com isso temos a associação entre expressão e verbalização ou exteriorização do pensamento, pois só o pensamento verbalizado, ou seja, transformado em discurso seria passível de análise. É preciso ter em mente, que para as noções sofistas, platônicas e aristotélicas, essa condição não era necessária ou não foi explicitamente demarcada, como ocorre na concepção estoica. Como veremos, mais adiante, essa associação entre expressão e exteriorização da linguagem se consolidou historicamente de tal forma que atualmente a noção de *expressar* parece abarcar, contiguamente, o sentido de *exteriorizar*, funcionando como termos correlatos. Em segundo lugar, é preciso destacar que os estoicos reforçaram o caráter normativo em relação ao emprego da língua, ao considerar que a *verdade* estaria ligada à construção de um pensamento lógico e em conformidade com a realidade sensível e por meio de construções de regras para reger o ideal de uma língua tida como correta. Por decorrência, com essas noções, eles também reforçaram a ideia de que a linguagem era expressão do pensamento do indivíduo.

Como se verifica, os gregos, tanto do período helênico quanto do helenístico, a nosso ver, contribuíram significativamente para a concepção de linguagem como *expressão do pensamento*. Resumindo brevemente tais contribuições, podemos destacar que elas possibilitaram basilarmente a: **(a)** consideração da relação entre linguagem e realidade sensível, concluindo-se que a primeira deve seguir a natureza da segunda; **(b)** correlação entre linguagem e pensamento, considerando que ambos se associam intimamente para a expressão das ideias; **(c)** consideração da linguagem como fundamentalmente relacionada ao indivíduo, como ato individual e não social; **(d)** contraposição à mutabilidade linguística, resgatando sempre um ideal de língua, geralmente de períodos anteriores – o que lhe confere um tom arcaico –, a ser seguido pelos falantes e a noção de que tal língua seria desprovida das

deturpações cometidas pelos falantes desprestigiados social e culturalmente; (e) prescrição dos modelos originários da modalidade escrita à modalidade oral; e (f) regulação de modelos considerados como expressões de beleza linguística, normatizando aquilo que seria o modelo exemplar de *bom* uso da língua.

É-nos preciso, ainda, frisar que todas essas contribuições estão em conformidade com as noções filosóficas e premissas defendidas e disponíveis em tal período histórico. Além disso, é preciso reconhecer que tais discussões e considerações são consistentes tanto teórica quanto tecnicamente. Ademais historicamente, no Ocidente, elas exerceram – conforme se verá na sequência – e continuam exercendo grande importância e influência no ensino e no estudo linguístico.

2.1.2. Contribuições romanas

Diferentemente dos gregos, os romanos, por questões histórico-culturais, não se dedicaram à construção de uma *epistemologia*, mas concentraram forças principalmente na produção e refinamento de uma técnica linguística, baseada nas proposições gregas helênicas e helenísticas. Na verdade como pondera Kristeva (1969:167),

Os eruditos romanos, preocupados sobretudo com a elaboração de uma retórica, no domínio estritamente linguístico, limitaram os seus esforços à transposição das teorias e das classificações gregas para as necessidades da língua latina, sem procurarem elaborar posições originais sobre a linguagem.

Os romanos dedicaram-se a aplicar os conhecimentos linguísticos desenvolvidos pelos gregos, principalmente os relacionados à disciplina gramatical, adaptando-os e elaborando outras classificações e normas às particularidades da língua latina. Portanto, os gramáticos romanos tomaram a língua grega como modelo universal da língua em geral, competindo-lhes descobrir as suas categorias correspondentes na língua latina (cf. KRISTEVA, 1969).

Além disso, como destaca Lyons (1979:13),

É bem sabido que em todas as esferas da cultura romana – arte e literatura – a influência grega foi enorme. Desde o séc. II a.C., e, em alguns casos, antes, a aristocracia romana adotou com entusiasmo a cultura e os métodos gregos de educação. As crianças aprendiam a falar, a ler e a escrever grego tão bem como o latim, e frequentemente iam completar sua educação em algum dos grandes centros helenísticos de filosofia e retórica. Não causará, pois, grande surpresa verificar que os gramáticos latinos dependiam quase completamente dos seus modelos gregos.

Como se percebe, a aristocracia romana teve contato intenso e profícuo com a cultura grega e, como destacado, os gramáticos romanos continuaram algumas discussões já iniciadas pelos gramáticos, filólogos e filósofos gregos.

Os conhecimentos e a técnica de análise linguística, ou seja, a gramática desenvolvida pelos gregos servia às necessidades do período imperial romano. Como destaca Câmara Jr. (1975:20), “no momento em que a gramática grega começou a influenciar a cultura latina, o Latim não era uma língua fixada e os hábitos linguísticos das classes rurais estavam em conflito com a “urbanitas”, isto é, o estabelecimento de uma norma oficial para as classes superiores da cidade”. Por isso, a gramática grega serviu aos propósitos dos gramáticos romanos de fixar e estabelecer a língua urbana latina, tida como variante culta, uma vez que a expansão do império necessitava de tal política linguística. Nesse sentido, como bem pontua Câmara Jr. (1975), a abordagem filosófica e a gramática grega deram margem a uma gramática estritamente normativa no período romano em questão.

De acordo com Weedwood (2002), foi por meio dos gramáticos romanos que a disciplina gramatical grega se incorporou à cultura ocidental dominante. Contudo, tal incorporação ocorreu com certas filtragens e de maneira dessultória.

Desse período histórico, é digno de nota o interesse linguístico do imperador Caio Júlio César (século I a.C.), que escreveu um tratado sobre *analogia*, em que “[...] defende o princípio da regularidade gramatical; contra a linguagem irregular, [...] [e] propõe certas modificações das categorias gramaticais” (KRISTEVA, 1969:169). O tratado do imperador, portanto, já apontava para uma teoria normativa, com intuito de regularizar e padronizar a língua latina. Vale destacar, também, o fato de que tal tratado foi feito por um imperador, o que lhe confere certo *status* político-social.

Entre os gramáticos romanos, o mais expoente foi Marcos Terêncio Varrão (século I a.C.). Infelizmente de sua vasta obra, apenas alguns de seus livros sobreviveram ao tempo. Todavia, suas ideias exerceram grande influência na antiguidade romana.

Retomando a discussão sobre analogia e anomalia linguística, Varrão submeteu ambos os princípios ao uso e considerou que os neologismos deveriam ser guiados pelo princípio da analogia, contudo, se já existisse uma forma anômala e essa estivesse bem estabelecida socialmente, dever-se-ia permitir que ela continuasse sendo usada. Para ele, a flexão (parte daquilo que atualmente conhecemos por morfologia na perspectiva gramatical tradicional) seria uma parte da língua alicerçada sobre a analogia, enquanto a derivação se pautaria na anomalia, por ser arbitrária (cf. WEEDWOOD, 2002). Assim, o mencionado gramático romano considerava e reconhecia a possibilidade de coexistência harmônica entre

formas linguísticas arcaicas e contemporâneas, diferentemente de seus predecessores gregos. Além de apontar para a necessidade de se considerar a instituição convencional e não exclusivamente a natural, para aceitar ou não uma forma linguística.

Com isso, Varrão conciliou as teses *analogista* e *anomalista* sobre a relação entre linguagem e realidade sensível, postulando que a língua exprimiria a regularidade do mundo, porém conjuntamente com tal regularidade estariam as irregularidades. Para dar conta dessa problemática, segundo Kristeva (1969:168-169), o gramático romano teria proposto uma teoria normativa da língua, por meio de

[...] uma gramática que postule as regras de um uso linguístico *correto* (isto é, geralmente conforme as categorias lógico-gramaticais gregas), em vez de fazer dessa gramática um estudo *descritivo* que descubra as particularidades de cada nova língua ou de cada novo estilo que aborda.

Nesse sentido, os estudos gramaticais de Varrão visavam à construção de uma normatividade linguística, aplicando à língua latina as categorias da língua grega, herdadas dos gramáticos helenísticos e consideradas universais linguísticos, e, por isso, aplicáveis a toda e qualquer língua. Tal postura estreitou a relação entre a Gramática Tradicional e a Gramática Normativa, propulsionando a segunda, uma vez que os estudos gramaticais romanos visavam à prescrição do uso linguístico.

Destaca Lyons (1979:14) que “o fato de serem bastante semelhantes as duas línguas em sua estrutura geral, sem dúvida, levou-os [gramáticos romanos] a pensar que as várias categorias gramaticais que os gregos haviam elaborado [...] eram categorias linguísticas universais e necessárias”¹¹. Nessa linha, segundo Mattos e Silva (1994), a grande contribuição de Varrão teria sido justamente a aplicação dos princípios gramaticais gregos a outra língua, o Latim, “uma vez que as categorias elaboradas para o grego eram em grande medida de natureza semântica, elas podiam ser transferidas para o latim sem dificuldade” (WEEDWOOD, 2002:40).

Para Varrão (*apud* KRISTEVA, 1969:169, grifos nossos),

A gramática tem a sua origem no alfabeto; o alfabeto representa-se sob a forma de letras, as letras juntam-se em sílabas; uma reunião de sílabas produz um grupo sonoro interpretável; os grupos sonoros interpretáveis juntam-se em partes do discurso, as partes do discurso pela sua soma formam o discurso; **é no discurso que se desenvolve o falar bem; exercitamo-nos no falar bem para evitarmos erros.**

¹¹ Essa crença contribuirá com mais propriedade para o desenvolvimento das postulações teóricas dos *modistas* no período medieval.

Fica-nos explicitamente evidenciado a concatenação entre os elementos e as partes da língua para a construção do discurso, bem como o caráter linguístico apreciativo e prescritivo.

A aplicação de princípios gramaticais gregos à língua latina, desenvolvidos basilarmente por Varrão, propiciou aos profissionais romanos da educação o desenvolvimento de compêndios para o ensino e consulta sobre língua latina.

No século IV, após as proposições de Varrão, outro gramático romano, Elio Donato foi responsável por elaborar uma *gramática escolar* (cf. WEEDWOOD, 2002). Esse tipo de gramática, em uma parte, detinha-se na exposição sistemática das categorias gramaticais (nome, pronome, verbo, advérbio, particípio, conjunção, preposição e interjeição), exemplificando-as por meio da própria língua latina; em outra parte, tratava dos barbarismos, solecismos, outros desvios e várias figuras de retórica. A ênfase dessas obras consistia na rotulação e na classificação das formas linguísticas. Segundo Kristeva (1969) e Mattos e Silva (1994), esse gramático romano, em sua obra *De partibus orationibus ars minor*, descreveu minuciosamente as letras em função de sua pronúncia, para enumerar os erros correntes de seus alunos e estabelecer diferenças entre o Grego e o Latim. Como ocorreu no período grego helenístico, novamente notamos, nessa obra, o caráter normativo associado ao ensino de língua por meio de noções gramaticais tradicionais.

Como pondera Weedwood (2002), o conteúdo dos manuais romanos de gramática não seria tão diferente dos atuais. Isso releva, por um lado, a importância desse período histórico para a disciplina gramatical e, por outro, consolida também a importância da língua enquanto objeto de análise sistemática – ainda que, nesse contexto, o exame linguístico empregasse noções de origem filosófica.

Entretanto, dada a importância e influência dos gramáticos romanos para a construção da Gramática Normativa e a permanência de suas contribuições até a contemporaneidade, vale explicitarmos a advertência realizada por Lyons (1979:13),

Os gramáticos romanos seguiram os modelos gregos não apenas nas suas doutrinas gerais acerca da língua, mas também em questões de detalhe. Organizou-se uma gramática latina padrão, que, como a de Dionísio, o Trácio, compunha-se de três partes. A primeira definiria a gramática como a arte de falar corretamente e de compreender os poetas, e trataria também das letras e das sílabas. A segunda trataria das “partes do discurso” e daria, com maiores ou menores detalhes, as variações que elas sofriam segundo o tempo, o gênero, o número, o caso, etc. Finalmente, haveria uma discussão sobre o bom e o mau estilo, advertências contra “erros” e “barbarismos” comuns, e exemplos das “figuras de linguagem” recomendadas.

Destarte, destacamos um aspecto intrínseco e tão caro à Gramática Tradicional, a normatividade, isto é, a prescrição de uso de determinada variante linguística, pautada nos moldes da escrita, principalmente de textos literários de autores consagrados, o que permitiu a permanência dos erros clássicos desenvolvidos pelos gregos no período helenísticos. Como já exposto anteriormente, são eles: a submissão da oralidade à escrita e a apreciação valorativa de que a língua dos escritores arcaicos seria melhor e pura em relação à contemporânea (cf. LYONS, 1979).

Baseando-se sobre especulações, noções e apreciações linguísticas dos estudiosos gregos, foram os romanos, conforme explicitado até aqui, responsáveis por formatar os conteúdos da Gramática Tradicional muito semelhantemente a como os conhecemos atualmente, com suas divisões e classificações das partes do discurso, além de prescrever apreciativamente modelos para a fala e para a escrita, com intuito político de elaborar certa padronização linguística para a língua latina, separando, assim, a variante culta das populares – ou, como pondera Câmara Jr. (1975), a variante latina “urbanitas” das variantes rurais. Também é preciso demarcar que a padronização linguística da variante culta latina tinha motriz e objetivos não puramente linguísticos, mas políticos.

2.1.3. Contribuições do período medieval

No período medieval da cultura ocidental, o Latim, mesmo após a queda do império romano no século V d.C., no Ocidente, assumiu a posição de língua da liturgia da Igreja Católica Romana e, devido à forte influência e dominação cultural desta, de língua diplomática. Destaca Lyons (1979:15) que nesse período “qualquer progresso pessoal, secular ou clerical, dependia de um perfeito conhecimento do latim”. Contudo, essa era uma língua estrangeira para muitos dos recém-convertidos ao catolicismo, sendo necessário, portanto, ensiná-la e aprendê-la.

Além disso, a necessidade de evangelização e conversão de novos povos ao cristianismo promoveu um avanço dos estudos linguísticos com fito de construir alfabetos para as línguas consideradas bárbaras. Por conta desse movimento, como pontua-nos Kristeva (1969), desenvolveram-se estudos minuciosos sobre a fonética de tais línguas. Em contrapartida, como deriva dessa construção ou invenção escritural, pois havia línguas que não possuíam escrita, desenvolveu-se também uma consciência da língua como aspecto

caracterizador da nacionalidade, “expressão de uma etnia e garantia da sua independência política” (KRISTEVA, 1969:193).

Nesse contexto, durante a Alta Idade Média (séculos V-XI), com a tradução das obras de Aristóteles e Porfírio sobre lógica, na perspectiva tradicional, os eruditos do século IX tentaram relacionar as categorias lógicas e linguísticas. Segundo Weedwood (2002:54), por conta deles “[...] se chegou a uma interpenetração quase perfeita de gramática e dialética¹²”.

Os escolásticos, como ficaram conhecidos os eruditos que construíam suas explicações racionais a partir dos princípios dialéticos, no que concerne aos estudos linguísticos, postularam a íntima relação entre a realidade sensível e a linguagem ou, ainda, entre o mundo extralinguístico e as categorizações das partes do discurso.

Todavia, segundo Weedwood (2002), no final do século XII, a restrição do foco recebido no contexto histórico anterior foi contrabalanceada por um novo impulso, o estudo do aspecto universal da linguagem. Com a circulação da obra *Metafísica* de Aristóteles, os gramáticos desse período passaram a questionar a própria natureza das disciplinas tradicionais.

Nesse contexto histórico, a disputa entre os grupos *realistas* e *nominalistas* era constante. Para os primeiros, defendendo as postulações platônicas, a linguagem seria um reflexo da realidade sensível e, por isso, a palavra estaria intrinsecamente relacionada à ideia ou ao conceito, de tal forma que o conceito existiria a partir do momento em que houvesse uma palavra para representá-lo. Os segundos, por sua vez, opostos a essa crença, consideravam que a língua não conectaria a realidade com o pensamento. Como meio de comprovar isso, eles propunham a análise dos termos, isto é, dos nomes – de onde vem a denominação do grupo. Conforme Kristeva (1969), para eles, na frase, “o homem corre”, quem corre não seria a palavra, nem o ser pertencente à espécie humana, mas um indivíduo. Nesse sentido, a ideia contida na palavra, não é construída pela relação entre realidade sensível e pensamento, mas pela relação entre significado linguístico e pensamento. Dessa forma, não haveria ideias externas à linguagem, que seriam apreendidas pela relação pensamento e realidade sensível, mas noções desenvolvidas na mente que seriam socializadas por meio da linguagem.

¹² De acordo com Berti (1998), a dialética aristotélica consistia em encontrar um método a partir do qual se pudesse raciocinar sobre problemas que não podiam ser demonstrados, baseando-se em coisas plausíveis e sustentando a racionalização, sem negá-la, em um mesmo enunciado.

Por meio da oposição das disciplinas especulativas¹³ às habilidades práticas, tal dicotomia foi estendida à linguagem principalmente pelo escolástico Rogerio Bacon (século XIII). Criaram-se, então, duas linhas de postulações linguísticas, a especulativa e a positiva. A primeira, baseada nos estudos realistas, dedicava-se aos estudos dos universais gramáticos, centrando-se no essencial e universal linguístico. Para essa linha, a língua latina seria o parâmetro para a construção do universal linguístico, pois seria a mais completa das línguas (cf. KRISTEVA, 1969); já a segunda, pautada nos estudos nominalistas, detinha-se dos estudos dos pormenores de uma língua específica, centrando-se no acidental e no particular linguístico. Essas duas linhas de estudos coexistiram nesse contexto histórico.

De acordo com Lyons (1979:15), os gramáticos especulativos tinham como tarefa “[...] descobrir os princípios pelos quais a palavra, como um signo, relacionava-se, de um lado, à inteligência humana e, de outro, à coisa que ela representava, ou ‘significava’”. Evidencia-se, nessa passagem, a preocupação de tais estudiosos em compreender a relação entre linguagem, pensamento e mundo. Desse modo, retornou-se à questão motriz grega das especulações linguísticas sobre o significado, deixando, de certa forma, de lado, o caráter normativo dos estudos gramaticais tradicionais.

Partindo de tais noções, na França do século XIII e XIV, mais especificamente em Paris, um pequeno grupo de gramáticos especulativos desenvolveu uma doutrina baseada na noção dos *modos de significação*, a qual fornecia elementos para a descrição do processo de verbalização, isto é, como o mundo se relacionaria com a linguagem. Por conta de sua teoria, e pelo emprego constante do termo *modo*, esse grupo ficou historicamente conhecido como *modista* (cf. CÂMARA Jr., 1975).

Explica-nos Lyons (1979) que esses gramáticos concebiam que os *modos de significação* (**modi significandi**) necessariamente coincidiam com os *modos de ser* (**modi essendi**) e *de compreender* (**modi intelligendi**). De maneira geral, o *modo de significação* consistiria na relação semântica entre as designações e os objetos designados (cf. MATTOS E SILVA, 1994). Ou seja, como explicita Weedwood (2002:58), “[...] o objeto do mundo real, externo ao entendimento humano, podia ser apreendido como um conceito pelo entendimento e o conceito podia ser dado a conhecer por um signo falado, tornando-se dessa maneira um significado [...]” ou uma coisa significada. As diferentes partes do discurso poderiam ser *modos de ser*, em que se “postula a existência da coisa com as suas propriedades”

¹³ É preciso compreender, como propõe Mattos e Silva (1994) e Lyons (1979), que o termo especulativo nesse contexto não tem a acepção corriqueira contemporânea, mas derivando de *speculum*, que significa espelho, quer dizer que “a língua espelha o mundo” (MATTOS E SILVA, 1994:22) ou “[...] que a língua é como um ‘espelho’ [...] que reflete a realidade subjacente aos ‘fenômenos’ do mundo físico” (LYONS, 1979:15).

(KRISTEVA, 1969:196), se se tratasse de um fenômeno de existência permanente e estável no mundo, como dor, alegria, sol, sentir, sorrir, respirar... ou *modos de compreender*, causados pelos anteriores, “a sua própria intelecção ou compreensão” (KRISTEVA, 1969:196), quando os fenômenos podiam ser mutáveis, como em *sentir dor*, pois poderia se trocar em outra situação o complemento, *dor*, do verbo, por *alegria*, *entusiasmo* (cf. WEEWOOD, 2002). Trata-se perceptivelmente de uma retomada e ampliação das preconizações linguísticas de Aristóteles.

De acordo com Lyons (1979:16), os modistas defendiam a postulação de que “todas as línguas terão palavras para os mesmos conceitos e todas as línguas apresentarão as mesmas partes do discurso e outras categorias gramaticais gerais”. Trata-se, portanto, de uma visão preponderantemente universalista a respeito da linguagem.

No século XIV, as postulações gramaticais modistas foram alvo dos filósofos nominalistas. De acordo com Rocha (2012:s/p): “[...] pode-se considerar que há basicamente dois tipos de teorias nominalistas principais: aquelas que rejeitam as entidades abstratas e aquelas que rejeitam as entidades universais”. Nesse sentido, fica evidenciada a razão das críticas destes àqueles. Especialmente de acordo com as premissas do escolástico Guilherme Occam (1285-1349), para os nominalistas não haveria qualquer conexão intrínseca entre linguagem e realidade sensível, premissa para os *modos de significação*. Para isso, ele demonstrou as diferenças entre as propriedades da linguagem mental e falada. Afirma Weedwood (2002:59), que Occam concluiu que a língua “[...] não serve como um espelho da cognição ou da realidade exterior; seria muitíssimo melhor estudar diretamente o pensamento – ou a realidade –, dispensando a mediação traiçoeira da linguagem”. Contudo, as ideias modistas já tinham sido amplamente divulgadas, principalmente na Alemanha, e alguns de seus termos e conceitos continuaram a ser utilizados na tradição gramatical.

No geral, os estudos linguísticos, na Idade Média, detiveram-se muito mais de questões teóricas do que práticas, o que, a nosso ver, explica a retomada da discussão a respeito da ligação existente entre linguagem, pensamento/mente e realidade sensível, e as discussões e considerações a respeito dos universais linguísticos e dos elementos constituintes da linguagem. Essas discussões teóricas exerceram influências sobre os estudos linguísticos não só em tal período histórico, mas também nos subsequentes.

2.1.4. Contribuições do período renascentista

O Renascimento foi um movimento artístico-intelectual pautado nos princípios humanistas. De acordo com Bignotto (2001), os estudos humanistas desse período foram responsáveis por colocar o homem **como** centro das atenções e reflexões, o que seria diferente da noção anterior, oriunda da antropologia filosófica, que refletiria sobre o homem, a partir de seu entorno. Ou seja, no humanismo renascentista o homem seria o epicentro das formulações do conhecimento, enquanto na outra abordagem o homem seria o ponto de partida ou chegada das formulações científicas. De acordo com o teórico (BIGNOTTO, 2001:28), “[...] de maneira ampla, podemos dizer que o humanismo descreve a relação que os estudiosos dos mais variados matizes entreteram com o passado grego-romano e com a interpretação e atualização do conteúdo dos textos dos grandes autores do mundo antigo”.

Com o Renascimento, o Latim ressurgiu como língua clássica dos estudiosos eruditos e o Grego – assim como o Hebraico – foi alvo de grande interesse dos estudiosos da linguagem. Nesse período, o teor normativo das gramáticas tradicionalistas de ambas as línguas recebeu espaço fértil para sua aplicação e desenvolvimento, uma vez que a língua a ser cultivada era o Latim e o Grego, em seus padrões clássicos (cf. CÂMARA Jr., 1975), isto é, próximos da modalidade escrita encontrada nos textos literários ou nas obras textuais dos autores apreciados como genuínos representantes da cultura clássica romana e grega.

Acompanhando o deslocamento da atenção para o homem como centro da compreensão do universo, buscou-se muito mais observar a especular. Destarte, consoante Kristeva (1969:221),

o empirismo junta-se à metafísica para a moderar, para a transformar em lógica e iniciar a elaboração de uma tentativa positivo-científica. A antiga controvérsia herdada dos Gregos, entre a concepção da língua como natural ou como convencional, é deslocada e substituída por uma outra: a controvérsia entre a concepção segundo a qual a língua é uma *ratio* e aquela segundo a qual a língua é um *uso*.

Nesse ponto, convém destacarmos a distinção entre empirismo e racionalismo. Segundo Lyons (2011:29-30),

O termo ‘empirismo’ refere-se à concepção de que todo conhecimento provém da experiência – o vocábulo grego ‘*empeiria*’ significa, aproximadamente, “experiência” – e, mais particularmente, de dados da percepção e dos sentidos. Opõe-se, em uma controvérsia filosófica de longa data, ao ‘racionalismo’ – do latim ‘*ratio*’, que significa, neste contexto, “mente”, “intelecto” ou “razão”. Os racionalistas enfatizam o papel da mente na aquisição do conhecimento. Sustentam, particularmente, a existência de certos conceitos ou proposições apriorísticas (‘*a priori*’, significa, numa interpretação tradicional, “conhecido independentemente da experiência”) em função dos quais a mente interpreta os dados da experiência.

Por um lado, o *empirismo* estaria preocupado em estabelecer padrões científicos para os estudos linguísticos, de forma similar ao que ocorria, nessa época, com as chamadas Ciências Naturais (cf. WEEDWOOD, 2002), enquanto, por outro lado, o *racionalismo* pretenderia explicar cientificamente a linguagem, desvinculando-a do uso. Nesse sentido, duas linhas de estudos linguísticos, de certa forma opostas, confrontavam-se para explicar se a linguagem era da ordem da *mente/razão* ou da ordem da *experiência/uso*.

Conforme Weedwood (2002), durante o período renascentista (séculos XIV-XVII) acentuou-se a distinção entre tais tendências de estudos linguísticos, que ao longo da história ocidental estabeleceram ora inter-relações ora alternâncias entre si: a **particular**, mais propensa ao modelo empirista, e a **universal**, seguindo o modelo racionalista. De caráter mais empirista, a abordagem **particular** concentraria suas atenções nos fenômenos físicos que distinguiriam as línguas, sendo influenciada pelos métodos e resultados das recém-desenvolvidas Ciências Naturais/biológicas. De caráter mais metafísico ou racionalista, a abordagem **universal** centraria seus esforços em definir os princípios subjacentes à linguagem ou às formas comuns da maioria das línguas naturais conhecidas, principalmente por meio da lógica.

A consideração de que os fenômenos da realidade não podiam ser perceptíveis e, dessa forma, não mereciam ser estudados, como propunham os racionalistas, foi substituída, do lado empirista, pela premissa de que as regularidades eram passíveis de apreensão tanto em fenômenos arbitrários quanto em irregularidades da realidade sensível. “A ordem do cosmo era reproduzida na terra: o sistema e a regularidade previamente associados somente com o reino celeste imaterial eram agora buscados no plano físico” (WEEDWOOD, 2002:69). Ou seja, questões de ordem transcendental poderiam ser encontradas também no mundo sensível.

A inter-relação entre a lógica e a gramática tradicionais também se consolidou nesse período, principalmente por conta do emprego da Dialética aristotélica. Como explica-nos Kristeva (1969:214), a dialética “[...] ocupa-se do pensamento que transcende a língua” e a gramática “[...] examina o modo como esse pensamento é transcendido”. A primeira seria composta por duas partes: a *Invenção*, que explicita as partes isoladas que compõem a frase, e o *Juízo*, que evidencia as maneiras e as espécies de dispor as partes isoladas em frases. De forma correlacionada também a gramática teria uma parte que ensinaria as partes da oração, a etimologia, e outra que descreveria sua construção, a sintaxe. Destarte, como percebemos, dialética e gramática estariam intimamente relacionadas. Por isso, de maneira explícita, compreendeu-se que os estudos gramaticais seriam *a doutrina do bem falar*, e, para isso, o

caráter normativo se acentuou e se fixou nas proposições gramaticais tradicionalistas (cf. KRISTEVA, 1969).

Considerando que nesse período a revolução tecnológica causada pela imprensa já havia influenciado o acesso e o consumo de obras escritas nos centros culturais europeus, teve-se, como resultado, o reforço do caráter normativo da língua pautado nos pressupostos da Gramática Tradicional. Como nos adverte Aurox (1992), tal tecnologia resultou em outra necessidade: padronizar linguisticamente os vernáculos. Logo, não era possível mais se admitir para uma mesma língua duas ou mais construções ortográficas e gramaticais. Para resolver tal questão, desenvolveu-se um processo histórico de gramaticalização das línguas europeias (cf. AUROUX, 1992; GNERRE, 2009), o qual, baseando-se, de um lado, nas postulações linguísticas disponíveis na época, a Gramática Tradicional e, de outro, nas características da língua latina, buscou-se estabelecer o padrão válido – quando não foi necessário construir – da modalidade escrita de uma língua (cf. BAGNO, 2007; GNERRE, 2009), compreendendo-o como representação da língua como um todo, isto é, não apenas da escrita, mas também da oralidade.

Como pontua Aurox (1992), dois instrumentos tecnológicos dessa época e que conhecemos até hoje são imprescindíveis para efetivar o processo de gramaticalização linguística e estabelecer a norma-padrão de uma língua: o dicionário e a gramática (normativa).

Todavia, a distinção entre a variante que seria a norma-padrão – relacionada à variedade (dita) culta – e as variedades populares se erigiu de forma prescritiva, a partir das postulações gramaticais tradicionais, que validavam a primeira e desqualificavam as segundas, para, com isso, justificar a gramaticalização de uma determinada variedade linguística, associando-a, por um lado, “[...] a um patrimônio cultural apresentado como um “corpus” definido de valores fixados na tradição escrita” (GNERRE, 2009:6) e, por outro, indicando que a mesma “[...] é portadora legítima de uma tradição cultural e de uma identidade nacional” (GNERRE, 2009:11). Por isso, como destaca Gnerre (2009:25-26), “a Gramática Normativa escrita é um resto de épocas em que as organizações dos Estados eram explicitamente ou declaradamente autoritárias e centralizadas”.

Como veremos, as postulações particularistas e universais sobre a linguagem, bem com o processo de gramaticalização da língua vernacular influenciaram o desenvolvimento de uma obra gramatical que serviu proficuamente para o intento de padronização linguística: A Gramática Geral e Razoada, conhecida popularmente por Gramática de Port-Royal.

2.1.4.1. A Gramática Geral e Razoada (ou A Gramática de Port-Royal)

No século XVII, a França, centro cultural do Ocidente, era fortemente orientada pelos ideais humanistas, principalmente pela valorização e pelo ensejo de aplicar à língua francesa, uma língua vernácula, aquilo que os gramáticos gregos alexandrinos pretendiam: a expurgação dos barbarismos, que contaminariam a língua idealizada (cf. KRISTEVA, 1969). Considerando a necessidade de padronização linguística promovida pela revolução tecnológica causada pela imprensa (cf. AUROUX, 1992) e também por questões políticas, o cardeal Richelieu (1585-1642), um religioso, mas também um influente político no governo monárquico da época, criou, em 1635, a Academia Francesa com o propósito de legislar sobre o emprego linguístico, prescrevendo qual seria a norma-padrão da língua francesa e, conseqüentemente, indicando como deveria ser o uso de tal língua, de acordo com certos padrões linguísticos tidos como exemplares do falar *corretamente*.

O artigo XXIV do estatuto da mencionada instituição (ACADÉMIE FRANÇAISE, 1995:19) afirma que “a principal missão da Academia será trabalhar com o máximo cuidado e diligência possível para dar regras certas à nossa língua e para a tornar pura, eloquente e capaz de tratar das artes e das ciências¹⁴”. Para atingir tais objetivos seriam produzidas quatro obras, entre elas um dicionário e uma gramática – obras técnicas a serviço do processo de gramaticalização linguística. Conforme explicitado pela própria Academia Francesa (cf. ACADÉMIE FRANÇAISE, s/d), a primeira obra foi produzida pela própria instituição, mas para a segunda adotou-se a Gramática Geral e Razoada, de Antoine Arnauld e Claude Lancelot, publicada pela primeira vez em 1660. É preciso se atentar para o fato de que tal obra não foi premeditada ou solicitada pela mencionada instituição, mas foi **adotada** pela mesma por servir a seus propósitos.

Tal gramática era uma obra originalmente pedagógica (cf. GIL, 2014), destinada ao ensino da língua francesa nas Pequenas Escolinhas de Port-Royal. Essas escolas eram ligadas a uma comunidade religiosa e tinham como principal mentor e organizador Arnauld e, entre outros professores, o estudioso de diferentes línguas, Lancelot. Conforme afirmam Basseto e Marachco (2001:XXVI), nessa comunidade escolar e religiosa, “o Grande Arnauld desenvolveu um ramo do cartesianismo a que o próprio Descartes não se havia

¹⁴ Tradução de Kristeva (1969:223-224). No original: “La principale fonction de l’Académie sera de travailler avec tout le soin et toute la diligence possibles à donner des règles certaines à notre langue et à la rendre pure, éloquente et capable de traiter les arts et les sciences”.

dedicado: o estudo e a análise da linguagem em geral, partindo da hipótese de ser ela de natureza racional”. Por sua vez, Lancelot, enquanto elaborava livros didáticos de latim, grego, espanhol e italiano teria percebido certas semelhanças entre essas línguas e considerou que elas também seriam comuns a todas as outras línguas. Sua suposição seria confirmada por Arnauld, com base no racionalismo de Descartes.

O racionalismo de René Descartes (1596-1650), filósofo francês do período renascentista, não se importava em assumir a tese do inatismo e das explicações metafísicas (cf. GRENDAY, 2010) e, assim, considerava que o homem pudesse deter de alguma forma “[...] a posse de um conhecimento válido independentemente da experiência, mas que precisaria do estímulo da experiência, até mesmo para que o sujeito cognoscente tomasse consciência dele” (GRENDAY, 2010:184).

Segundo Grenday (2010:184)

Descartes acreditava que a alma racional dispõe de um tesouro de “ideias” nela implantado desde sua criação por Deus, como a própria ideia de Deus e dos objetos matemáticos perfeitos, cujos conteúdos não podem ser encontrados em nenhuma experiência e, por isso mesmo, não necessitariam de nenhuma experiência para que o sujeito tomasse ciência delas.

A proposta racionalista de Descartes concebia que o conhecimento científico seria consequência do exercício da razão humana associada à metodologia correta – partindo de fatos indubitáveis, depois derivando consequências lógicas, por meio de raciocínios dedutivos. A concepção cartesiana difere da postulada por Francis Bacon (1561-1626), para quem a observação de fatos, registro das observações e compilação de dados poderia explicar os fenômenos científicos. Para Descartes, a observação direta e imediata da realidade podia ser ilusória, porquanto um observador poderia observar o mesmo fenômeno de modo distinto de outro, ou o próprio fenômeno apresentar-se de modo diferente ao longo de determinado período. Dessa forma, para evitar isso, o conhecimento científico deveria resultar de um raciocínio disciplinado, por meio de princípios matemáticos e lógicos (cf. MAGEE, 1999).

Com isso, haveria apenas uma verdade. Essa compreensão racionalista influenciou as proposições da Gramática Geral e Razoada, principalmente porque seus autores objetivaram explicar a linguagem não no plano da experiência humana, mas no nível de seu processamento mental (cf. GIL, 1978), além de considerarem que suas postulações se encerravam sobre uma verdade linguística – o que, a nosso ver, explicaria, de certa forma, o tom deôntico da obra.

Sob princípios especulativos, a Gramática de Port-Royal pretendeu ser uma gramática universal, pois ensinava explicar os princípios comuns a todas as línguas, mais especificamente às línguas vernáculas europeias. Em outras palavras, ela pretendia explicar os princípios e regularidades gerais e comuns (cf. SILVA, 2006) a todas as línguas conhecidas – por isso, contém em sua denominação a palavra *geral*. Comenta Gil (1978:57) que, nessa gramática, “o estudo gramatical visa aos procedimentos gerais da expressão que ocorrem na língua”¹⁵. Sendo, portanto, uma gramática geral, a mesma não se detém das “[...] particularidades que dificilmente podem explicar algo”¹⁶ (GIL, 1978:57), mas de exemplos que explicariam o funcionamento da linguagem independentemente da língua.

Como destaca Gil (2014), mesmo se baseando em pressupostos universalistas de estudos da língua, essa gramática aplicou seus critérios analíticos ao Francês, sendo, concomitantemente, uma gramática *específica*, pois pretendia expor e explicar todo o funcionamento de uma língua em particular (cf. SILVA, 2006). Porém, sem se esquecer de seu intento, para ser uma gramática universal, a Gramática de Port-Royal expandia e generalizava suas exposições e explicações ao funcionamento de todas as línguas conhecidas.

Quanto às proposições sobre uma gramática geral das línguas, é preciso notar que tal obra não tomou como base uma língua considerada histórica, para aplicar seus fundamentos a outras, as vernaculares. Desvencilhando-se, por questões históricas e, principalmente, políticas, da tendência de tomar a língua latina como modelo para todas as outras, a Gramática de Port-Royal criou fundamentos de cunho racionalista que transcendiam a todas as línguas particulares. Os exemplos das línguas particulares, na verdade, serviam para validar o caráter universal da organização da linguagem em um sistema coerente, resultando, assim, em leis que hipoteticamente regeriam os processos mentais (cf. GIL, 1978).

Do ponto de vista da racionalidade – conforme outro qualificador, explicitado no nome de tal gramática, *razoada* –, principalmente por orientação de Arnauld, a gramática em questão pretendia explicar a relação entre palavra e expressão do pensamento, por meio da lógica (cf. GIL, 1978). Nesse sentido, a razão seria o método encontrado para explicar os fundamentos gerais da expressão linguística. Nesse contexto, pois, *expressão* relaciona-se à construção da linguagem no nível do *pensamento*.

Para alcançar o intento de definir o que seja *linguagem*, essa gramática postulou que “as propriedades ou regras linguísticas provêm do estudo dos processos mentais,

¹⁵ Tradução nossa. No original: “El estudio gramatical se orienta hacia los procedimientos generales de la expresión que en la lengua se dan”.

¹⁶ Tradução nossa. No original: “[...] particularidades que dificilmente pueden explicar algo”.

em uma palavra, da lógica. É, porém, assombrosa a capacidade destas regras para explicar tanto os atos gerais como os atos mais empíricos (os usos particulares) [...]”¹⁷ (GIL, 1978:59). Nesse sentido, a orientação racionalista de Descartes se torna evidente na proposta da Gramática de Port-Royal à medida que ela daria conta de explicar não somente os dados linguísticos oriundos da experiência, como também aqueles mais gerais, subjacentes aos atos empíricos, ou seja, que ocorreriam no nível mental.

Nessa perspectiva, tal gramática retomou a teoria medieval do signo. De acordo com Kristeva (1969:227, grifos da autora),

A língua é efetivamente um sistema [...], mas um *sistema de signos*. As palavras e as expressões linguísticas recobrem as ideias que remetem para objetos. A relação lógica ou natural, que revela a verdade das coisas, joga-se no nível das ideias: é o nível lógico. A gramática estuda um objeto, a *língua*, que é apenas *signo* dessa dimensão lógica e/ou natural: assim depende da lógica, embora tenha certa autonomia.

Como percebemos, a língua seria a expressão de conceitos mentais, os quais seriam conceitos do pensamento. A palavra seria resultado da expressão do pensamento, que contém a significação produzida mentalmente, baseada nos conteúdos constituídos pelo conjunto de conceitos erradicados na mente. Por isso, a linguagem estaria submetida à razão. Contudo, para se chegar às operações mentais, era preciso, antes, partir do significado (cf. GIL, 1978).

Dessa forma, não se trata de uma gramática do significado das palavras, mas de uma gramática dos conceitos. A apreciação da verdade ou da falsidade estaria associada às leis da mente humana, isto é, à razão. Aqui, já não é mais a palavra que conteria o significado, mas sim o pensamento responsável por unir, ou não, aquilo que se está afirmando, por meio das três operações do espírito, que são inter-relacionadas e interdependentes: **conceber**, **julgar** e **raciocinar**. O estabelecimento de relações inadvertidas entre essas operações resultaria em um problema não relacionado diretamente à palavra ou à linguagem, como postulavam os antigos filósofos, mas ao próprio pensamento ou a sua construção.

Dividida, pois em duas partes, como destaca Gil (2014), tal gramática, em sua primeira parte, dedicou-se à natureza ou aspecto material dos signos em referência aos sons e às grafias; e, em sua segunda parte, ao significado, ao aspecto conceitual dos signos, com base na maneira como os homens fazem para significar seus pensamentos (cf. ARNAULD & LANCELOT, 2001).

¹⁷ Tradução nossa. No original: “Las propiedades o reglas lingüísticas provienen del estudio de los procesos mentais, en una palabra, de la lógica. Resulta, sin embargo, assombrosa la capacidad de estas reglas para explicar tanto los hechos generales como los hechos más empíricos (los usos particulares) [...]”.

A Gramática de Port-Royal inicia-se com a seguinte definição: “A Gramática é a arte de falar” (ARNAULD & LANCELOT, 2001:3). *Falar* é compreendido como explicação dos pensamentos por meio dos signos inventados pelos homens com essa finalidade. Como notamos, a definição de gramática apresentada é diferente daquela construída pelos alexandrinos, como arte do ler e escrever (cf. NEVES, 2002, 2005), e estabelece íntima relação com o *falar*, compreendido como **expressão do pensamento**, o que é clara contribuição dos estudos linguísticos tradicionalistas, principalmente dos gregos clássicos. Ainda na mesma parte inicial, dedica-se a explicar que os signos pautados no som se esvaem e, por isso, o meio encontrado pelos homens para torná-los duráveis e visíveis foi a escrita. Nesse ponto, o estudo do signo ocorreria através da análise de sua natureza (sons e grafia) e de sua significação (expressão do pensamento).

É preciso notar ainda que, nessa proposição, tanto fala quanto escrita são tomadas como representante imediatos da linguagem. Seguindo o pensamento da Gramática de Port-Royal, a diferença entre uma e outra modalidade concerniria basilarmente no fato de que a escrita seria durável e visível, enquanto a fala seria efêmera e invisível (ou audível). Mais uma vez, não se preocupou em estabelecer as distinções mais detalhadas sobre a estruturação e o funcionamento de ambas as modalidades linguísticas.

No que concerne à segunda parte da Gramática de Port-Royal, como já demarcamos, ela dedica-se ao estudo do significado dos signos. Como ponderam Arnauld & Lancelot (2001:29),

Até aqui consideramos na palavra apenas aquilo que ela tem de material e que é comum, pelo menos em relação ao som, aos homens e aos papagaios.

Resta-nos examinar aquilo que ela tem de espiritual, que a torna uma das maiores vantagens que o homem tem sobre todos os outros animais e que é uma das grandes provas da razão: é o uso que dela fazemos para expressar nossos pensamentos [...].

Conforme podemos perceber, para os autores, seria justamente a racionalidade que permitiria aos humanos expressarem seus pensamentos e que também os diferenciaria de todos os demais animais.

Segundo os autores (ARNAULD & LANCELOT, 2001:29), embora se possa definir o que seja palavra, que seriam signos que significaram os pensamentos dos homens, não se podem delimitar os significados das mesmas sem antes compreendê-las em nosso espírito, “pois as palavras foram inventadas exatamente para dá-los a conhecer”.

Para se precisar, portanto, o que acontece no nível do pensamento é preciso considerar as operações do espírito: conceber, julgar e raciocinar. Segundo Padley (2001:80),

distintamente das considerações linguísticas especulativas do período medieval, em que a linguagem seria espelho do mundo, na Gramática de Port-Royal, ela seria “[...] o reflexo exato do pensamento”. Nesse sentido, as operações do espírito (ou mente, cf. Weedwood (2002)) de **formar um conceito, fazer um julgamento e raciocinar** foram tomadas como diferenciadoras das partes dos discursos e propiciadoras do estudo da sintaxe das línguas. Como essas operações seriam inerentes ao pensamento, elas também seriam universais, pois poderiam ser exemplificadas e encontradas em quaisquer línguas.

Para os autores (ARNAULD & LANCELOT, 2001:30),

CONCEBER não é mais que um simples olhar de nosso espírito sobre as coisas, seja de um modo puramente intelectual, como quando conheço o ser, a duração, o pensamento, Deus; seja com imagens físicas, como quando imagino um quadrado, um círculo, um cachorro, um cavalo.

JULGAR é afirmar que uma coisa que concebemos é tal ou não é tal, como quando afirmo, depois de ter concebido o que é *Terra* e o que é *redondo*, que *a Terra é redonda*.

RACIOCINAR é servir-se de dois julgamentos para produzir um terceiro, como quando concludo, após ter julgado que toda virtude é louvável, que a paciência é louvável.

Fica-nos evidenciado a imbricação necessária entre as três operações do espírito: a primeira (CONCEBER) fornece conceitos para que a segunda (JULGAR) possa validá-los, segundo a concepção, remontando, portanto, à primeira operação, e a terceira (RACIOCINAR) é possibilitada pelas outras duas, mas principalmente pela segunda, pois permite a construção de um novo conceito, por meio da lógica.

A forma ou maneira de compreender nosso pensamento é possibilitada pelo julgamento, o qual torna o pensamento em objeto de estudo. Contudo, para isso, é preciso considerar que no nível do julgamento há sempre uma proposição que une um *sujeito* a um *atributo* pelo elemento *é*. Destarte, retomando e ampliando a noção aristotélica de proposição, os autores da mencionada gramática, conceberam, conforme explica-nos Padley (2001, 81), que “o “julgamento” é idêntico à proposição lógica, contendo um “sujeito” e um “atributo ou predicado”, mais a indicação pelo verbo *ser*, da ação de nosso espírito ao religar estes dois termos no “discurso””. Assim, o verbo *ser* teria como função principal dar significado às proposições (cf. WEEDWOOD, 2002).

A construção da expressão no pensamento depende, em parte, de palavras que signifiquem objetos, *nomes, artigos, pronomes, participios, preposições e advérbios*, e, em parte, palavras que signifiquem forma e modo, *verbos, conjunções e interjeições* (cf. ARNAULD & LANCELOT, 2001).

Em suma, a Gramática de Port-Royal teve sua importância histórica por influenciar outras gramáticas do século XVII que também tiveram como preocupação demonstrar “[...] que a linguagem se funda na razão, é a imagem do pensamento e que, portanto, os princípios de análise estabelecidos não se prendem a uma língua particular, mas servem a toda e qualquer língua” (PETTER, 2012:12). Porém, em nosso entender, outra influência importante de tal obra para as sociedades ocidentais se deve ao fato de ela ter sido usada para se estabelecer uma norma-padrão para uma língua vernácula com base em critérios racionalistas, além de asseverar que a linguagem seria a expressão do pensamento. Essa abordagem influenciou e continua a influenciar até os dias atuais as prescrições gramaticais tradicionais sobre as padronizações linguísticas.

2.1.5. Contribuições do período pré-científico

Os estudos linguísticos do século XVIII e XIX foram desenvolvidos basicamente por meio de abordagens comparativa e histórica. Pautando-nos em Silva (2006), depreendemos que a *gramática histórica* visava à explicação da história interna de uma língua, enquanto a *gramática comparativa*, à aplicação de métodos com intuito de comparar as congruências ou disparidades entre línguas de uma mesma família.

Portanto, grosso modo, podemos compreender que a abordagem *histórica*, influenciada por princípios românticos, por pretender criar e valorizar uma identidade nacional, esteve mais preocupada em explicitar o desenvolvimento histórico das línguas, delineando seu surgimento, suas raízes linguísticas, e sua evolução ao longo de um período. Por sua vez, a abordagem *comparativa*, muito mais próxima a uma técnica analítica, preocupou-se em demonstrar a evolução dos elementos linguísticos, descrevendo-os nas relações entre as línguas ou em determinada língua. Nesse sentido, podemos compreender que, de certa forma, os estudos comparativos serviam também aos propósitos dos estudos históricos, o que lhes permitem ser associados até certo ponto.

Por isso, conforme afirma Weedwood (2002:103),

Concorda-se em geral que a mais extraordinária façanha dos estudos linguísticos do século XIX foi o desenvolvimento do método comparativo, que resultou num conjunto de princípios pelos quais as línguas poderiam ser sistematicamente comparadas no tocante a seus sistemas fonéticos, estrutura gramatical e vocabulário.

Como já expusemos anteriormente, os estudos linguísticos renascentistas foram, por um lado, desenvolvidos com base em pressupostos empiristas, os quais contribuíram para a sistematização de dados linguísticos com base em aspectos físicos das palavras, por meio de aspectos basilares de fonética articulatória e morfologia, e, conseqüentemente, aproximação e filiações das línguas (cf. WEEDWOOD, 2002). Por outro lado, sustentados por postulações metafísicas, desenvolveram-se estudos acerca da tese de universalismo linguístico, os quais também influenciaram a noção de *línguas de origem*.

Os estudos linguísticos anteriores amparavam-se em noções oriundas de outras áreas, principalmente da filosofia, para explicar a linguagem. Por isso, como afirma Faraco (2004:29), “[...] é com a linguística comparativa e histórica que, pela primeira vez, se tratará a linguagem em si mesma e por si mesma”, o que permitirá, no século seguinte, aos estudos linguísticos o *status* de ciência autônoma e não mais disciplina. Ainda de acordo com o autor (FARACO, 2004:29), “a novidade da linguística do século XIX está em dar um caráter sistemático para o trabalho de comparação gramatical e estabelecer, depois, a tese de que correlações sistemáticas apontam para uma origem comum”.

É-nos preciso compreender que os estudos do século XIX desenvolveram-se graças aos estudos anteriores, principalmente no século anterior. Como explica-nos Kristeva (1969:241, grifos da autora),

O século XVIII é o herdeiro da concepção racionalista da linguagem que os Solitários de Port-Royal e os seus sucessores lhe legaram. A linguagem é concebida como uma diversidade de idiomas que têm todos na base as mesmas regras lógicas que constituem uma espécie de constante: *a natureza humana*. Ora, o número das línguas estudadas e ensinadas nas escolas aumenta progressivamente; ao mesmo tempo o progresso das ciências da natureza prepara uma alteração epistemológica que orienta os estudos para observações concretas: é a era do empirismo. O resultado disto no domínio da linguagem é que os filósofos e os gramáticos procuram – mais do que anteriormente – esclarecer as particularidades específicas de cada objeto (língua), libertando-o completamente do impacto do latim, por um lado, e por outro lado, em larga medida, da dependência da lógica, sem no entanto lhe tirarem o fundamento universal a que agora chamam *natural* em vez de *lógico*.

Se por um lado, considerou-se que a linguagem se manifestava sob variadas formas, isto é, por meio das línguas, por outro, o empirismo conduziu ao crescente interesse por encontrar as relações *naturais* percebidas nas várias línguas conhecidas. Nessa esteira, segundo Câmara Jr. (1975), a abordagem histórica da linguagem inicia-se no século XVIII, com intuito de comparar e classificar as línguas a partir de uma origem hipotética e desenvolve-se até se consolidar com o modelo comparativo no século subsequente.

O modelo comparativo, com seu rigor analítico e metodológico, será sem dúvida responsável por propiciar, alguns anos mais tarde, o desenvolvimento e a consolidação de uma Ciência linguística com teoria, escopo e campo delimitado entre as demais ciências que existiam no começo do século XX. Por isso, podemos considerar que esse modelo e pensamento sejam pré-científicos, uma vez que suas premissas teóricas ainda não conseguiram se desprender dos postulados da tradição gramatical, principalmente em buscar as relações existentes entre as línguas naturais, para, de algum modo, relacioná-las a tese do universalismo linguístico.

Pautado nos pressupostos historicistas e comparativos da linguagem, é-nos preciso destacar as contribuições do erudito e diplomata alemão, Wilhelm von Humboldt (1767-1835). Amigo de outros estudiosos da linguagem e, por esses, iniciado nos estudos sobre o Sânscrito (cf. KRISTEVA, 1969), Humboldt teria definido a linguagem como instrumento do pensamento. Para ele, a língua não era um conjunto de enunciados prontos, mas um conjunto de princípios e regras que possibilitavam ao falante produzir um número ilimitado de enunciados (cf. WEEDWOOD, 2002). Essa postulação permitiu-lhe considerar que a linguagem era um processo dinâmico, não como um produto a ser utilizado, mas como uma atividade (em si mesma) de incessante criação de cada falante.

Como demarca Câmara Jr. (1975:29), ao mesmo tempo em que Humboldt considerava a linguagem como atividade criativa de cada falante, também “[...] convenciam-se de que toda língua reflete a psique do povo que a fala”. Nesse sentido, para ele, a língua era um meio de compreensão do universo por um povo. Em contrapartida, a nosso ver, seria possível considerar que a língua também delimitaria, de certa forma, a compreensão do mundo de seus falantes.

Isso se relaciona, a nosso ver, com a proposta de Humboldt de divisão da língua entre forma *externa* e *interna*. Consoante Câmara Jr. (1975), a forma *externa* seria referente aos sons, ao corpo fonético dos vocábulos e aos recursos vocais existentes na língua. Por sua vez, a forma *interna* seria o padrão ou a estrutura gramatical que ao mesmo tempo em que organiza os sons de determinada língua, de acordo com o significado, também a diferencia de outras. Destarte, a forma interna, mais próxima à compreensão do universo, dependeria diretamente da forma externa para realizar-se, sendo essa, por sua vez, limitada pelos recursos e vocábulos disponíveis em dada língua.

De acordo com Câmara Jr. (1975), Humboldt teria advogado a possibilidade de se analisar todas as línguas do mundo, de modo a comparar como a mesma noção gramatical era expressada em diferentes línguas. Ou seja, como a forma interna se realizava nas formas

externas, dependentes da língua. Além disso, considerando a dinamicidade das línguas, postulou que haveria dois períodos definidos em todas elas: um em que o instinto linguístico criativo seria crescente e ativo, e outro em que tal instinto seria declinante e estático. Humboldt, portanto, postulava que as línguas teriam um percurso natural de evolução, estabelecimento e, possivelmente, desaparecimento.

Em suma, segundo Volochínov/Bakhtin (2006:75), “[...] Humboldt foi um dos mais notórios representantes dessa primeira tendência [Linguagem como expressão do pensamento], foi quem estabeleceu seus fundamentos”. Segundo o autor, as ideias de Humboldt influenciaram fortemente a compreensão da *linguagem como expressão do pensamento*. Para nós, no entanto, é preciso compreender que o mencionado erudito estava inserido em uma tradição de compreensão da linguagem como tal e ele já conhecia essa perspectiva linguística. Nesse sentido, ele não seria isoladamente responsável por tal tendência, mas é continuador do pensamento linguístico que surge no Ocidente e se propaga com base nos estudos gramaticais tradicionais oriundos desde o período grego helênico. Ademais, é preciso pontuar que Humboldt desenvolveu postulações linguísticas próprias, embora possivelmente tivesse contato com pressupostos tradicionais.

Devemos mencionar que, segundo Henri Meschonnic¹⁸, linguista francês, a concepção de Humboldt ainda não foi plenamente compreendida, até hoje, pela Ciência linguística. Podemos inferir que as críticas de Volochínov/Bakhtin ao erudito alemão em questão, de certo modo, orientaram – ou mesmo afastaram o interesse por – sua obra e contribuições aos estudos linguísticos.

Também devemos pontuar que Carlos Franchi, professor e um dos fundadores do Instituto de Estudos Linguísticos da Universidade de Campinas, na década de 1970, além de exímio linguista, em sua tese de doutoramento e em um de seus textos (FRANCHI, 2011), remete à concepção de Humboldt, enfatizando a diferença por ele estabelecida entre *ergon* e *energia*. A visão do mencionado linguista brasileiro não partilha das considerações de Volochínov/Bakhtin (2006) acerca das contribuições de Humboldt. Na verdade, Franchi (2011:65) demarca que, já no pensamento mencionado erudito, a linguagem seria compreendida como “[...] processo, cuja forma é persistente, mas cujo escopo e modalidades do produto são completamente indeterminados; em outros termos, a linguagem em um dos seus aspectos fundamentais é um meio de revisão de categorias e criação de novas estruturas”.

¹⁸ As considerações de Meschonnic e Franchi acerca do pensamento de Humboldt foram apontadas e fornecidas por nossa orientadora.

Apesar de não destacar a longa tradição contida na primeira tendência de definição de linguagem e associá-la a Humboldt, Volochínov/Bakhtin (2006:74-75) sintetiza objetivamente seus pressupostos:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto a ser usado.

2.1.6. A linguagem como *expressão do pensamento*: gramática e ensino-aprendizagem de língua materna

A primeira tendência de concepção linguística – *expressão do pensamento* –, como vimos, é fruto de uma longa tradição de reflexões sobre a linguagem, desenvolvida inicialmente no Ocidente pelos gregos, no período helênico, com forte influência da filosofia tradicional. Suas contribuições foram retomadas e ampliadas, conforme os interesses de cada período histórico, e influenciaram de modo praticamente exclusivo todas as reflexões linguísticas até o século XX e continuam a influenciar, de acordo com os interesses, a própria Ciência linguística atual.

Podemos considerar que tal concepção compreende a linguagem, a partir da “vida psíquica do indivíduo” (cf. NEDER, 1993). Assim, ela é entendida como relativa ao sujeito e não a seu uso social. Por isso, como pontua Neder (1993:76), essa concepção

[...] apoia-se na enunciação monológica como ponto de partida para sua reflexão a respeito da linguagem e a apresenta como um ato puramente individual. A expressão é tida como categoria geral de nível superior, que engloba o ato de fala, a enunciação; se forma no psiquismo do indivíduo, exteriorizando-se, objetivamente, para outro com a ajuda de algum código de signos exteriores.

Como vimos, ao longo dos estudos linguísticos tradicionais, o mote das questões a respeito da linguagem consistia em compreender a produção de sentidos. A principal tese era de que a linguagem teria sua relação com a realidade sensível, isto é, externa ao sistema linguístico. Destarte, ela seria uma espécie de *espelho* ou *reflexo* da realidade. Essa realidade refletida seria apreendida pelo homem por meio de sua faculdade de pensar. Logo, para alguns, a linguagem era a expressão do pensamento construído pelo indivíduo em sua mente ou, para outros, era ela que possibilitava a faculdade de pensar, pois permitiria, por

meio dos signos, a ligação entre realidade sensível e pensamento. Em ambos os casos, o que temos é a linguagem como resultado de uma ação individual e não social, sempre vinculada ao indivíduo e a seu processamento mental.

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

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

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

A noção de que haveria uma lógica para a correta expressão do pensamento, aliada a questões históricas e políticas, proporcionou o desenvolvimento de regras normativas para regulagem da língua. Com isso, por deriva, àqueles que não empregassem tais normas

em suas expressões verbais, comunicar-se-iam com falhas e, conseqüentemente, seguindo o pensamento dessa tendência, não saberiam pensar satisfatoriamente.

Essas regras da correta expressão verbal foram construídas a partir de modelos idealizados de uso linguístico, encontrados em autores literários que representariam a língua ideal de determinado grupo social. Podemos ponderar que há nisto um fator de natureza cultural para regular o emprego linguístico. Historicamente, o apreço pela cultura, quando essa estava em risco de desaparecer ou de se perder, devido a fatores diversos, conduziu aqueles que queriam mantê-la a vislumbrar na língua um ponto de união social e manutenção de determinada cultura. Dessa forma, para resgatar a linguagem de outrora, era preciso livrar a língua daquilo que se considerava como imperfeição ou deturpação. Nesse ponto, o que se objetivava, na verdade, era impedir o curso natural de desenvolvimento e atualização das línguas, por meio de normas que obrigassem os indivíduos a retomar a língua arcaica, idealizada e livre de degenerações. É preciso ressaltar que a noção de desenvolvimento e atualização das línguas é relativamente recente na história dos estudos linguísticos. Assim, não haveria como requerer que a concepção de linguagem como *expressão do pensamento* considerasse em suas proposições tais aspectos. Em suma, o emprego linguístico, conforme os padrões e ideais, baseados em uma linguagem arcaica, indicava que determinado indivíduo conseguia organizar satisfatoriamente seu pensamento e, conseqüentemente, expressar-se linguístico corretamente.

Baseando-se na premissa de que as normas para o emprego da língua corresponderiam à construção lógica do pensamento e, por conseguinte, a uma boa expressão, com o passar do tempo, tal normatividade serviu, a nosso ver, a propósitos políticos. Com a ideia, mesmo que implícita, de que a língua permitiria certa união social, era preciso criar regras para dada variante linguística, escolhida, por fatores políticos, como a representante de determinado grupo sociopolítico. Ou seja, era preciso que houvesse uma norma padronizadora do uso de determinada língua, por meio da eleição de uma variante como a representante modelar do bom uso linguístico.

Essa normatização linguística, por estabelecer padrões para o uso da língua, recorrendo a textos literários – tidos como representantes de uso da língua exemplar –, resultou naquilo que Lyons (1979) aponta como um dos *erros clássicos* da primeira tendência de concepção da linguagem enquanto *expressão do pensamento*: a submissão da modalidade linguística oral à escrita. Com isso, gerou-se a crença nas pessoas de que as regras da escrita também seriam aplicadas à fala e, que quanto mais a oralidade de alguém se aproximasse dos

modelos da escrita, mais sua expressão seria livre de imperfeições, demonstrando que o indivíduo possuía um pensamento bem articulado.

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

Desenvolvida sobre tais pressupostos, nessa concepção, a **gramática** é considerada como um conjunto de regras a serem apreendidas pelo sujeito para conseguir falar e escrever corretamente, segundo a norma-padrão da língua (cf. NEDER, 1993) ou como define Travaglia (2009: 24, grifo do autor), “*gramática* é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente”. Portanto, *gramática* para tal orientação é um conjunto de regras e normas arbitrárias e externas à própria linguagem, desenvolvidas com base em questões não puramente linguísticas, mas lógicas, filosóficas e estilísticas, que regulam e *prescrevem* aquilo que seria o uso correto da língua. Destacamos que gramática, aqui, está intimamente relacionada à apreciação valorativa de uso linguístico tido como correto ou incorreto, segundo suas regras e normas. Estamos, nessa abordagem, tratando da Gramática Normativa, que encontra na Gramática Tradicional base para sustentar suas prescrições em relação ao uso linguístico.

Em acordo com as premissas da primeira concepção de linguagem, a Gramática Tradicional compreende a língua como um produto acabado, com regras e normas que devem ser apreendidas e empregadas pelos falantes. Destarte, no processo de ensino e aprendizagem de língua, os indivíduos devem aprender tais regras, de forma que lhes seja garantido o falar e o escrever correto. Nesse sistema, a criação linguística é tida como um produto acabado (cf. VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 2006), sendo o estudante responsável por aplicar ao uso linguístico aquilo que recebera nas aulas de língua materna como modelo de expressão correta. Como destaca Neder (1993:83),

[...] a gramática para essa tendência é concebida como definitiva e explorada nas aulas de forma fragmentada e arbitrária, visto que os tópicos gramaticais são apresentados como fragmentos que não apresentam relação entre si e sua seriação, não apresentando nenhum critério que determine as razões para que esse ou aquele assunto devam vir antes ou depois.

Como tal concepção centra-se no psiquismo individual, por questões conceituais, o intuito não é a interação sociocomunicativa, mas a construção da linguagem centrada no indivíduo (cf. NEDER, 1993). Portanto, não seria preciso atentar-se às situações

comunicativas, considerando questões de ordem social, histórica e cultural, mas se centrar na linguagem e em como o indivíduo expressa seus pensamentos. Isso conduziu historicamente a um ensino que se centrou não no emprego de textos, mas de frases descontextualizadas de seu contexto de comunicação efetiva, com foco não na produção de sentidos, mas na apreensão dos padrões que representariam o falar e escrever tidos como modelos corretos da boa expressão linguística.

Ademais, considerando a escrita para edificar os padrões e as normas linguísticas, tal gramática encontra seus exemplos da boa língua em autores literários, consagrados por determinado grupo sociopolítico (cf. NEDER, 1993), reforçando o poder da variante culta, que mais se aproxima da norma-padrão, em relação às demais e gerando, com isso, desprestígio em relação àqueles que não empregam ou desconhecem a variante culta e a norma-padrão de determinada língua. Também, por se basear na literatura escrita, inadvertidamente se apagam as diferenças inerentes à organização, construção e funcionamento das duas modalidades linguísticas, oral e escrita, gerando e persistindo, conseqüentemente, a crença social de que a oralidade deva seguir os moldes ditados pela escrita e que quaisquer interferências da oralidade na escrita são desvios que devem ser considerados como erros (cf. NEDER, 1993).

Faz-se necessário ainda lembrar que, devido à íntima associação entre realidade e linguagem, a Gramática Tradicional recorre a categorias nocionais, isto é, baseando-se em aspectos da realidade sensível (cf. FRANCHI, 2006b; KLEIMAN & SEPULVEDA, 2012), para explicar as classes e as categorias gramaticais. Por exemplo, a classe dos *substantivos* seria explicada com base na existência de seres, objetos, *substâncias...* na realidade sensível. Outro exemplo seria acerca dos *verbos*, que representariam na língua ações, estados ou fenômenos, assim como ocorreria no mundo físico.

Em suma, o processo de ensino e aprendizagem de língua guiado pela Gramática Tradicional segue os pressupostos da concepção da linguagem como *expressão do pensamento*. Assim, ela é considerada como: atividade individual, desenvolvida no nível da mente; produto acabado, a ser apreendido pelo usuário; sistema padronizado, com regras e normas que prescrevem seu uso correto; desconsideração das diferenças entre as modalidades escrita e orais, submetendo esta àquela; domínio sociopolítico da variante culta face às demais variantes; e reflexo da realidade sensível, apresentando em sua constituição classes e categorias, oriundas do mundo extralinguístico.

Vale-nos destacar que essa tendência não pode, em sua essência, ser responsabilizada por ser elitista ou não científica, pois seus pressupostos teóricos são

resultados de uma longa tradição, que se edificou sobre premissas de épocas em que ainda não havia conhecimento ou clareza acerca de tais questões. Para nós, tal responsabilidade cabe, na atualidade, àqueles que se ocupam por difundi-la como único modelo de apreciação linguística, mesmo sabendo de tais vieses e, com isso, reforçando intencionalmente a noção de que o emprego de variantes linguísticas socialmente não prestigiadas corresponderia a construção de um pensamento com problemas, quando, na atualidade, isso já não é mais cientificamente aceitável.

2.2. Segunda tendência: A linguagem como *instrumento de comunicação*

A segunda tendência de compreensão da linguagem é conhecida como *instrumento de comunicação* (cf. GERALDI, 1984; NEDER, 1993; TAVAGLIA, 2009). Tal orientação foi desenvolvida principalmente no contexto histórico e cultural do começo do século XX. Podemos considerar que nesse período a linguagem e a língua, enquanto fenômenos científicos, foram desvinculadas de disciplinas que tinham outras preocupações, como a Filosofia, Sociologia e Psicologia (cf. DILLINGER, 1990). Dentro dessa concepção linguística, desenvolveram-se duas grandes correntes de estudos científicos linguísticos, uma na Europa e outra nos Estados Unidos da América, que embora sejam concomitantes, parecem não se terem influenciado mutuamente, mesmo considerando que muitos estudiosos no continente americano tenham vindo da Europa (cf. BORGES NETO, 2004). Tais correntes são corriqueiramente conhecidas como *estruturalistas* e podem se referir a diferentes linhas de estudos, que, em maior ou menor grau e a sua maneira, compartilham princípios epistemológicos. Assim, na verdade, tal termo abarca um conjunto de teorias científicas nem sempre tão homogêneas ou coesas (cf. WEEDWOOD, 2002; BORGES NETO, 2004).

Ao longo do século XX, a corrente estruturalista foi, inicialmente, responsável por delimitar o campo de estudo científico da recém-desenvolvida ciência linguística e, concomitantemente, estabelecê-la como disciplina científica autônoma, independente de outras áreas da Ciência que abordavam a linguagem. Com o desenvolvimento dos estudos estruturalistas, ampliaram-se a compreensão e a análise linguística, por meio da revisão de abordagens e conceitos de origem lógico-filosófica.

Inicialmente convém, como demarca Borges Neto (2004), discutirmos o que seja *estruturalismo*. De acordo com o autor (BORGES NETO, 2004:96, grifos do autor), “poderíamos dizer, [...] que o estruturalismo é um “método”, ou uma “atitude”, que consiste

em proceder à explicação científica em termos de *estruturas*. Nessa perspectiva, cada elemento de um conjunto só tem sentido na sua relação com os outros”. Destarte, podemos ponderar que, para o estruturalismo, a explicação científica deve considerar a relação que os elementos linguísticos possuem entre si, formando certa estrutura, a qual existe por conta dos próprios elementos da língua e que lhe dão formato por estarem em relação recíproca e dependente.

Podemos considerar ainda, como pontua Borges Neto (2004), que muitas vezes para as vertentes estruturalistas haja certa semelhança ou equiparação entre estrutura e sistema linguísticos. Nesse sentido, tais noções seriam, de certa forma, consideradas por alguns teóricos como sinônimas, embora essa equivalência possa ser contestada por outros.

Compreendendo, portanto, que o *estruturalismo* seja uma corrente científica que preza pelo estudo das relações dos elementos inerentes ao sistema linguístico para a compreensão da língua, apresentamos inicialmente, *Saussure e o estruturalismo europeu*, e, na sequência, o *estruturalismo estadunidense*. Discorreremos também acerca do Gerativismo, que, conquanto não pertença a essa concepção linguística, desenvolveu-se no século XX, em contrapartida ao estruturalismo americano.

2.2.1. Saussure e o estruturalismo europeu

Após a consolidação da ciência linguística na Europa, no século XX, principalmente em virtude das proposições do linguista suíço, Ferdinand de Saussure (1857-1913), o estudo da linguagem e das línguas, de certa forma, revisaram, reformularam ou refutaram certas contribuições da tradição gramatical. Por meio de um modelo teórico-experimental e descritivo, o que já era, de certa forma, empregado no período pré-estruturalista, uma vez que a observação e a descrição eram requisitos para a Gramática comparativa e para a Linguística histórica, as proposições de Saussure (2012) foram empregadas pelo movimento estruturalista europeu justamente para explicar o funcionamento interno da língua, com base na evidenciação de um sistema linguístico, passível de observação experimental e de categorização através da descrição. Isso teria possibilitado ao mencionado teórico a construção de uma teoria, desvinculada de proposições de origens filosóficas, principalmente, de apreciações valorativas sobre as variantes linguísticas. É fato, no entanto, que o estruturalismo reforçou o lado estático presente na teoria saussuriana, sob o prejuízo de seu componente dinâmico (cf. CINTRA MARTINS, 2014).

A partir das proposições saussurianas, a Linguística tinha, pois, objeto de estudo, recursos e métodos de análise, e princípios teóricos específicos e diferentes das outras ciências, o que lhe garantia *status*, alicerce e espaço científico. Essa corrente de estudos foi importante, entre outros fatores, por: **a.** compreender a linguagem como uma faculdade humana e não como um organismo biológico ou natural; **b.** compreender a língua como instituição convencional, determinada socialmente; **c.** considerar as transformações ocorridas nas línguas como algo natural e impossível de ser contido; **d.** desvincular a relação direta entre língua e realidade; **e.** propor um modelo científico de compreensão da organização e do funcionamento da língua; e **f.** retificar os erros clássicos da tradição gramatical (cf. LYONS, 1979).

Diferentemente de alguns linguistas históricos ou gramáticos comparativos, que, provavelmente por conta das Ciências Naturais ou biológicas, chegaram a considerar a língua, do ponto de vista diacrônico e evolutivo, como um organismo independente do humano e, portanto, podendo ser classificado em um reino autônomo (cf. ILARI, 2004), para Saussure (2012), a linguagem seria uma faculdade intelectual própria do ser humano, enquanto a língua, um sistema e uma estrutura determinados socialmente¹⁹. Com isso, para ele, as transformações ocorridas na língua seriam normais ou próprias de seu funcionamento e desenvolvimento. Isso não quer significar que Saussure teria proposto que a língua seguiria o modelo evolucionista das espécies de seres vivos. Na verdade, assim como o homem desenvolve-se ao longo tempo, modificando seu contexto social, também a língua, por conta disso, sofre também influências de tais modificações. Nesse sentido, não é ela, autonomamente, que se modifica, como se fosse um ser vivo, mas o homem agindo socialmente que imprime mudanças à estrutura e, indireta e conseqüentemente, ao sistema linguístico (cf. SAUSSURE, 2012).

Por conta disto, essas noções saussurianas retificam um dos dois erros clássicos apontados por Lyons (1979). Como já apresentado, uma das proposições linguísticas do período grego helenístico considerava que a língua padrão era encontrada em obras literárias ou na fala das pessoas tidas como eruditas. Tal critério, de base apreciativa e valorativa,

¹⁹ É preciso ter em mente que o *social* para Saussure, do ponto de vista das noções presentes no Curso de Linguística Geral (SAUSSURE, 2012), é compreendido como relativo à efetivação do sistema linguístico em situações comunicativas entre indivíduos falantes de determinada língua. Nesse sentido, convencionou-se, pela vulgata do pensamento saussuriano, entender sua noção de *social* em um sentido muito estrito, não considerando questões relativas ao contexto histórico e cultural, ou questões ideológicas e políticas que incidem, segundo a perspectiva sócio-histórica da linguagem, sobre a constituição da língua. Neder (1993:79) demarca que “Saussure, ao considerar o indivíduo como circunstancial no processo de comunicação, exclui-o do processo de produção, isto é, daquilo que é propriamente social e histórico”. É preciso ainda demarcar que, na atualidade, tal visão acerca do social para Saussure tem sido questionada por alguns estudiosos.

tendia a julgar como erros negativamente quaisquer mudanças ocorridas na língua. Evidentemente, como já ponderado anteriormente, esse critério tinha sua motivação no contexto histórico e cultural específico daquele período grego. Contudo, o pensamento de Saussure ajuda-nos a compreender que tal motivação e persistência desse critério não tinham quaisquer motivações ou precedências linguísticas e científicas. Logo, na perspectiva saussuriana, tratava-se de um critério exterior à língua e de cunho normativo.

Saussure (2012) reajustou também a relação proposta pela concepção de linguagem enquanto *expressão do pensamento*, ainda no período grego helênico, entre motivação linguística e realidade sensível. Ao elaborar uma teoria capaz de explicar a língua com base no sistema linguístico que a organiza e possibilita-lhe o uso, o mencionado linguista refutou a noção de base lógico-filosófica de que a língua seguiria os modelos encontrados na realidade sensível. Com isso, a linguagem passou a ser considerada não mais como reflexo de qualidade precária da realidade, mas como parte constitutiva da realidade, possuindo modelo próprio de organização e funcionamento.

Aqui, é preciso tecer algumas pontuações acerca do pensamento de Saussure, presentes no Curso de Linguística Geral (SAUSSURE, 2012) e a releitura deste, divulgado, principalmente, na vulgata saussureana, por movimentos linguísticos baseados em seus próprios pressupostos.

Consoante Cintra Martins (2002:111), com base em estudo que realizou do pensamento que circulava na Europa na época em que Saussure proferiu seus três cursos, o pensamento saussuriano pode ser lido sob a ótica de uma tradição filosófica dialética:

Não compreendemos que a dialética saussuriana signifique a união de contrários (negativos) que gerassem uma síntese dialética (positiva). Acreditamos estar diante de um pensamento dialético que se destaca tanto da dialética hegeliana quanto da marxista e que, nesse sentido, podemos aproximar da Dialética da diferença deleuziana.

Dessa forma, todo pensamento de Saussure seria complexo e sistêmico – não discreto e linear, como alguns tentam considerá-lo, acarretando em sua deturpação –, o que dificultaria sua plena compreensão. Como destaca a mencionada autora (CINTRA MARTINS, 2002:98, grifos da autora),

Faz parte desse pensamento dialético complexo a convivência de elementos contrários que não se resume apenas à inter-relação e interdependência entre *língua* e *fala*, mas envolve a presença simultânea de elementos aparentemente irreconciliáveis, como é o caso dos aspectos de *mudança* e *conservação*: a *língua*, sendo imutável, está em permanente mudança. É esse pensamento que explica o fato de um sistema já não poder ser o *mesmo* se houve mudança em qualquer de suas partes.

Nesse sentido, conceitos simplesmente considerados dicotômicos ou opostos pela corrente estruturalista europeia, como *língua e fala* (ou *langue e parole*), *imutabilidade e mutabilidade*, *significado e valor*, *paradigma e sintagma*, *diacronia e sincronia*... estabeleceriam, na visão de Saussure, estreita relação de dependência e interação, não sendo excludentes, mas convergentes entre si, para a constituição de um universo linguístico complementar, dinâmico e em permanente transformação (cf. CINTRA MARTINS, 2002).

Dentro da visão saussuriana, quando abordada de forma dialética, a *língua* se concebe dentro da *fala*, pois ao falar, o sujeito, em uma ação aparentemente individual, para realização de seu ato comunicativo, põe em movimento um complexo e dinâmico jogo de relações estruturais que constituem (e, concomitantemente, são possibilitadas por) o sistema linguístico. Reciprocamente, a fala é dependente da língua, pois é o sistema linguístico que possibilita ao falante, no domínio (aparentemente) individual, a concretização daquela.

Assim, conforme Cintra Martins (2002:122), “Se a fala depende da língua, isto é, dos elementos geradores que esta lhe fornece, é por meio dela, no domínio individual, que se dá a gênese de novas formas, inúmeras, umas que vêm a ser integradas à língua, outras que desaparecem”. Por isso, consoante a mencionada teórica (CINTRA MARTINS, 2002: 123),

[...] à permanência de um sistema linguístico que traz em seu bojo um caráter eminentemente *social e histórico* (esquemáticamente apresentado como *língua + massa social + tempo*), acresce-se a ação do indivíduo. Este convoca elemento geradores do sistema, cria novas formas, que são candidatas à integração no mesmo sistema.

Com isso, a autora em questão explica-nos a relação saussuriana estabelecida entre *língua e fala*, e entre *mutabilidade e imutabilidade linguística*.

Ainda respeitante ao pensamento de Saussure, a noção de *valor linguístico* é essencial para o entendimento da inter-relação existente entre os constituintes linguísticos. Segundo Cintra Martins (2002:100, grifos da autora), “[...] o *valor* que reside na língua é um valor ao mesmo tempo individual e coletivo, na medida em que é o coletivo que o indivíduo também reconhece”. Em outras palavras: o indivíduo reconhece e faz uso de um valor presente na coletividade, contribuindo para sua modificação. Assim, por um lado, o valor é individual, à medida em que se concebe a significação como algo momentâneo, imediato e, de certo modo, dependente do signo; por outro, coletivo, porque o signo que veicula a significação, só pode assumir tal sentido, se comparado a outros signos, a partir de seus traços constituintes. Dessa forma, a realização linguística depende não apenas da relação entre *significado e significante*, que constituem a significação, mas primordialmente da própria

relação entre os signos linguísticos, que lhes confere valor. Logo, também a relação existente entre paradigma e sintagma é essencial para a concretização do signo e, por contiguidade, de sua significação. Por isso, segundo Cintra Martins (2002:106, grifos da autora),

Somos levados a crer, por meio dessas observações que ora enfocam *significante e significado* isoladamente (e, nesse caso, temos elementos *diferenciais e negativos*), ora os enfoca formando uma unidade dentro do *signo* (que, nesse caso, será *distinto e positivo*), que Saussure considera o signo linguístico de duas perspectivas: no primeiro caso, como quem vê a língua posicionando-se *fora* do sistema; no segundo, considerando-se o funcionamento do sistema linguístico como que está *dentro* desse sistema. Essas diferenças, no entanto, adquirem *valor* dentro do sistema e transformam-se em *distinção*.

Devido a seu pensamento dialético e à noção de complementariedade das relações existentes na constituição da língua, Saussure teria insistido em dizer que ela seja uma entidade concreta e não meramente virtual (cf. CINTRA MARTINS, 2002). De acordo com Ilari (2004:84, grifos do autor), “contrariando uma longa tradição que colocava em correspondência palavras e ideias, e tratava as palavras como unidades autônomas de análise, Saussure, em suma, tinha chegado à ideia de um sistema onde ‘tudo está imbricado como tudo’”.

Saussure também teria defendido a superioridade da fala em relação à escrita (cf. LYONS, 1979), vendo esta como uma forma de representação daquela. Embora, atualmente, possamos questionar a noção de que a modalidade escrita seja mero meio de representação da modalidade oral – conforme pondera Lyons (1979) –, é preciso destacar que o pensamento saussuriano retificou outro erro clássico da Gramática Tradicional (cf. LYONS, 1979). Ao desvincular a língua e, conseqüentemente, seus estudos e análises da modalidade escrita, o mencionado linguista estabelece uma distinção precisa entre som e letra/escrita. Se antes tal diferenciação não era delimitada, confundindo-se os domínios e a abrangência de ambos, agora as fronteiras são demarcadas: a língua se concretiza por meio de sua faceta acústica, à qual a escrita buscaria representar graficamente. Assim, não conviria recorrer à escrita para estabelecer os padrões da fala. Na verdade, a fala seria superior à escrita justamente por esta não ser o meio primário de realização da língua, mas secundário, já que seria uma representação e não uma realização, como aquela.

Como visto, Saussure, em seus pressupostos, avançou em relação aos estudos linguísticos desenvolvidos até aproximadamente o final do século XIX e começo do século XX, mas também retomou e reorganizou alguns conhecimentos anteriores. No que concerne a sua noção de sistema linguístico, costuma-se considerar que Saussure se afastou do

pensamento filosófico grego clássico acerca da *imanência* das coisas, justamente por considerar a língua enquanto um sistema autônomo em relação à realidade física e às coisas.

Nessa visão, a teoria de Saussure avançaria em relação a tais filósofos ao considerar que a língua possuiria algo que lhe seja essencial, o sistema linguístico. Até então, toda essência estava nas coisas que estavam no mundo exterior ou na realidade sensível, mas não na própria linguagem. A teoria saussuriana compreendeu que, não a linguagem, mas a língua possuiria *formas* que lhe permitiriam, independentemente de tudo o que lhe seja exterior, ser definida por si própria. O acesso a tais *formas* só seria possível por conta da estabilidade e da relativa imutabilidade da língua. A compreensão e análise do *sistema linguístico* dependeria, portanto, da descrição de suas *formas*, as quais poderiam ser acessadas por meio do exame de regularidades relativamente estáveis e imutáveis encontradas na própria língua.

Conforme pondera Cintra Martins (2002), é preciso considerar que o pensamento saussuriano é dialético e, portanto, complexo e sistêmico, uma vez que a compreensão do signo linguístico depende tanto da *língua* quanto da *fala*. Nesse sentido, não há consenso acerca de suas postulações, o que não nos permite, pois, assumir posições taxativas sobre elas.

Dessa forma, vale destacar que a leitura linear e discreta pela corrente estruturalista europeia do pensamento saussuriano presente no Curso de Linguística Geral recebe críticas de que seja uma teoria *abstrata*, por não enfatizar, em seus estudos, a relação entre língua e homem/sociedade/história, e por se deter exclusivamente do que seja interno à língua. Como procuramos demarcar, trata-se de uma visão dissonante do pensamento de Saussure, para quem, indivíduo, sociedade e tempo influenciam a constituição do sistema linguístico. Porém, para a corrente linguística estruturalista, esse aspecto parece ser relativizado, devido à consideração da noção de que a língua seja resultante de uma convenção social, o que parece sugerir um caráter de acomodação e não de tensão dos fatores sociais e temporais sobre a constituição do sistema linguístico. Logo, Saussure, a sua maneira, possuiria uma visão da língua como relativamente estável e histórica.

Como explicamos, o pensamento saussuriano não é, em sua base, estruturalista. Contudo, devido a sua complexidade, não comum à tradição milenar ocidental (cf. CINTRA MARTINS, 2002), a compreensão discreta e linear de seu pensamento permitiu o desenvolvimento da corrente linguística, na Europa, conhecida por Estruturalismo, mediante a leitura da compilação dos pressupostos saussurianos no livro *Curso de Linguística Geral*, obra publicada após morte de Ferdinand de Saussure, por dois de seus discípulos, Charles

Bally e Albert Sechehaye. Assim, Saussure não pode ser considerado como representante ou pertencente ao movimento estruturalista europeu, mas seus pressupostos estão, mesmo que limitados em relação a seu pensamento, na base de tal movimento.

No que concerne ao estruturalismo europeu, Borges Neto (2004) pondera que essa corrente de estudos possui duas propriedades centrais: o princípio da *estrutura* e da *autonomia*. De acordo com o autor (BORGES NETO, 2004:101), o primeiro princípio consiste em compreender que “[...] as línguas são estruturadas, isto é, que os elementos que compõem uma língua só podem ser propriamente caracterizados a partir da organização global em que se integram”. Em outras palavras, tal princípio postula que os elementos que permitem a construção dos enunciados só podem ser compreendidos se se considerar o papel que desempenham dentro do sistema linguístico, resultante da própria articulação desses princípios. Desse modo, as unidades linguísticas dependem do sistema para terem caracterização precisa sobre seu *valor linguístico*.

Por sua vez, o segundo princípio consiste em compreender que “[...] a organização interna de uma língua qualquer (sua *estrutura* ou seu *sistema*) é um dado original e não pode ser obtida a partir de outra ordem de fatos externos, que lhe são estranhos” (BORGES NETO, 2004:102, grifos do autor). Ou seja: a *língua* enquanto sistema linguístico (cf. WEEDWOOD, 2002) constitui-se não por sua relação com o mundo sensível ou com base em sua materialidade acústica (significante) ou produção de sentidos (significado), mas por si mesma. Assim, o sistema linguístico, que viabiliza a língua, é autônomo e autocontido (cf. BORGES NETO, 2004).

Para o estruturalismo europeu, a *língua* é compreendida como uma instituição social e, por isso, de natureza convencional. Ela é entendida como um *sistema abstrato*, que não existe física ou concreta, mas virtualmente na realidade sensível. Para ser uma realização concreta da língua, ela depende da *fala*, que é resultado da ação linguística de um indivíduo. Contudo, a *parole* é considerada como circunstancial e variável, pois estaria no nível do indivíduo, o qual, por conta das variadas formas de realização permitidas pelo sistema linguístico, pode concretizá-la de diferentes meios.

Nesse sentido, a corrente estruturalista europeia defendeu que o verdadeiro objeto de estudo da Linguística é a língua, não a linguagem nem a fala. A fala, como já explicado, por seu caráter acidental e individual, e a linguagem por abordar um conjunto heteróclito de signos pertencentes, ao mesmo tempo, ao nível individual e social. Por conta de sua heterogeneidade, tanto fala quanto linguagem não permitiriam o isolamento das unidades que compõem, organizam e estruturam o sistema linguístico. Por sua vez, segundo Câmara Jr.

(1975:105), a língua seria “[...] o mais elaborado e meio humano de usar sinais [...]”. Nessa visão, era preciso estudar a língua, nela e por ela mesma (cf. BRAGGIO, 2002).

Se, por um lado, podermos compreender que as influências sociológica e psicológica sejam pouco enfatizadas na abordagem estruturalista europeia – o que lhe acarreta críticas –, conforme destaca Marcuschi (2008:30),

Mesmo a contragosto do autor, as propostas saussurianas e suas derivadas culminaram num estruturalismo formal que levou a ignorar uma série de aspectos hoje considerados centrais na investigação linguística. Em especial, ignorou-se quase tudo o que está ligado à semântica, à pragmática e historicidade.

Por outro, foi graças a essa corrente, com base no pensamento saussuriano, que a linguística criou um ponto de vista próprio, não subordinado ao de outras áreas do conhecimento. Conforme pondera Borges Neto (2004:101), a partir desse movimento, “[...]o estudo da linguagem passa a ser um objetivo em si mesmo e não mais uma prática ancilar da crítica literária (como foi nos estudos gramaticais greco-latinos e nos estudos filológicos), ou da lógica (como ocorreu no fim da Idade Média e nos séculos XVII e XVIII)”.

Assim, embora atualmente tenham-se críticas ao pensamento saussuriano – ou à deturpação deste (cf. CINTRA MARTINS, 2002; ILARI, 2004; MARCUSCHI, 2008) –, as contribuições de Saussure para a constituição da Linguística enquanto ciência, no século XX, conforme demonstramos, foram e são inegáveis. Ademais, foram as leituras, mesmo que dissecantes de seus pressupostos, que permitiram a divulgação de suas contribuições para o estudo linguístico e, conseqüentemente, desenvolvimento de uma linha de estudo, na Europa, primordialmente científica.

2.2.2. O estruturalismo estadunidense

O estruturalismo estadunidense alicerçou suas bases, enquanto corrente científica, também no começo do século XX. Como demarca Borges Neto (2004), não se pode afirmar que os linguistas estadunidenses desconhecem as propostas do estruturalismo europeu, principalmente de Ferdinand de Saussure, do qual foram contemporâneos. No entanto, as origens, os propósitos, a metodologia e o arcabouço teórico do estruturalismo estadunidense são praticamente independentes do movimento europeu.

Se o estruturalismo europeu se desenvolveu na esteira de uma tradição dos estudos linguísticos, principalmente com problemas relacionados a questões mais epistemológicas, o estruturalismo estadunidense, por sua vez, desenvolveu-se principalmente por conta de problemas práticos: descrever exaustivamente as línguas ágrafas indígenas, antes que as mesmas fossem extintas (cf. BORGES NETO, 2004; ILARI, 2004). Por conta disso, a teoria estadunidense, de certa forma, foi bem consolidada do ponto de vista do exame e da análise linguística, principalmente por conta de seu rigor metodológico, no entanto, do ponto de vista epistemológico, menos elaborada, quando comparada à teoria estruturalista europeia (cf. MARCUSCHI, 2008).

Partindo inicialmente dos pressupostos linguísticos de Humboldt e permeados por noções antropológicas, os estudos linguísticos estadunidenses de viés estruturalista procuravam examinar a relação entre linguagem e pensamento. Um dos iniciadores do estruturalismo estadunidense foi Edward Sapir (1884-1939) que, nascido na Europa, imigrou com seus pais ainda quando criança para os Estados Unidos da América. Fortemente influenciado por noções antropológicas, Sapir considerava a linguagem como um produto social, assim como as crenças, as religiões, os costumes e as artes (cf. KRISTEVA, 1969). Segundo Kristeva (1969), para esse linguista, a fala seria uma função não instintiva, ou seja, adquirida e de base cultural. Seus estudos teriam considerado a linguagem como representação da experiência. Contudo, diferentemente da primeira tendência de concepção linguística, para Sapir a linguagem não simbolizaria objetos, mas conceitos, que poderiam se articular a outros tantos, devido à experiência cultural dos humanos. Nesse sentido, haveria um sistema de formas, não apenas linguísticas, que seriam capazes de estabelecer relações entre os conceitos.

No que concerne à língua, a estrutura linguística, isto é, o sistema de formas se constituiria como um molde do pensamento. Essa estrutura seria universal, pois possibilitaria a todos os humanos, por meio de formas diferentes, a expressão dos conceitos que possuiriam em seu pensamento (cf. KRISTEVA, 1969). Notamos, assim, na teoria de Sapir, a relação existente entre linguagem e pensamento.

Analisando as formas linguísticas, partindo dos elementos da fala, os sons, e distinguindo-os dos elementos fônicos, o mencionado linguista ter-se-ia detido nos estudos dos *processos gramaticais* – composição, ordem, sequenciação... das palavras – e nos *conceitos gramaticais* – objeto, sujeito, ação, número, tempo, determinação, modalidade... Com esses estudos, Sapir teria compreendido que um mesmo conceito poderia ser traduzido e estar agrupado, de acordo com cada língua, de modos diferentes (cf. KRISTEVA, 1969). Por

consequente, ele teria compreendido linguagem enquanto estrutura. Como destaca Kristeva (1969:336, grifos da autora), “Sapir recusou-se a considerar a linguagem através dos métodos mecanicistas e opôs-se ao behaviorismo que daí resultava: insiste sobretudo no caráter *simbólico* da linguagem [...] e na sua função primeira que é [...] a *comunicação*”.

Se Sapir se recusara ao mecanicismo dos estudos comportamentalistas e, por isso, seja considerado como adepto da corrente mentalista (cf. KRISTEVA, 1969), o mesmo não se pode dizer de Leonard Bloomfield (1887-1949) – que influenciou fortemente os estudos estruturalistas nos Estados Unidos da América. Avançando em relação àquele teórico, Bloomfield desenvolveu, com base nos postulados da psicologia comportamentalista, uma proposta de estudo linguístico que desvinculasse, inicialmente, toda referência a categorias mentais ou conceituais (cf. WEEDWOOD, 2002). Tal dissociação era justificada para garantir à Linguística estadunidense *status* de ciência, uma vez que, por conta dos princípios empiristas vigorantes na época, somente a análise e a descrição de dados observáveis que pudessem ser generalizados permitiriam a construção de conhecimentos genuinamente científicos (cf. BORGES NETO, 2004).

O recorte proposto por Bloomfield delimitava a atenção dos estudos linguísticos para os dados singulares que pudessem ser observados. Por isso, por conta de seus pressupostos, os estudos estadunidenses propuseram um recorte metodológico e analítico em que a preocupação consistia em descrever as formas, principalmente fonológicas e morfológicas, e não se ocuparam, apesar de desejável, mas considerado à época como não possível, dos estudos sobre a semântica e funções linguísticas.

Bloomfield considerava que a língua possuiria uma *estrutura sintagmática*, resultante da conjugação dos níveis estruturais de base, sendo os mais importantes os fonêmicos e morfológicos. Seria preciso, portanto, que os estudos linguísticos fossem capazes de “[...] em primeiro lugar, estabelecer quais seriam os fonemas e os morfemas da língua, pela segmentação e classificação do material concreto de fala obtido pelo registro de um *corpus*” (cf. BORGES NETO, 2004:105).

Vislumbramos, desse modo, uma diferença entre o estruturalismo europeu e o estadunidense: enquanto aquele tenderia a compreender a estrutura como a ordenação de um todo em partes que se condicionariam mutuamente, este tenderia a compreendê-la como capacidade de associação e combinação dos elementos linguísticos. Por isso, conforme destaca Kristeva (1969), o estruturalismo estadunidense é sensivelmente diferente do europeu, por segmentar o todo, isto é, a língua, em elementos constitutivos, e definir os elementos pelo lugar, pelas variações e substituições possíveis que ocupam no todo. Para isso, o

estruturalismo estadunidense considerava importante a construção de um *corpus*, composto a partir de enunciados orais, como forma de oferecer materiais e permitir a análise empírica.

Por meio de descrição mecânica, da qual resultaria uma visão da língua como algo matematicamente manejável (cf. KRISTEVA, 1969), uma das marcas dos estudos estruturalistas estadunidenses seria, como pontua Ilari (2004), a *dedução*. Seguindo as orientações de Bloomfield, para se garantir a cientificidade, principalmente por conta do paradigma empirista, cada língua estudada deveria ser considerada como totalmente desconhecida pelo linguista, como forma de garantir suas análises fossem dedutivas e não hipotéticas. Após isso, as descobertas ou regularidades encontradas deveriam ser validadas por meio de sua aplicação no *corpus* disponível. Em outras palavras, as deduções precisavam ser aplicadas ao material linguístico coletado e acessível. Nesse sentido, “o papel do linguista se assemelha ao do decifrador que, sem informações prévias sobre os dados que analisa, deve revelar a ‘estrutura’ a eles subjacentes” (BORGES NETO, 2004:108).

Como pondera Ilari (2004), vários programas foram pensados para pôr em prática os procedimentos metodológicos propostos por Bloomfield. Dentre eles, merece destaque a proposta do linguista Zellig Harris (1909-1992). Segundo Ilari (2004:78-79),

Harris toma ao pé da letra a ideia de que a análise da língua não deve contar com qualquer informação prévia e evita, por isso, considerar o sentido; nessas condições, quando a análise começa, o linguista dispõe apenas de um *corpus* (possivelmente um *corpus* de extensão considerável, por exemplo o conjunto de todas as emissões radiofônicas que foram ao ar num país durante um mês): o linguista sabe ouvir, mas não sabe, por definição, quais são as unidades linguísticas da língua em estudo. Seu primeiro problema é, então, o de segmentar o *corpus*, ou seja, transformar o que ouve no gravador em sequências discretas de unidades [...]. O recurso de que Harris lança mão para segmentar, consiste em substituir aleatoriamente trechos do *corpus* com duração determinada (em milissegundos), por outros trechos do *corpus* que tenham a mesma duração, controlando mediante a avaliação de um falante nativo se a alteração “modificou” o trecho inicialmente dado.

Por meio desse modelo, conhecido como *distribucionista*, esperava-se conseguir descobrir a estrutura das línguas, inclusive as desconhecidas, empregando técnicas controláveis, capazes de reduzir interferências intuitivas do linguista (cf. ILARI, 2004).

De acordo com Ilari (2004:79), tal procedimento deveria evidenciar o pressuposto estruturalista estadunidense de que “[...] a propriedade que melhor define uma unidade linguística é a maneira como essa unidade se combina com as demais na cadeia falada”. Ou seja, a forma adequada de definir uma unidade linguística seria caracterizá-la por meio de sua relação com outras unidades, na organização sintática da língua. Por isso, o

modelo distribucionista deveria evidenciar, por meio de substituições possíveis das unidades linguísticas disponíveis, as estruturas empíricas de determinadas línguas.

A sumarização apresentada por Roulet (1978:20) consegue evidenciar satisfatória e concisamente a proposta analítica e metodológica do estruturalismo estadunidense:

[...] os estruturalistas americanos propõem-se a:

- a) descrever a língua falada corrente de um indivíduo ou de uma comunidade;
- b) limitar o campo da descrição, deixando à parte a significação e levando em consideração o único aspecto objetivo, observável e verificável da língua: a forma;
- c) realizar essa descrição segundo um método rigoroso, sistemático e objetivo, permitindo inferir quase mecanicamente de um *corpus* de gravações a gramática de uma língua.

Esquemáticamente, procedem geralmente em quatro etapas:

- 1) gravação, no local, de um *corpus* tão representativo quanto possível de uma língua estudada;
- 2) segmentação dos enunciados do *corpus* em diferentes níveis: fonema, morfema, “palavra”, grupo, proposição, oração;
- 3) inventário das formas assim obtidas, em cada nível, e de sua distribuição;
- 4) classificação das formas e dos enunciados da língua estudada.

Destarte, o estruturalismo estadunidense visava a evidenciar com base nas formas, e não no significado ou nas funções linguísticas, as possibilidades virtuais disponíveis nas línguas por conta de sua organização interna. Nesse sentido, também essa vertente estruturalista pode ser considerada *immanentista* (cf. ILARI, 2004). Conforme pondera Roulet (1978:20), “a gramática não mais consiste, como nas gramáticas tradicionais, em um conjunto de regras, mas sim em uma relação de estruturas”. Como vimos, essa estrutura é inerente à linguagem e responsável por associar e combinar as formas particulares de cada língua.

Em síntese, o estruturalismo estadunidense, assim como o europeu, foi uma corrente que influenciou os estudos linguísticos do século XX, principalmente por meio de metodologia e análise rigorosas, com intuito de realizar uma ciência genuinamente empírica. Diferentemente da vertente europeia, a estadunidense voltou-se para questões práticas, por conta da necessidade de compreender as línguas dos aborígenes. Isso não impediu o desenvolvimento de uma teoria linguística, mas é preciso ponderar que, comparada àquela vertente, esta se mostra mais limitada, principalmente para responder questões a respeito da natureza histórica e cultural, e do uso social da língua.

Além disso, apesar das contribuições de outros teóricos, como Sapir, a corrente estadunidense foi fortemente influenciada pelos pressupostos de Bloomfield, que orientou tais estudos linguísticos a um mecanicismo metodológico e analítico, baseado exclusivamente nas *formas* disponíveis na estrutura linguística. Será principalmente em contrapartida a essa corrente de estudos que Noam Chomsky desenvolverá sua teoria linguística.

2.2.3. A Gramática Gerativa

A Gramática Gerativa foi desenvolvida inicialmente por Noam Chomsky (1928-atualmente), um linguista estadunidense, no primeiro quartel do século XX. Nessa teoria, a linguagem é compreendida como faculdade mental inata aos seres humanos, por isso ela pode ser caracterizada como *mentalista* (cf. RAPOSO, 1992).

Conquanto seja uma linha de pesquisa contemporânea, alguns estudiosos consideram que as noções linguísticas propostas por Chomsky dialogam, em parte, com a tese universalista dos gramáticos de Port-Royal (cf. LOPES, 1976; ROULET, 1978) e, em parte, com a linha racionalista de Descartes (GRENDA, 2010; LYONS, 2011). Nesse sentido, para alguns teóricos como Mattos e Silva (1994), Travaglia (2009) e Lyons (2011) essa teoria estaria inserida na concepção de linguagem enquanto *expressão do pensamento*. Contudo, faz-nos preciso apresentá-la, aqui, por conta de sua contemporaneidade, mais imediata, com a abordagem estruturalista estadunidense.

A teoria linguística gerativo-transformacional ou apenas gerativa, como é conhecida, pretende construir noções metalinguísticas rigorosas e explícitas, baseadas na matemática e na lógica, capazes de descrever regras gramaticais precisas que existiriam na mente humana e permitiriam a faculdade linguística (cf. ROULET, 1978; RAPOSO, 1992; LYONS, 2011). Tais regras existiriam em número finito, mas permitiriam construções infinitas de expressões linguísticas, dentro dos limites linguísticos dominados pelo falante. É dessa noção que se origina o nome atribuído a tal teoria (cf. LYONS, 2011). Por outro lado, seguindo os pressupostos racionalistas cartesianos, essa teoria compreende que a mente não é uma pedra lisa ou tábula rasa, sobre a qual a experiência deixa suas impressões, mas semelhante a “[...] um bloco de mármore, que pode ser talhado em várias formas diferentes [...]” e “[...] cuja estrutura impõe restrições sobre a criatividade do artista” (LYONS, 2011:182). Destarte, a aprendizagem ocorreria por meio de princípios inatos, ou seja, possibilitados e, concomitantemente, restringidos pela própria mente, não por estímulos externos, como propunham os empiristas e estruturalistas bloomfieldianos, contemporâneos dessa teoria linguística.

Na esteira dos gramáticos de Port-Royal, ela postula que existam categorias gramaticais universais a todas as línguas, que estariam radicadas na mente humana. Nesse

ponto, é preciso considerar que, para a teoria gerativa, não seria a língua algo universal, mas a gramática que a torna possível. Por isso, segundo Lyons (2011), a atenção desses estudos se volta justamente para a compreensão daquilo que as línguas teriam em comum, ou seja, a Gramática Universal, que estaria radicada na mente humana. Logo, essa abordagem não estaria preocupada em deduzir categorias linguísticas da lógica ou da realidade válidas universalmente, mas em “[...] propriedades universais da linguagem que não podem ser explicadas [...]” (LYONS, 2011:172). Trata-se, então, de teoria de inferência, que procura compreender a Gramática Universal, isto é, “[...] a soma dos princípios linguísticos geneticamente determinados, específicos à espécie humana e uniformes através da espécie. Podemos conceber a Gramática Universal como um órgão biológico, que evolui no indivíduo como qualquer outro órgão” (RAPOSO, 1992:46-47).

É preciso ainda compreender que para a teoria gerativa a mente, concomitantemente, não é uma entidade não concreta, distinta do cérebro ou de qualquer outra parte do corpo, nem produto de processos físicos simples (cf. LYONS, 2011). Tratar-se-ia, portanto, de uma entidade virtual, produto de processos físicos complexos ou, como explica-nos Raposo (1992:34),

A mente, nessa perspectiva, é o conjunto de propriedades abstractas dos sistemas físicos do cérebro, e a compreensão destas propriedades passa necessariamente pelo uso de conceitos (em particular o conceito de *representação*) independente dos mecanismos materiais postulados ao nível do cérebro.

Devido a tal compreensão do que seja mente, segundo Lyons (2011), para Chomsky, a linguística teria mais condições de ajudar a explicar a mente, do que a mente de explicar a linguagem.

Em síntese, opondo-se às premissas estruturalistas estadunidenses, principalmente à compreensão da língua como comportamento, o gerativismo compreendeu-a como um sistema de regras e princípios *radicados* na mente humana (cf. RAPOSO, 1992). Dessa forma, essa teoria entendeu a língua como inata, isto é, uma espécie de componente biológico do órgão cerebral humano. Por conseguinte, se os humanos possuem a faculdade linguística e sendo ela um componente biológico, a gramática é a mesma para todos os humanos.

Gramática, aqui, é entendida não apenas como *sistema*, mas como *sistema computacional* (cf. RAPOSO, 1992), ou seja, como um conjunto de relações sistêmicas pré-programadas. Segundo Raposo (1992:28-29),

[...] a gramática interiorizada consiste por um lado num ‘dicionário mental’ das formas da língua e por outro num sistema de princípios e regras actuando de forma computacional sobre essas formas, isto é, construindo representações mentais constituídas por combinações categorizadas das formas linguísticas.

Em outras palavras, a língua não é apenas uma estrutura que combina as formas a fim de permitir sua realização verbal, mas uma estrutura com combinações predeterminadas. Essa predeterminação já estaria radicada na mente humana e seria transmitida geneticamente pelos humanos, geração a geração. Por isso, para os gerativistas, a linguagem seria uma faculdade humana inata e específica da espécie humana (cf. LYONS, 2011).

Para explicar o funcionamento linguístico, Chomsky propõe dois princípios, *competência* e *desempenho*, que costumam ser aproximados às noções de Saussure de *língua* e *fala*. O primeiro seria o conhecimento do indivíduo sobre a gramática de uma língua particular, isto é, sua gramática interiorizada; o segundo relacionar-se-ia ao uso concreto da língua em situações de fala real (cf. RAPOSO, 1992). Como pontua Raposo (1992:31), por meio desses princípios ocorreria uma complexa combinação de fatores linguísticos que “[...] põem em jogo variáveis de natureza social e psicológica independentes do conhecimento gramatical da língua [...]”. Esse jogo mobilizaria a estrutura, a organização e o conteúdo de qualquer expressão linguística. Nesse sentido, conforme destaca Lyons (2011:173), “a gramática que o linguista constrói para o sistema linguístico em questão pode ser encarada como um modelo da competência do falante nativo”.

Na teoria gerativa, entre as tarefas do linguista estaria a necessidade de precisar quais seriam os aspectos da expressão linguística que deveriam ser representados no nível da gramática formal, isto é, o que diz respeito aos princípios e representação que são próprios da língua e não de outros sistemas.

Podemos considerar, como destaca Weedwood (2002), que Chomsky não estaria apenas preocupado com uma descrição das formas que compõem a gramática linguística, mas também como essas formas se combinam e produzem sentidos. Opondo-se, mais uma vez, aos estudos estruturalistas de base bloomfieldiana, a teoria gerativista compreendeu que era preciso levar em conta ainda dois princípios analíticos para determinar a diferença entre estruturas linguísticas idênticas, mas produtoras de significados distintos. Explica-nos Weedwood (2002:132-133) que

Chomsky mostrou que as análises sintáticas produzidas até então eram inadequadas em diversos aspectos, sobretudo porque deixavam de levar em conta a diferença entre os níveis “superficial” e “profundo” da estrutura gramatical. No nível da superfície, enunciados como *John is eager to please* (“João está ávido por agradecer”)

e *John is easy to please* (“João é fácil de agradar”) podem ser analisados de maneira idêntica, mas do ponto de vista de seu significado subjacente, os dois enunciados divergem: no primeiro, John quer agradar alguém; no segundo, alguém está envolvido em agradar John. Um dos objetivos principais da gramática gerativa era oferecer um meio de análise dos enunciados que levasse em conta este nível subjacente da estrutura.

Precisamos ter em mente que, embora se dedicasse à análise do significado, a teoria gerativa estava preocupada em precisar como as combinações predeterminadas das formas disponíveis da Gramática Universal radicada na mente humana possibilitariam produções infinitas de expressões linguísticas, segundo as intuições e intenções do indivíduo. Nesse sentido, o nível linguístico central de análise para tal gramática é a sintaxe, não a semântica. O eixo sintático seria responsável por organizar e estruturar o sistema linguístico e amalgamar os demais níveis fonológico, morfológico e semântico, de forma sistêmica e coerente (cf. RAPOSO, 1992; LYONS, 2011).

Sumarizando, destaca Raposo (1992:27) que a Gramática Gerativa (ou o gerativismo) desenvolveu-se basilamente por meio de quatro questões: **(a)** “Qual o conteúdo do sistema de conhecimentos do falante de determinada língua particular [...]?” Ou seja, quais mecanismos mentais alguém possui para falar e compreender expressões de sua língua e “ter intuições de natureza fonológica, sintática e semântica” sobre essa língua?; **(b)** “Como é que este sistema de conhecimentos se desenvolve na mente do falante? Que tipo de conhecimento a criança traz *a priori* para o processo de aquisição de uma língua particular para explicar o desenvolvimento dessa língua na sua mente?”; **(c)** “Como é que o sistema de conhecimentos adquirido é utilizado pelo falante em situações discursivas concretas?”; e **(d)** “Quais são os sistemas físicos no cérebro do falante que servem de base ao sistema de conhecimentos linguísticos?”

Percebe-se que essas questões visam a compreender como a mente operacionaliza e permite a faculdade da linguagem a todos os humanos, apesar de existirem diferentes línguas. Conforme exposto anteriormente, o gerativismo defendeu que as categorias do sistema linguístico são comuns e iguais para todas as línguas naturais, embora elas possam se concretizar de maneiras distintas. Por isso, a segunda questão (b) seria central do ponto de vista epistemológico, uma vez que, como destaca Raposo (1992), os conhecimentos iniciais demonstrados por uma criança durante o processo de aquisição e desenvolvimento de sua língua materna revelariam o mecanismo cognitivo de funcionamento da Gramática Universal, isto é, o conjunto de operações sistêmicas comuns a todas as línguas humanas. Destarte, a descrição do funcionamento linguístico dessa fase inicial de aquisição garantiria a

fidedignidade e a validade do processo estruturante do componente mental responsável pela linguagem.

Como exposto, a linguística gerativa é considerada científica, por buscar compreender a língua a partir do próprio funcionamento linguístico e, daí, tentar caracterizá-la e defini-la, por meio de programa e teoria científicos próprios. Essa corrente de estudos pautou-se sobre pressupostos tradicionalistas, principalmente aqueles originados pelos gramáticos de Port-Royal. Por isso, Lyons (2011:194) pondera que “quanto à questão da linguagem e do pensamento, Chomsky, como vimos, adota o ponto de vista tradicional, característico do século dezessete, de que a linguagem serve para a expressão do pensamento preexistente e completamente articulado”. Precisamos advertir que, apesar de ser classificado como pertencente à concepção linguística como *expressão do pensamento*, o gerativismo, como demonstramos anteriormente, possui *certa* proximidade com tais noções tradicionalistas, mas avança em relação a essas ao procurar explicar a linguagem não mais apenas por via da lógica ou da filosofia, mas cientificamente. Entre tais avanços, precisamos pontuar que a visão gerativa não possui uma visão apreciativa acerca das variantes linguísticas, nem toma a modalidade escrita como equivalente à oral. Na verdade, para essa teoria, a modalidade de análise é sempre essa última. Além disso, a noção de universalismo linguístico também nessa teoria é revista e reformulada, consoante os padrões científicos próprios do século XX.

Dessa forma, precisamos demarcar que o gerativismo é uma corrente de estudos moderna (cf. LYONS, 2011), que “[...] teve uma influência enorme, não apenas em linguística, mas também filosofia, psicologia e outras disciplinas preocupadas com a linguagem” (LYONS, 2011:169).

Por se tratar de uma teoria que, ao longo dos anos, assumiu diferentes formatos, orientações e modificações teóricas sem perder seu mote de *compreender a estrutura (cognitiva) da linguagem humana*, pontua Borges Neto (2004) que ela seja um programa científico empreendedor, uma vez que *empreender* está relacionado às capacidades de idealização, coordenação, realização, implementação e modificação de projetos, assumindo concomitantemente inovações e riscos.

2.2.4. A tensão entre as abordagens *formalista* e *funcionalista*

Inicialmente, os estudos linguísticos de base estruturalista centraram seus estudos na análise da língua enquanto *forma*, isto é, procuraram compreender os elementos linguísticos que formavam o sistema da linguagem. Os estudos desses elementos consistiam na descrição da constituição e das distinções significativas mais concretas de aspectos fonético, fonológicos, morfológicos e sintáticos. Desse modo, questões relacionadas à semântica, pragmática e historicidade, e ao próprio uso da linguagem, por serem mais abstratas – que, de certa forma, não eram passíveis de observação experimental – foram relegadas a segundo plano de estudo, análise e descrição.

Com o tempo, essa visão foi revista. Desse modo, historicamente, duas vertentes científicas se constituíram: uma que se ocupava em descrever as formas constituintes da estrutura e do sistema linguístico, sem focar muito aspectos psicológicos e sociológicos – *formalismo* – e outra que enfatizava não só a forma, mas principalmente o papel dos significados e das funções das formas e das estruturas linguísticas na competência comunicativa – *funcionalismo* (cf. NEVES, 2004).

Precisamos de antemão demarcar que não estamos, neste trabalho, considerando o termo *formal* e, conseqüentemente, *formalismo* como restrito ao paradigma gerativista. Conforme explicamos mais adiante, restringir a noção de *formal* exclusivamente à teoria gerativa seria inadequado, pois há estudos, nessa perspectiva, que não adotam o princípio da autonomia da sintaxe e, assim, tal definição não se aplicaria a todos os formalistas (cf. BORGES NETO, 2004; MARCUSCHI, 2008).

A tendência formalista está mais preocupada em compreender como as *formas* se relacionam entre si e constituem, então, uma estrutura que permite a comunicação linguística. Ela não nega que essas formas veiculam também questões semânticas ou pragmáticas, mas esses níveis não poderiam ser precisados com o rigor metodológico que o modelo empirista e positivo exigia das ciências, em meados do século XX. Destarte, a vertente formal procurou explicar, por meio da descrição exaustiva das formas linguísticas, a composição e a organização da estrutura que permitia a realização linguística.

Contudo, já com a Linguística reconhecida e estabilizada enquanto ciência moderna, outros estudiosos questionaram o pouco impulso dado ao uso e aos aspectos semânticos, pragmáticos e textuais pelos estudos linguísticos. Desenvolveu-se, assim, uma nova abordagem, a *funcionalista*. Segundo Borges Neto (2004: 85, grifos do autor), os estudos funcionalistas concebem a linguagem “[...] como um instrumento de interação social entre seres humanos, usado para estabelecer *comunicação*”. Desse modo, para ele (BORGES NETO, 2004:86),

Na perspectiva funcionalista, a questão básica a ser respondida pelo linguista nada tem a ver com a estrutura, ou o significado das expressões linguísticas. Tem a ver com os modos pelos quais os falantes conseguem comunicar-se (ou o que mais) por meio das expressões linguísticas.

Nesse sentido, o autor (BORGES NETO, 2004:86) considera que “[...] o formalismo prioriza a análise das formas linguísticas, enquanto o funcionalismo priorizaria a relação sistemática entre essas formas e as funções que desempenham no processo comunicativo”.

De forma didática, Marcuschi (2008:43), baseando-se em Dell Hymes, elabora o seguinte quadro que sistematiza as diferenças entre as duas correntes de estudos linguísticos:

Quadro 1. Comparação dos focos na visão da linguística estrutural e funcional (Marcuschi, 2008).

| Linguística “estrutural” | Linguística “funcional” |
|---|---|
| 1. Estrutura do código linguístico como gramática | 1. Estrutura da fala (ato, evento) como formas de dizer |
| 2. O uso apenas implementa – talvez limite, talvez correlaciona – o que é analisado como código; análise do código antecede a análise do uso | 2. Análise do uso é anterior à análise do código; organização do uso revela relações e traços adicionais; mostra código e uso em relação (dialética) integral |
| 3. Função referencial – completamente semantizada e uso como norma | 3. Gama de funções sociais ou estilísticas |
| 4. Elementos e estruturas como analiticamente arbitrários (na perspectiva transcultural ou histórica) ou universal (na perspectiva teórica) | 4. Elementos e estrutura como etnograficamente adequados |
| 5. Equivalência funcional (adaptativa) das línguas; todas as línguas são essencialmente (potencialmente) iguais | 5. Diferenciação funcional (adaptativa) das línguas; variedades e estilos; estes são existencialmente não necessariamente equivalentes |
| 6. Código e comunidade singulares e homogêneos (replicação da uniformidade) | 6. Comunidade linguística como matriz de repertórios de códigos e estilos de fala (“organização e diversidade”) |
| 7. Conceitos fundamentais, como comunidade de fala, ato de fala, falante fluente, funções da fala e da linguagem como tácitos ou arbitrariamente postulados | 7. Conceitos fundamentais tomados como problemáticos e a serem investigados em seus contextos de origem e uso. |

Nota-se, pelo quadro acima, que Marcuschi (2008) opta por diferenciar as abordagens *formalista* e *funcionalista*, não como estamos adotando neste trabalho e também não de forma tão usual. A esse respeito, precisamos ponderar que a ênfase dos estudos formalistas consistia em descrever e compreender a estrutura gramatical da língua, o que permite, a nosso ver, sua denominação enquanto *linguística estrutural*. No entanto, adotando tal designação, não podemos incorrer na tentação de generalizar todo o paradigma estruturalista como formalista, pois também nele estão inseridas algumas vertentes funcionais. É preciso ter em mente que formalismo e funcionalismo compartilham a ideia de que a língua seja um *sistema*, que é a premissa central do paradigma estruturalista. Ademais, podemos

ainda considerar que a *linguística estrutural* concerniria àqueles estudos que se dedicaram à análise do *sistema linguístico*, por meio dos elementos gramaticais que o constituem, enquanto a *linguística funcional*, à análise do uso que tais elementos desempenham dentro do sistema linguístico. Destarte, ambas as abordagens continuam pertencendo ao paradigma estruturalista. Todavia, a primeira se erigiu seguindo as orientações de Saussure, para aquele momento histórico, e a segunda, a partir das ideias do mesmo autor – vale lembrar que o mencionado linguista não incentiva os estudos da *parole*, por considerar que na época em que tentava delimitar o campo da Linguística não havia condições científicas que os legitimassem e sustentassem.

A respeito da relação entre as abordagens formalista e funcionalista ou linguística “estrutural” e “funcional”, pondera Marcuschi (2008:43) que

O mais importante aqui é que a análise estrutural envolve questões de relevância funcional no sistema linguístico e que a análise funcional revela estruturas de uso, de modo que em ambos há aspectos funcionais e estruturais. O problema está, por um lado, na ênfase e, por outro, na forma de priorizar os dois aspectos. Chamo a atenção para o fato de não se estar aqui postulando uma dicotomia estrita entre funcionalismo e formalismo. Isso seria inadequado, já que entre ambos há um contínuo de posições [...].

Assim, embora possam ter se desenvolvido inicialmente de forma contraposta, atualmente, compreende-se que ambas as abordagens são complementares para a compreensão da língua como objeto de estudo no paradigma estruturalista. Ou ainda, como pondera Dillinger (1991:403, grifos do autor), “em suma, o funcionalismo e o formalismo não podem ser vistos como alternativos, mas é exatamente porque estudam *o mesmo* objeto de maneiras diferentes. [...] O estudo de um e outro aspecto são complementares e igualmente necessários [...]” aos estudos científicos da linguagem.

Conhecendo as orientações básicas de cada vertente estruturalista, analisemos com mais detalhamento o que se compreende, primeiramente, por *formalismo* e, posteriormente, por *funcionalismo*.

De acordo com Dillinger (1991:396), nos estudos linguísticos do começo do século XX, a ênfase na *forma*, compreendida como “entidades e características observáveis em enunciados de determinada língua, em particular as classes e os padrões de combinação de seus elementos”, em detrimento à *função*, ocorreu por conta da necessidade da Linguística em recortar seu objeto de estudo e assim afirmar-se e consolidar-se enquanto ciência. Destarte, continuando o estudo linguístico desenvolvido, até então, sob a perspectiva tradicional, a Linguística devido à circunscrição de objeto e métodos restritos e desvinculados de outras

ciências, além da construção de uma teoria coesa e coerente, possibilitou o estudo das formas linguísticas, isto é, da fonologia, morfologia e sintaxe.

Ao restringir o objeto de estudo, dedicando-se, por questões históricas, à forma e não à função, pois não se negou a importância do significado nem do uso, os estudos formalistas tiveram de estudar a língua de maneira aparentemente descontextualizada. Destarte, como destaca Dillinger (1991:397), a preocupação dos estudos formais consistiu em analisar, compreender e descrever “[...] as características internas de determinada língua – seus constituintes e as relações entre eles – sem se preocupar tanto com as relações entre esses constituintes e seus significados ou entre a língua e seu meio”.

Por isso, o termo *formal* pode ser também compreendido como a visão da língua enquanto sistema autônomo, por estar, aparentemente, desvinculado de seu contexto de realização. Apesar de haver diferentes acepções para o mencionado termo, demarcamos, como afirma-nos Dillinger (1991:397), que

[...] encontramos concepções de línguas como “um conjunto de frases”, “um sistema de sons”, “um sistema de signos”, equiparando a língua com sua gramática. Em suma, uma gramática seria uma teoria de uma língua, ou seja, o formalista estuda uma língua em termos de suas partes e os princípios de sua organização, sem considerar suas relações com o meio ou contexto em que se situa.

Dessa forma, o que nos parece prevalecer quando se compreende determinada vertente de estudos linguísticos como *formal* é justamente o fato de se equiparar língua a sua gramática, isto é, a sua organização interna, a sua estrutura ou sistema.

Vale também lembrar que a Gramática Tradicional já estudava a língua por meio de suas partes (elementos, palavras, morfologia e sintaxe) considerando suas possíveis relações com o meio, isto é, se a linguagem era motivada ou não pela realidade sensível ou resultado de forças transcendentais, e com o contexto, principalmente se baseando na análise de textos literários. Apesar disto, a perspectiva tradicional não compreendeu a linguagem como um sistema internamente estruturado e organizado. Para ela, organização e estrutura linguística tinham relações com fatores também extralinguísticos, principalmente na noção de que fatores da realidade sensível, também ocorreriam, a sua maneira, no nível linguístico.

Em contrapartida aos estudos formalistas, os estudos funcionalistas, priorizam o uso social da linguagem – lembrando-se do uso estrito do termo social, devido ao fato de tal vertente estar na esteira do estruturalismo europeu e, assim, associada ao pensamento saussuriano. Como afirma Lyons (2011:166, grifos do autor),

os termos ‘funcionalismo’ e ‘estruturalismo’ são frequentemente utilizados em antropologia e sociologia para se referirem a teorias ou métodos de análise contrastantes. Na linguística, entretanto, o **funcionalismo** é mais corretamente visto como um movimento particular dentro do estruturalismo. Caracteriza-se pela crença de que a estrutura fonológica, gramatical e semântica das línguas é determinada pelas funções que têm que exercer nas sociedades em que operam.

Dessa forma, na esteira do estruturalismo europeu, a Escola Linguística de Praga se tornou principal representante do *funcionalismo* por estabelecer com mais precisão a organização e a sistematização dos pressupostos funcionalistas, possibilitando, assim, sua adoção enquanto teoria científica, a partir da qual, várias correntes de estudos linguísticos se desenvolveram (cf. NEVES, 1997).

A partir de tal escola, desenvolveram-se várias abordagens de estudos linguísticos com intuito de explicar não apenas o sistema da língua, mas também sua articulação com a competência comunicativa, ou seja, algo mais próximo da *parole* (SAUSSURE, 2012). De acordo com Butler (2003), Neves (1997) e Pezatti (2004), o *funcionalismo* abrange várias correntes teóricas com modelos diferentes entre si, agrupando “desde os que simplesmente rejeitam o formalismo até os que criam uma teoria” (NEVES, 1997:1).

Contudo, consoante Butler (2003:33), é possível encontrar certos pontos comuns a todas as vertentes funcionalistas:

- ênfase na linguagem como um instrumento de comunicação humana em contextos social e psicológico;
- rejeição da afirmação de que o sistema linguístico (a ‘gramática’) seja arbitrário e autônomo, em favor da explicação funcional em termos de fatores cognitivo, sociocultural, fisiológico e diacrônico;
- rejeição da afirmação de que a sintaxe seja um sistema autônomo, em favor de uma abordagem em que o padrão semântico e pragmático seja considerado como central, com a sintaxe considerada como um meio para a expressão de significados, em que seja pelo menos parcialmente motivada por esses significados;
- reconhecimento, *por um lado*, da importância da não separação em classificação linguística e, *por outro*, como *ocorre* geralmente, da importância da dimensão cognitiva;
- preocupação pela análise de textos e seus contextos de uso;
- forte interesse em questões tipológicas; e
- adoção de uma visão de aquisição linguística construtivista, em vez de uma empirista (*adaptacionista*).²⁰

²⁰ Tradução nossa. Texto no original:

- an emphasis on language as a means of human communication in social and psychological contexts;
- rejection of the claim that the language system (the ‘grammar’) is arbitrary and self-contained, in favour of functional explanation in terms of cognitive, socio-cultural, physiological and diachronic factors;
- rejection of the claim that syntax is a self-contained system, in favour of an approach where semantic and pragmatic patterning is regarded as central, with syntax regarded as one means for the expression of meanings, which is at least partially motivated by those meanings;

Como pode-se notar, a preocupação maior dos estudos funcionalistas consiste em compreender como as pessoas conseguem comunicar-se por meio da língua. Para isso, faz-se necessário também entender como a organização (léxico-)gramatical das línguas naturais, por meio da competência comunicativa, integra-se e constitui-se em situações de interação social (cf. NEVES, 1997). Como afirma Neves (1997:15),

Quando se diz que a gramática funcional considera a competência comunicativa, diz-se exatamente que o que ela considera é a capacidade que os indivíduos têm não apenas de codificar e decodificar expressões, mas também de usar e interpretar essas expressões de uma maneira interacionalmente satisfatória.

Competência comunicativa, neste contexto, visa a atender o enfoque principal das teorias funcionalistas de subordinar o estudo do sistema linguístico ao uso (cf. PEZATTI, 2004). De acordo com Braggio (2002), esse conceito foi desenvolvido, principalmente pelo linguista estadunidense, Dell Hymes Hathaway (1927-2009), em contraposição à noção de competência linguística defendida pela linguística gerativa. Segundo a autora (BRAGGIO, 2002:31-32), “Hymes está preocupado não só com o que as pessoas sabem, mas com o como elas usam a sua língua em situações de comunicação. [...] Por isso, longe de ser universal, a competência comunicativa é considerada como diferencial, já que se forma no contexto social de cada criança” ou falante.

Com intuito de compreender o que seja *competência comunicativa*, as vertentes funcionalistas precisaram considerar não apenas o estudo da forma, mas também do significado e das funções, correlacionando ambos à análise da situação comunicativa, que engloba o propósito do evento de fala, seus participantes e seu contexto discursivo (cf. NEVES, 1997).

Os estudos formalistas da língua se detiveram, de certo modo, apenas da estrutura linguística, isto é, da análise da *langue* (cf. SAUSSURE, 2012). Por sua vez, os estudos funcionalistas consideraram a situação comunicativa como intimamente responsável pela organização dos elementos linguísticos, segundo sua forma, significado e função²¹.

-
- recognition of the importance of non-discreteness in linguistic classification and, more generally, of the importance of the cognitive dimension;
 - a concern for the analysis of texts and their contexts of use;
 - a strong interest in typological matters;
 - the adoption of a constructionist rather than an adaptationist view of language acquisition.

²¹ O termo *função*, segundo Neves (1997) e Pezatti (2004), possui diferentes acepções, variando de acordo com linhas funcionalistas de estudos da linguagem, e não clareza em relação o delimitação de tal termo. Contudo, para Dillinger (1991:339) tal termo “[...] pode designar as relações a) entre uma forma e outra (função interna); b) entre uma forma e seu significado (função semântica); ou c) entre o sistema de formas e seu contexto (função

Explica-nos Ilari (2009:s/p) que

Para os funcionalistas, o falante constrói seus enunciados escolhendo simultaneamente em vários conjuntos de alternativas proporcionadas pelo sistema linguístico (ao produzir qualquer frase, escolhemos simultaneamente as palavras, as construções gramaticais, os contornos entonacionais, etc.); entender o sentido e uma sentença equivale então a entender por que certas alternativas foram escolhidas e outras descartadas. Pelo valor que dá à escolha, o funcionalismo coloca em primeiro plano o papel do falante e as características da mensagem que ele produz, e cria uma abertura importante para o estudo do texto e do estilo.

Como se nota, o funcionalismo não descarta a noção de sistema linguístico. Podemos considerar que sua intenção seja compreender como tal sistema, operacionalizado pelo falante, constrói concomitantemente sentenças e sentidos. Trata-se, portanto, de um avanço em relação ao formalismo, que se detinha, devido a seus interesses, até ao nível da sentença.

Nos estudos funcionalistas, de acordo com Neves (1997:19), baseada nas proposições do linguista holandês, Cornelis Simon Dik (1940-1995), “a língua é concebida, em primeiro lugar, como um instrumento de interação social entre seres humanos, usado com objetivo principal de estabelecer relações comunicativas entre usuários”. Destarte, na interação verbal, a expressão – relacionada ao locutor – e a interpretação – relacionada ao interlocutor – linguísticas são funções que envolvem informações pragmáticas.

Por isso, segundo Pezatti (2004:171), para as teorias funcionalistas, um dos intuitos seria

[...] revelar as propriedades das expressões linguísticas em relação à descrição das regras que regem a interação verbal. Sendo assim, o padrão de adequação pragmática é o que apresenta maior peso na teoria, uma vez que uma gramática funcional deve ser concebida como uma teoria integrada a um modelo de usuário de língua natural.

Compreendendo que os modelos psicológicos objetivos procuram explicar como os locutores constroem e formulam expressões linguísticas (*modelos de produção*) e como os interlocutores processam e interpretam essas expressões (*modelos de compreensão*) (cf. PEZATTI, 2004), é preciso considerar que a intenção do locutor é sempre provocar modificação na informação pragmática de seu interlocutor, por isso, ele terá de encontrar meios de conseguir alcançar esse propósito. Por sua vez, este precisa desejar modificar sua informação pragmática, para assumir a expressão linguística daquele.

Como bem nos explica Neves (2013:111),

externa) [...]. Assim, da mesma maneira que “formalismo” não distingue claramente entre o “estudo da forma linguística” e “o uso de dispositivos formais”, “funcionalismo” não identifica claramente quais funções ou relações serão objetos de estudo”.

nesse complicado esquema, que é o da real interlocução, o falante insere ao plano de seu enunciado a própria expectativa que supõe que seu ouvinte tenha sobre aquilo que será dito, e, ainda, a avaliação que ele tenha do potencial que seu ouvinte reúne para interpretar aquilo que ele possa dizer. Ao mesmo tempo, ele sabe que a interpretação que seu enunciado poderá gerar será também condicionada pela avaliação que seu interlocutor, ao receber o enunciado, faça da intenção que direciona a produção do seu enunciado, bem como do potencial informativo daquele indivíduo que ele espera que recupere tal intenção.

Assim, conforme destaca Neves (1997:20, grifos da autora), “é importante observar que a relação entre a intenção do falante e a interpretação do destinatário é *mediada*, mas não *estabelecida*, pela expressão linguística”. Isso significa que a interpretação do interlocutor, em parte, baseia-se na informação contida na expressão linguística do locutor, mas também nas informações que ele próprio possui e que interferem na sua interpretação. Com relação ao locutor, a expressão linguística nem sempre precisa ser plenamente verbalizada, pois dependendo da informação que ele possua de seu interlocutor, no momento da interação, verbalizações parciais podem ser mais efetivas do que uma expressão direta da intenção do falante (cf. NEVES, 1997).

Segundo Neves (1997) e Pezatti (2004), a interação verbal social é uma atividade estruturada, governada por normas e convenções, e cooperativa, uma vez que necessita, para sua realização efetiva, de no mínimo dois participantes. Os instrumentos que possibilitam a interação verbal são denominados *expressões linguísticas* e, também, seriam entidades estruturadas, governadas por regras e princípios que lhes constituem. Logo, como destacada Pezatti (2004:173), em tal abordagem,

[...] a análise linguística envolve dois tipos de sistema de regras, ambos reforçados pela convenção social:

- (i) as regras que governam a constituição das expressões linguísticas (regras semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas);
- (ii) as regras que governam os padrões de interação verbal em que essas expressões linguísticas são usadas (regras pragmáticas).

Como podemos notar, as primeiras regras estão mais relacionadas à estrutura linguística e, as segundas, a seu uso. Ambas, porém, são orientadas e organizadas pelas funções linguísticas.

Para análise da língua, bem como de sua gramática, é preciso partir sempre de frases efetivamente realizadas. Por sua vez, para interpretação justa e adequada dessas é preciso considerar sempre o contexto, verbal e não verbal, em que foram produzidas. Evidencia-se, portanto, a importância da consideração do nível pragmático para a compreensão e caracterização dos níveis semântico, sintático morfológico e fonológico.

A sintaxe é, portanto, responsável por codificar, ou seja, transformar em elementos linguísticos, dois níveis funcionais distintos: a semântica e a pragmática. Porém, como já expusemos, o nível linguístico pragmático assume prioridade para que se possa determinar, descrever e explicar os significados (semântica) e as estruturas (sintaxe). Há, portanto, uma inversão, em relação aos estudos formalistas, para se conseguir explicar a língua, uma vez que, para eles, essa seria explicada a partir da sintaxe, para depois chegar-se à pragmática (cf. NEVES, 1997).

As funções linguísticas se organizam em sistemas, os quais se organizam, de acordo com o propósito da interação linguística, em unidades que correspondem à *frase*. Cada função forma dentro da mesma frase subsistemas, uma vez que ela se organiza em diferentes níveis: sintático, semântico e pragmático. O primeiro corresponde à “[...] perspectiva da qual é apresentado o estado de coisas²² na expressão linguística, como sujeito e objeto”; o segundo, aos “[...] papéis que exercem os referentes dentro do “estado de coisas” designado pela predicação em que ocorrem, tais como Agente, Meta, Recipiente etc.”; e o terceiro, ao “estatuto informacional dos constituintes dentro do contexto comunicacional mais abrangente em que eles ocorrem, como Tópico e Foco” (PEZATTI, 2004:174).

Consoante Pezatti (2004:174), “[...] tanto a forma quanto o conteúdo semântico das expressões linguísticas podem variar de acordo com a atribuição de funções diferentes aos constituintes em cada um dos três níveis funcionais”. Assim, de modo inter-relacionado, partindo das funções linguísticas, todos esses níveis contribuem para a construção do significado da frase. Por isso, segundo Neves (1997:24), “uma sentença que presumivelmente contenha apenas informação semântica e que não apresente função pragmática realmente não existe na comunicação, apenas pode representar um segmento artificial isolado de seu contexto, para fins de análise”.

Dessa forma, para o funcionalismo, a comunicação linguística se organiza em sua estrutura por meio de *funções*, as quais organizam, na frase, nível de análise, os domínios intralinguísticos, relativos à estrutura linguística, e extralinguísticos, relativos ao uso da língua e da situação comunicativa. O intuito é, portanto, diferente dos estudos formalistas, pois os funcionalistas pretendem não apenas explicar a língua, mas também dar conta de construir uma teoria capaz de explicar como a língua é usada em situações comunicativas (cf. HALLIDAY, 1985; NEVES, 1997; PEZATTI, 2004). Em outros termos, o funcionalismo

²² De acordo com Neves (1998:70), *estados de coisas* diz respeito à predicação, isto é, a organização intrafrástica entre sujeito e verbo/predicado, que designa “[...] uma codificação linguística (e possivelmente cognitiva) que o falante faz da situação” comunicativa.

pretende não apenas explicar a língua por meio de um recorte, de certo modo, estatizante, mas ser capaz de dar conta da dinamicidade linguística presente no recorte tomado para análise.

Por fim, precisamos ter em mente que tanto *formalistas* quanto *funcionalistas* procuram compreender o sistema linguístico, por meio da descrição da organização da estrutura linguística através de suas entidades linguísticas (formas) ou de suas funções. Trata-se de tendências de estudos que compreendem a língua do mesmo ponto de vista, mas procuram explicá-la por enfoques ou prismas distintos.

Precisamos ainda advertir que, dada sua preocupação com o falante e a construção do sentido e da sentença (cf. ILARI, 2009), o desenvolvimento dos estudos funcionalistas originou correntes teóricas que extrapolaram os limites do paradigma estruturalista e encontraram maior afinidade com o paradigma interacionista sem, com isso, perder de vista o intento de compreender as funções e o funcionamento da língua.

2.2.5. A linguagem como *instrumento de comunicação*: gramática e ensino-aprendizagem de língua materna

Como discutido anteriormente, a segunda tendência linguística tem como centro organizador a noção da língua enquanto um *sistema linguístico*, o qual é compreendido como um fato objetivo, externo ao indivíduo e constituído por conjunto de elementos linguísticos idênticos. Essa tendência, concomitantemente, compreende que o *sistema linguístico* garante o entendimento dos falantes de uma mesma língua, mas está basilarmente relacionado ao indivíduo, quando interage verbalmente.

A respeito da constituição do *sistema linguístico* na proposta estruturalista, destaca-nos Volochínov/Bakhtin (2006:79, grifos do autor) que

[...] para a segunda orientação a língua é um arco-íris imóvel que domina este fluxo. Cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores. São justamente esses traços *idênticos*, que são assim normativos para todas as enunciações – traços fonéticos, gramaticais e lexicais –, que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade.

Como o arco-íris é resultado visível de uma combinação de elementos aparentemente invisíveis, também a língua o seria para tal tendência. É preciso demarcar que para o estruturalismo europeu, a enunciação, um ato individual e não reiterável, situa-se no

nível da *parole*, enquanto, os elementos idênticos que permitem a enunciação, no nível da *langue* (cf. SAUSSURE, 2012).

Para a vertente *formalista*, a língua seria um conglomerado de orações, devidamente organizados e articulados entre si, cujo principal objetivo é permitir a comunicação entre falantes. Por sua vez, para a vertente *funcionalista*, a língua seria um meio objetivo de comunicação, em que própria língua é compreendida como um conjunto de códigos virtuais que possibilita a transmissão de uma mensagem verbal entre os envolvidos na situação comunicativa. Entretanto, é preciso que o código de determinada língua seja dominado por seus falantes para que a comunicação se processe (cf. NEDER, 1993).

A comunicação é, portanto, um ato social – no sentido estrito do termo – que necessita de, no mínimo, dois indivíduos para que ocorra. Além disso, é preciso que haja domínio compartilhado entre os envolvidos na situação comunicativa acerca da utilização e funcionamento do código constituinte da língua. Caso algum dos envolvidos não tenha tal domínio, sua produção ou compreensão dos enunciados será falha, o que dificultará o estabelecimento efetivo da comunicação.

Como assevera Neder (1993), para essa tendência, há regras inerentes ao sistema linguístico e constituintes da língua que devem ser seguidas pelo falante para que haja comunicação. Volochínov/Bakhtin (2006:85, grifos do autor) pondera que na abordagem linguística de base estruturalista:

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual a consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente esses atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas na língua; enquanto tal, mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. *Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si.*

Conforme pontua Volochínov/Bakhtin (2006), essas sínteses demonstram o antagonismo existente entre a primeira e a segunda tendência de concepção de linguagem. Precisamos, entretanto, pontuar, no que diz respeito ao primeiro item acima, que a noção de imutabilidade é relativa para o estruturalismo, principalmente em Saussure, para quem a língua pode sofrer mutações em seu processo natural de desenvolvimento. Ademais, vale

reforçar que tais pontuações são majoritariamente baseadas no pensamento saussuriano vulgarizado por meio do estruturalismo europeu.

Como a segunda tendência considera que o sistema linguístico seja relativamente estável, imutável e definitivo, e, dessa forma, não se submeteria às subjetividades individuais, para essa orientação, a **gramática** é tida como algo estabelecido pela própria estrutura linguística, de certa forma pronto, acabado, ao qual os indivíduos devem se submeter a fim de construir enunciados comunicativamente inteligíveis. Segundo essa perspectiva, a *gramática* de uma língua pode ser deduzida a partir da análise de um conjunto de enunciados, os quais relevam o funcionamento da língua, por meio da organização e estruturação de seus elementos. A nosso ver, nesta tendência, *gramática* está intimamente relacionada à estrutura de uma língua, pois, a partir dela, se enxertariam e combinariam discretamente elementos para a construção de enunciados. Como em um quebra-cabeça tais elementos teriam lugar previsto para seu encaixe. Nesta tendência, a especificação da gramática é dada pelo termo *descritiva*, pois é resultante de um processo de descrição da estrutura da língua, para compreensão de seu funcionamento.

Para o processo de ensino e aprendizagem de língua materna, a concepção da linguagem como *instrumento de comunicação* propõe o desenvolvimento de atividades centradas no código ou em seu uso. No que concerne ao uso, o intuito é demonstrar ao aprendiz como a língua é empregada em dadas situações comunicativas. Nesse caso, alguns exemplos mais regulares de sentenças são utilizados para exemplificar o uso linguístico e servem, também, como modelos de sentenças para a aprendizagem.

Segundo Travaglia (2009:28),

a consideração dessa linguística da fala, desses estudos sobre a língua em uso, é importante para o trabalho do professor de língua materna que pretende (de acordo com objetivo que se proponha) desenvolver a competência comunicativa de seu aluno ou descrever-lhe como é e como funciona a língua que ele utiliza ou levá-lo a observar esses mesmo fatos (a constituição e funcionamento da língua).

Partindo de exemplos reais de uso da língua, escritos ou orais, os aprendizes devem depreender como a ela funciona, por meio da análise discreta de seus elementos constituintes. Segundo Neder (1993), valendo-se de exercícios estruturais, o ensino da língua procura conduzir o estudante à aprendizagem dos elementos dentro sistema linguístico, como intuito de que o aluno internalize regras linguísticas diferentes daquelas que possui. De acordo com a autora (NEDER, 1993:87),

O objetivo é que o adquira hábitos linguísticos que são reações aprendidas e que se repetem em circunstâncias semelhantes. Esse tipo de ensino enfoca, sobretudo, o

saber fazer. Através da repetição, o aluno irá absorvendo as formas que comporão seu universo linguístico, ficando munido de estruturas que o auxiliem no aperfeiçoamento da capacidade de uso de um meio de comunicação.

Trata-se, portanto, de exercícios, de certa forma, mecânicos, que visam o domínio da estrutura linguística que possibilita a realização de diferentes registros linguísticos. O importante é compreender o funcionamento da língua em dada comunidade e situação, inserindo, como pontua Neder (1993:83), “[...] progressivamente a noção de nível [ou registro] de língua: familiar, formal etc.”, para explicar variações ocorridas na superfície da estrutura linguística.

Embora não haja, *a priori*, a apreciação linguística de que uma variante linguística seja melhor que outra, como ocorre na primeira tendência, camufladamente se pode conduzir o estudante a se apropriar de estruturas que correspondam, por exemplo, somente a dada variante de prestígio social, se se escolher exemplos somente dessa variante. Assim, os exercícios podem indiretamente corrigir as estruturas que os estudantes possuem previamente. Não basta, portanto, acreditar que esse ensino de língua materna está desprovido de qualquer juízo de valor, somente por estar baseado em uma orientação científica.

Nesta tendência, o fito do processo de ensino e aprendizagem de língua materna é desenvolver a *competência comunicativa* do estudante, isto é, sua capacidade de construção e compreensão dos enunciados linguísticos em situações comunicativas. Podemos notar que a preocupação não recai apenas sobre a compreensão da dimensão formal da língua, mas também sobre sua dimensão funcional. A não compreensão de um enunciado pode estar associada: ao não domínio do código ou do sistema linguístico; à falha no emprego linguístico da dimensão formal ou funcional. Ou seja, tais problemas estão relacionados à competência comunicativa do falante.

Apesar de romper com a tradição gramatical, propondo um processo de ensino e aprendizagem científico e não especulativo, em que a língua é considerada como constituída por duas modalidades, com regras próprias, independentes da realidade sensível e, de certo modo, como algo social e não apenas individual, a compreensão da linguagem como *instrumento de comunicação* realmente parece considerar a língua como um artefato, do qual se pode e deve ter o maior conhecimento possível para entender seu funcionamento e, conseqüentemente, garantir um uso efetivamente satisfatório. A nosso ver, no plano educacional, isso pode gerar a noção de que, antes de usar a língua, é preciso conhecê-la, conduzindo a seu não emprego efetivo em situações comunicativas, mas a exercícios de

estudo e descrição, com base na crença de que a compreensão do sistema linguístico e seu funcionamento garantiria o emprego linguístico de modo satisfatório.

2.3. A terceira tendência: A linguagem como *processo de interação*

A terceira concepção de linguagem, conhecida como *processo de interação* (cf. NEDER, 1993), foi desenvolvida no século XX, como contraproposta a pressupostos, em parte, da tradição gramatical e, em parte, da perspectiva linguística estruturalista, principalmente, a de origem europeia.

Nessa concepção, a linguagem não é considerada como um ato individual nem como um sistema abstrato, mas como um fenômeno genuinamente social e dialógico. Conforme destaca Geraldi (1984:43), na concepção de linguagem enquanto *processo de interação*²³, “[...] a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo”. Consideramos que a associação, realizada pelo mencionado autor, da linguagem a um jogo visa a evidenciar que a ela se constitui na e pela situação histórica e cultural do processo interacional em que sujeitos estão direta ou indiretamente envolvidos²⁴.

No que concerne à ideia de *interação*, Antunes (2014:18, grifos da autora) pontua que

O conceito de “interação”, como está sinalizado pela própria composição da palavra, aplica-se a toda “ação” “entre” dois ou mais sujeitos. Representa uma ação conjunta; uma atividade realizada por mais de um agente. No caso específico da linguagem verbal – que é o que nos interessa aqui – a interação, além de ser uma ação conjunta, é uma ação recíproca, no sentido de que os participantes exercem, entre si, mútuas influências, atuam uns sobre os outros na troca comunicativa que empreendem.

Nesse sentido, temos a noção – muito importante para esta concepção – de que “toda ação de linguagem é dialógica” (ANTUNES, 2014:19), pois o *jogo linguístico* e o *empreendimento de jogá-lo do sujeito* (cf. GERALDI, 1984) envolvem, minimamente, uma ação conjunta e recíproca de troca de saberes, de informações, de propósitos, e

²³ Demarcamos que Geraldi (1984) refere-se a tal concepção de linguagem como *forma de interação*, não como *processo*, como adotamos aqui. Essa maneira de referir-se a tal concepção é empregada por Neder (1993).

²⁴ De acordo com Cintra Martins (2002), Saussure estabelece relação entre língua e sociedade. No entanto, o que temos é uma forma diferente de se compreender o que seja o social, talvez mais próxima da visão foucaultiana, e não da bakhtiniana.

estabelecimento de parceria e dos contratos sociais, histórica e culturalmente estabelecidos. Os envolvidos podem aceitar ou não participar de tal jogo.

O aceite positivo ou negativo para a instauração da interação linguística só ocorre por conta do fato de que a linguagem é constitutivamente *responsiva* – outra noção cara a essa concepção. Os sujeitos envolvidos em determinadas situações procuram estabelecer a interação linguística por meio da dialogicidade, em que um precisa ou não aceitar responder, de alguma forma, as demandas de outro. Destarte, o que temos sempre em uma atividade linguística não é apenas uma troca de informações, mas uma ação conjunta e recíproca entre os sujeitos envolvidos, no sentido de estabelecer/manter ou não essa atividade.

Podemos compreender que a interação verbal visa a sempre compreender os sentidos linguísticos compartilhados pelos sujeitos envolvidos. Diferentemente da concepção de linguagem como *expressão do pensamento*, esses não estão *a priori* disponíveis na essência ou na mente dos indivíduos, nem, como postula a concepção de linguagem como *instrumento de comunicação*, atrelados à realização de um sistema abstrato e externo ao indivíduo. Para esta concepção, os sentidos são construídos colaborativamente pelos sujeitos durante a atividade linguística. Além disso, eles são sempre ideológicos e impregnados por questões sociais, históricas e culturais.

Como assevera Neder (1993:80), “a linguagem se entrelaça, pois, a outros tipos de comunicação e cresce com eles no terreno comum da situação de comunicação. Não se isola, assim, a comunicação verbal de uma comunicação global em perpétua evolução”. Em outras palavras, para tal concepção, a linguagem é compreendida como intimamente relacionada ao contexto histórico em que ocorre e intrinsecamente constituída por fatores sócio-ideológicos (cf. NEDER, 1993).

Centrada, pois, na proposição da linguagem enquanto fenômeno social, tal concepção compreende e enfatiza que a linguagem ganha forma no processo tensivo de interação verbal, em que concorrem para sua modelagem elementos linguísticos e fatores sociológicos, culturais e históricos. Logo, não há, de antemão, regras descontextualizadas que sejam capazes de prever ou orientar a organização da língua, mas, de acordo com as finalidades e objetivos pretendidos na instauração da atividade comunicativa, os participantes da interação verbal mobilizam conhecimentos mediatos e imediatos que modelam tensivamente os enunciados linguísticos nela utilizados.

Destarte, considerar que toda ação linguística é contextualizada significa compreender, segundo Antunes (2014:40), que “[...] o próprio contexto é elemento constitutivo dos sentidos expressos e, assim, a linguagem não é algo que existe ‘fora do

contexto’, ajuntado a ele de fora para dentro, com algo adicional ou apenas acrescentado”. Logo, não existiriam sentidos literais e figurados, como propõe a Gramática Tradicional, uma vez que o sentido é construído na interação verbal. Por sua vez, tal noção de contexto demonstra que não se pode trabalhar com gramática destacando seus domínios e elementos linguísticos previamente e criando-lhes contextos para sua situação. Contexto e língua estão completamente relacionados e imbricados. Fatores contextuais e linguísticos não se revestem um do outro, mas se fundem, na interação verbal, para a produção de sentidos.

Por isso, conforme pondera Neder (1993:80), “a comunicação verbal só pode ser explicada e compreendida nas relações de interação concreta e na situação extralinguística, não só a situação imediata, mas também, através dela, o contexto social mais amplo”. Dessa maneira, também fatores da realidade sensível são considerados nesta abordagem, porém, não como na concepção tradicional, em que eles regeriam a constituição interna da linguagem, mas, de maneira tensiva, influenciando os indivíduos na formatação e adequação de seus enunciados de acordo com a situação comunicativa.

Nesse sentido, como a linguagem depende de seu contexto, não há espaço para considerar que haja determinada forma linguística ou variante melhor ou pior que outra. Nesse imbricado processo comunicativo, o que se tem é a possibilidade de inadequação ou adequação de determinada variante em dada situação comunicativa, segundo as regras sociais de dada comunidade discursiva (SWALES, 1990). Isso não implica que uma variante linguística possa receber maior ou menor prestígio da sociedade em que ocorre, porém é preciso demarcar que isso não é provocado por essa concepção de linguagem, é por ela previsto, uma vez que se considera o social como constituído por fatores ideológicos e políticos que incidem sobre todas as atividades humanas.

Nota-se que, para a concepção linguística enquanto *processo de interação*, a linguagem é uma atividade humana de interação, que sempre se desenvolve de forma contextualizada e é constituída tensivamente por fatores culturais, sociais, históricos e ideológicos. Esses fatores influenciam, de algum modo, a organização linguística (ou verbal), de modo a orientar, em maior ou menor grau, a produção de sentidos pelos envolvidos em dada situação comunicativa.

Grosso modo, esses pressupostos são partilhados, a sua maneira, pelas abordagens pertencentes a essa concepção linguística. É preciso, entretanto, pontuar que cada abordagem amplia ou reformula essas noções de acordo com a ênfase dada por sua teoria.

Entre as abordagens situadas na concepção de linguagem enquanto *processo de interação*, destacamos algumas e seus principais teóricos, a partir de Borges (2012): sócio-

histórica ou dialógica – Mikhail Bakhtin; sociorretórica/sócio-histórico cultural - Carolyn Miller, John Swales, Charles Bazerman, Vijay Bhatia e Amy Devitt; interacionista/sociodiscursiva (de caráter psicológico vigostkiano – Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean-Paul Bronckart; comunicativa – Hugo Steger, Elisabeth Gülich, Jörg Bergmann, Carol Berkenkotter; sistêmico-funcional – Michael A. Halliday; e análise crítica (do discurso) – Norman Fairclough, Gunther Kress.

Dentre essas, destacamos para apresentação, neste trabalho: as (1) *Contribuições do Círculo Linguístico Soviético*, dado que, no contexto escolar brasileiro, a noção de gênero discursivo ou textual é muito influente, seja por conta de sua presença em formações continuadas de docentes, materiais didáticos ou documentos oficiais; a (2) *Gramática (ou Linguística) Sistêmico-Funcional*, que procura explicitar o funcionamento da língua, por meio de sua gramática científica contemporânea; e a relação entre (3) *Criatividade e Gramática*, baseada em considerações de Franchi (2006b), que enfatiza o trabalho com a atividade de epilinguagem, noção presente em documentos oficiais, como os PCN (BRASIL, 1998).

2.3.1. As contribuições do Círculo Linguístico Soviético

Os estudos desenvolvidos pelo círculo linguístico soviético têm por maior expoente o filósofo russo da linguagem, Mikhail Bakhtin (1895-1975). Fortemente influenciado por pressupostos do materialismo histórico/dialético (cf. VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 2006), tal círculo pondera que questões de ordem sócio-histórica e cultural, exercendo forças tensivas mutuamente, contribuem para a constituição da linguagem. Ou seja: assim como a sociedade, sua história e cultura não podem, para esse grupo de estudiosos, ser entendidas de forma discreta, mas considerando a *interação tensiva* que exercem mutuamente entre si, a linguagem não pode ser compreendida a partir de um amontoado de traços apenas inerentes ao sistema linguístico, mas, de forma holística, como resultado de uma atividade humana sócio-histórica e culturalmente integrada e situada.

Por isso, afirma Bakhtin (2004:262), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desses usos sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]”. A organização das atividades de interação humana em torno das modalidades linguísticas, oral e

escrita, ocorre em virtude do atendimento de suas finalidades comunicativas, as quais estão intimamente relacionadas aos conhecimentos produzidos e apropriados por determinado grupo ou sociedade (cf. MARX & ENGELS, 1984).

A escola psicológica e psicolinguística soviética considera ser por meio da **atividade** que o homem interage socialmente (cf. KOCH, 2008). Essa interação é necessariamente dialógica, pois pressupõe sempre a existência de um coenunciador, que participa conjuntamente com o enunciador de tal atividade. De acordo com essa escola, a atividade humana é primordialmente social e sistêmica, uma vez que possui uma sistematização, isto é, uma organização, orientada pelos grupos sociais em que se realiza.

Para Leontiev (1978), a atividade é constituída de motivação, finalidade e realização. É motivada, pois visa a determinado objetivo (finalidade), o qual necessita ser realizado (por meio de ações) para ser atingido. O teórico considera ainda que a linguagem é uma atividade assim como as demais. Dessa forma, ela também possui motivação, finalidade e realização, e, conseqüentemente, é também social e sistêmica. Nesse sentido, a linguagem assume e difunde práticas e conhecimentos próprios de determinada sociedade (ou grupo social), que a organiza e também é por ela organizada. Assim, questões referentes a poder e cultura também estão nela presentes.

Enquanto atividade, a linguagem sempre ocorre em situações contextualizadas de uso. A interação verbal só pode ser compreendida por meio da interconexão de seus elementos intraconstituintes e de questões sociais, históricas, culturais e políticas que influenciam a construção dos enunciados. Logo, a atividade linguística funciona por meio de enunciados²⁵, constituídos de fatores imediatos, próprios da língua, como gramática e léxico, e mediatos, oriundo de níveis extralinguísticos, social, cultural, político, ideológico...

Consoante Bakhtin (2004:261) os “[...] enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...], mas, acima de tudo, por sua construção composicional”. Portanto, de acordo com o campo de atividade em que a linguagem se realiza, também há certos padrões convencionais, ligados a fatores sócio-históricos, que, de certa forma, modelam a organização e o funcionamento dos enunciados veiculados na interação verbal. É preciso ter em mente que não se trata de uma convenção que submete suas regras à construção dos enunciados, mas, a sua maneira, como um centro atrator, imprime traços na modelagem linguística, favorecendo

²⁵ É necessário deixar evidenciado que adotamos a não diferenciação entre enunciado e enunciação, conforme a faz Bakhtin (2004).

que os enunciadores compreendam o funcionamento e a intenção comunicativa dos enunciados em uma situação comunicativa.

Desse modo, como destaca Rojo (2005:196), “[...] nessa abordagem, os gêneros e os textos/enunciados a eles pertencentes não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos da situação de produção”. É também preciso compreender por *situação de produção* não apenas o contexto imediato, isto é, espaço e tempo, mas toda a condição intralinguística e extralinguística, que proporciona e que envolve a interação verbal.

Para Bakhtin (2004), a língua se realiza quando o enunciador ao interagir, em uma situação comunicativa, produz enunciados em forma de discurso que formam um todo significativo. Compreendendo, pois, que a língua se adéqua às condições e às finalidades de cada campo em que se realiza, infere-se que cada contexto interacional possui tipos de enunciados que se repetem de maneira muito semelhante, de acordo com a flexibilidade de cada contexto. Por isso, segundo ele (BAKHTIN, 2004:262, grifos do autor), há “*tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”.

Os enunciados são relativamente estáveis, pois são ao mesmo tempo individuais e sociais. Isso porque, conforme Volochínov/Bakhtin (2006:133), o tema da enunciação²⁶, isto é, o sentido completo do enunciado “é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável.” A cada enunciação temos um novo tema, pois ela está sendo proferida em circunstâncias históricas (devido ao contexto social e cultural) diferentes daquela em que fora empregada anteriormente. Assim, o tema se relaciona tanto com as formas linguísticas (léxico, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, entonação e entoação) como com os elementos não verbais da situação (cf. VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 2006). Contudo, concomitantemente, este teórico considera que há na enunciação uma significação reiterável e idêntica, a qual estaria dentro do tema. Ao contrário deste, a significação constrói seu sentido por meio das relações entre as formas linguísticas e a situação de interação. Por isso, essa seria passível de análise, enquanto aquele não, pois transcende à materialidade linguística.

Segundo Volochínov/Bakhtin (2006:134, grifos do autor),

²⁶ Bakhtin (2004) ao tratar da noção de tema está se referindo a um dos elementos constituintes dos gêneros do discurso, isto é, ao conteúdo temático. Entretanto, quando Volochínov/Bakhtin (2006) faz a oposição tema/significação, percebemos certa complexidade teórica, já que o tema, neste caso, passaria a abranger também à própria significação. Acreditamos que esta aparente incoerência se deva à forma complexa com que Bakhtin conceitua o gênero e à maneira com que, de fato, nenhum de seus elementos constituintes existe de forma isolada.

o tema é um **sistema de signos dinâmico e complexo**, que procura adaptar-se adequadamente às **condições de um dado momento da evolução**. O tema é uma **reação da consciência em devir ao ser em devir**. A significação é um **aparato técnico para a realização do tema**.

Fica evidenciado que o tema da enunciação precisa da significação, algo mais estável, para poder existir, o que nos leva à conclusão de que não há tema sem significação e vice-versa. Logo, a enunciação, enquanto atividade do indivíduo, depende desses dois elementos para se processar. Entretanto, isso tudo somente acontece se o enunciado for concreto, isto é, se ele surgir e realizar-se no processo de interação social (cf. VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 2009) e carregar os sentidos construídos sócio-historicamente de seu uso, pois “sua forma e significados são determinados basicamente pela forma e caráter dessa interação” (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 2009:9-10). Destarte, o enunciado concreto remete a gêneros do discurso – modeladores de ações linguísticas, de acordo com práticas sociais e com *esferas de atividades humanas* (BAKHTIN, 2004) –, compartilhados por grupos sociais. Por conta disso, fica ainda mais evidenciado o caráter de mutabilidade e de adequação do tema em virtude do contexto histórico e do grupo interacional.

Logo, seria impossível que conseguíssemos determinar precisamente o sentido de uma palavra/sentença isolada, como propõem as duas tendências anteriores de concepção da linguagem, sem considerarmos o contexto e cotexto linguístico e histórico em que ela ocorre.

Ampliando nossa discussão, veremos que os gêneros são relativamente estáveis por essa mesma razão. Ao empregarmos determinado gênero discursivo, fazemo-lo devido a nossos conhecimentos sócio-históricos anteriores, os quais nos indicam que em determinada situação devemos empregar determinada linguagem, ou ainda, que as condições específicas do campo de atividade em que participamos nos conduzem a agir conforme experiências sociais antecedentes, as quais nos afiançam que alcançaremos nossos objetivos (finalidade) se nos adequarmos às práticas linguísticas desenvolvidas anteriormente naquele tipo de interação. Desse modo, a dimensão social está intimamente relacionada à individual, de forma que o indivíduo constrói sua interação verbal com base nos conhecimentos que possui sobre o uso social da linguagem, o que envolve fatores contextuais e ideológicos. Ao mesmo tempo em que o social influencia tal uso, também é tensivamente influenciado, absorvendo ou não novos traços nos elementos que constituem os gêneros do discurso.

Porém, sob o risco de parecermos incoerentes, podemos compreender que os gêneros discursivos são reiteráveis e não reiteráveis, sociais e individuais, se pensarmos que as condições sócio-históricas são diferentes e específicas daquele momento em que estamos

interagindo. É preciso demarcar que a noção de individual se reporta não a características próprias de um único indivíduo, mas a traços característicos de determinados tipos de enunciados/gêneros discursivos, em que o indivíduo age/participa.

Conforme explica Motta-Roth (2009: 322),

os gêneros são representações intersubjetivas de eventos que são construídos com referência em nossa experiência compartilhada de situações discursivas recorrentes. Assim, eles são relativamente estáveis. Ao mesmo tempo, os gêneros são processos sociais e também dinâmicos, realizados em diferentes registros.²⁷

Considera-se assim que um gênero pode adquirir características distintas dependendo da situação em que é realizado. Sendo, pois, construções compartilhadas socialmente, esses não podem ser considerados como individuais, isto é, próprios de um indivíduo, pois uma pessoa isolada não consegue interagir com os demais. Para interagir é preciso que ela produza enunciados dentro de um sistema (com)partilhado socialmente, ou seja, de um sistema que seja comum aos outros e, para isso, é preciso que o gênero possua um uso e, conseqüentemente, uma história (experiência) em determinado grupo social.

Os enunciados de uma situação comunicativa se relacionam com os gêneros do discurso por meio de três elementos que lhe constituem e que estão intrinsecamente inter-relacionados entre si, dando-lhe configuração particular: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. Os elementos constituintes dos gêneros do discurso estão intrinsecamente interligados entre si. Há, porém, entre eles maior ou menor maleabilidade de acordo com o gênero discursivo e com a situação comunicativa em que ocorrem. Nesse sentido, é preciso considerar que, assim como os gêneros do discurso não são estanques e imutáveis, também seus elementos constituintes não o são.

Por estarem intimamente inter-relacionados não é possível afirmar com segurança o domínio e a influência de cada um deles na constituição dos gêneros discursivos. Porém, para efeitos didáticos, explicaremos o que cada um deles seja e como modelam os gêneros do discurso.

Grosso modo, comumente encontramos a explicação de que o *conteúdo temático* se relaciona àquilo sobre o que se discorre em determinado gênero discursivo. Contudo, essa é uma explicação bastante incipiente e vaga. Volochínov/Bakhtin (2006:44)

²⁷ Tradução nossa. Na língua original: “genres are intersubjective representations of events that are constructed with reference to our shared experience of recurrent discursive situations. Thus they are relatively stable. At the same time, genres are social processes and thus dynamic, realized in different registers.”

pondera que “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso²⁸ na comunicação sociológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas”. Em outra passagem, o mesmo autor (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 2006:46) afirma que “[...] cada manifestação verbal tem seu tema. O tema ideológico possui sempre um índice de valor social.” Destarte, percebemos que o tema recebe valoração social sobre aquilo de que trata. Isso significa que há uma forte implicação entre a escolha do gênero e o valor que se pretende atribuir a seu tema em uma situação interativa.

Costumeiramente, entende-se o elemento constituinte, *estrutura composicional*, como a forma ou molde sobre o qual o gênero se constrói, ou ainda, ganha corpo. Volochínov/Bakhtin considera a estrutura composicional como responsável por dar forma ao tema. Segundo ele (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 2006:45), os enunciados são organizados, isto é, estruturados de acordo com regras sociais, ou seja, “as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece”. Embora o teórico esteja, neste caso, referindo-se ao signo, podemos expandir esse comentário aos gêneros do discurso e a seu mencionado elemento constituinte. Assim, a estrutura composicional de um gênero discursivo é moldada a partir de dois pontos: primeiro, pelo social, a partir do qual os gêneros são conhecidos e empregados por determinada sociedade ou grupo social; e, segundo, qual desses gêneros é mais adequado, de acordo com as regras de interação social, para a situação em que ele é realizado.

Por fim, a maneira como se aborda determinado tema e o constrói linguística, textual e discursivamente, por meio de “recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais” (CINTRA MARTINS, 2007:156), faz-se com um estilo linguístico próprio, o qual é individual e, ao mesmo tempo, social (cf. BAKHTIN, 2004). Dessa forma, abordamos o terceiro e último elemento constituinte do gênero apontado por Bakhtin (2004), o *estilo*.

Bakhtin (2004: 265) considera que

Todo estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. [...] As condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de

²⁸ Faz-se necessário destacar que as *formas de discurso*, mencionadas no excerto, podem ser compreendidas como a estrutura composicional – isto é, um dos elementos constituintes – ou como o próprio gênero do discurso.

documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados da produção, etc.

Considerando que a produção de qualquer texto verbal precisa seguir certa padronização e até mesmo estereótipos, isto é, adequar-se a constructos textuais anteriores, os quais dão contornos a um gênero discursivo, podemos pensar que a atividade textual não nos permitiria visualizar com a nitidez desejável o estilo individual ou o estilo do enunciador.

Contudo, todo enunciado, conforme já apresentado por Bakhtin, é individual e, por isso mesmo, refletirá a individualidade de seu enunciador. Vale-nos pontuar que tal individualidade só ocorre em função da existência da coletividade ou por conta da alteridade. Não há, dentro dos estudos sócio-históricos, como considerar o individual desatrelado do social, pois ambos se influenciam e ajudam mutuamente a se constituírem. Só podemos afirmar isso, se considerarmos que as diferenças resultantes do emprego da linguagem pelos enunciadores, por mais mínimas ou ínfimas que sejam, reflitam sua individualidade e, conseqüentemente, seu *estilo*.

Sumarizando, de modo didático, Rojo (2005:196, grifos da autora) explica-nos as três dimensões essenciais e indissociáveis dos gêneros do discurso, que, conforme ressalva a autora, são determinados, em parte, pelos parâmetros ou condições da situação de interação e, em parte, pela *apreciação valorativa* do enunciador a respeito do(s) tema(s) e de seu(s) coenunciador(es):

- os *temas* – conteúdos **ideologicamente conformados** – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero;
- os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhados pelos textos pertencentes ao gênero (*forma composicional*);
- as configurações específicas das unidades de linguagem, **traços da posição enunciativa do locutor** e da forma composicional do gênero (marcas linguísticas ou *estilo*).

2.3.2. A Gramática (ou Linguística) Sistêmico-Funcional

Inicialmente elaborada pelo linguista britânico Michael Alexander Kirkwood Halliday (1925 - atualmente), com base nas proposições linguística funcionalistas do início do século XX, atualmente a Gramática ou a Linguística Sistêmico Funcional, como é conhecida no meio acadêmico, é desenvolvida por vários estudiosos em diferentes países, entre eles, o Brasil (cf. FUZER & CABRAL, 2014). Trata-se de um modelo científico que objetiva contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de línguas e, principalmente, fornecer

descrições sobre *como* e *por que* a língua varia em função e de acordo com os grupos de falantes e os contextos de uso (cf. GOUVEIA, 2009).

Nesta teoria, a marca fundamental para compreensão da língua é o uso que os falantes fazem dela em situações comunicativas contextualizadas. Nesse sentido, a linguagem está intimamente relacionada às necessidades humanas de interação verbal, isto é, ao uso comunicativo (cf. HALLIDAY, 1973). Logo, a riqueza e a variedade das funções linguísticas refletem a natureza da própria língua, em sua organização enquanto sistema, associando estrutura gramatical às funções linguísticas representacionais, pessoais e interacionais.

Trata-se, pois, de uma proposta *sistêmica*, pois a língua é considerada como rede de sistemas interligados, que possibilita ao falante construir significados e fazer coisas no mundo. Cada sistema é composto por um conjunto de possibilidades linguísticas (semânticas, sintáticas, morfológicas...), que se organiza em razão da função pretendida pelo emprego da língua. Por isso, é também uma proposta *funcional*, porque as estruturas linguísticas são explicadas a partir do significado, das funções que a linguagem desempenha em dadas situações comunicativas (cf. FUZER & CABRAL, 2014).

Podemos, pois, considerar que todo uso da língua seja a concretização de possibilidades potenciais (cf. LÉVY, 1996), disponíveis no sistema linguístico²⁹, que se materializa organizadamente em estruturas linguísticas. Tanto as escolhas disponíveis no sistema quanto as estruturas resultantes são profundamente influenciadas pelas funções da linguagem, que estão intimamente relacionadas aos propósitos comunicativos do falante e realizadas nas situações comunicativas.

Nesse sentido, a teoria sistêmico-funcional compreende que a língua se organiza e concretiza-se a partir de duas possibilidades: sintagma (cadeia) e paradigma (escolha). Os traços sintagmáticos e paradigmáticos constroem conjunta e concomitantemente o significado linguístico-discursivo em relação à situação comunicativa. O sentido lexical situa-se no nível paradigmático; as funções linguísticas estão no nível sintagmático. As escolhas, que não precisam ser tão conscientes por parte do falante, resultam em produção de

²⁹ De acordo com Fuzer & Cabral (2014:21), “em termos conceituais, sistema difere de estrutura. A *estrutura* é o ordenamento sintagmático na linguagem [...]. *Sistema* é o ordenamento paradigmático da linguagem [...]. Qualquer conjunto de alternativas constitui um sistema”. Para ilustrar, podemos citar, por exemplo, dentro de um conjunto de palavras que designe humano, escolheu-se *mulher*. Poderia ter sido escolhido *homem, ser humano, humano, moça, jovem, senhora, pessoa...* mas por razões funcionais, optou-se por *mulher*. Essa escolha, junto com outras, por conseguinte, necessárias, por exemplo, no eixo dos determinantes (*uma, a, minha, aquela...*) e dos qualificadores (*grande, bela, feia, magra, fofoqueira, trabalhadora, guerreira, meiga...*) serão ordenadas sintaticamente formando uma estrutura, de acordo com o propósito comunicativo do falante.

significados intimamente relacionados às funções que a linguagem cumpre em determinada situação comunicativa.

A nosso ver, para o processo de ensino e aprendizagem, a importância de tal teoria consiste em explicitar que quaisquer construções no nível sintagmático e escolhas no paradigmático geram sentidos diferentes, dependendo da situação comunicativa em que se concretizam. Dessa forma, dependendo do propósito comunicativo de cada situação de interação verbal há escolhas e organizações linguísticas, mais ou menos adequadas e já conhecidas socialmente pelos enunciadores, para alcançá-lo. Destarte, os propósitos comunicativos influenciam nas escolhas linguísticas realizadas pelo falante, concretizando-as em *textos*, mediante o uso da linguagem nas situações de interação verbal.

Para a teoria sistêmico-funcional, *texto* é compreendido como qualquer instância linguística capaz de produzir significados naqueles que compartilham determinada língua. O texto é, por si, a concretização de um propósito comunicativo específico, situado em determinada atividade comunicativa.

Pondera Gouveia (2009:20) que “[...] enquanto instanciação do sistema, o texto é a nossa unidade de descrição, mas é a oração que é a unidade principal de processamento da gramática, já que tudo se processa à volta da oração [...]”. Inserida no texto, é na oração que os elementos léxico-gramaticais e, portanto, os significados podem ser mapeados de forma integrada com o contexto de produção. Conforme Neves (2013:11), “[...] a oração é por excelência o constructo sintático da linguagem”, sendo identificável pela presença de um grupo verbal e de, pelo menos um, grupo nominal. Não se quer afirmar, com isso, que *texto* seja simplesmente o conjunto combinatório ou somatório de orações. Na verdade, há toda uma trama textual, que se relaciona às funções da linguagem e organiza coerentemente as orações nos textos.

O texto está sempre envolvido e carrega aspectos do contexto em que foi produzido, o que lhe permite ser considerado apropriado ou não à situação de comunicação. Assim, texto e contexto estão intimamente relacionados, de forma que as variáveis (imediatas e mediatas) do contexto atuam sobre a configuração linguística textual (cf. FUZER & CABRAL, 2014). Dessa forma, o texto é resultado de uma relação tensiva entre seu contexto de produção e seus aspectos constituintes (pragmática, semântica, sintaxe, morfologia e fonologia/grafologia).

Entende-se por *contexto de situação* o ambiente imediato no qual o texto ocorre, e por *contexto de cultura*, o ambiente sociocultural, relacionado a ideologias, convenções sociais e culturais. Relacionados ao contexto estão duas noções: *registro* e

gênero. A primeira noção está relacionada a uma forma prototípica de construção textual, socialmente compartilhada e que, portanto, é adequada ao contexto de situação. Essa forma prototípica parece já delimitar aos (inter)locutores certas construções estruturais e semânticas adequadas ao contexto de situação comunicativa. A segunda, *gênero*, relaciona-se ao contexto de cultura e ao propósito comunicativo, e são mecanismos distintos socioculturalmente estabelecidos de uso da língua para a realização de determinados propósitos comunicativos (cf. GOUVEIA, 2009). Podemos considerar que a primeira noção, de caráter mais intralinguístico, estaria mais próxima do contexto de situação, enquanto a segunda, de caráter mais extralinguístico, do contexto de cultura. A nosso ver, *registro* e *gênero*, conjugados, aproximam-se da noção de *gênero discursivo* (BAKHTIN, 2004).

O contexto de situação seria formado por três variáveis, que impactam diretamente sobre o registro e, indiretamente, sobre o gênero: campo, relações e modo. O primeiro remete à atividade comunicativa, à ação social realizada pelos participantes com objetivo específico; o segundo, aos participantes e a seus papéis na situação comunicativa, bem como a relação que estabelecem entre si; e o terceiro, ao papel ou à função da língua – o que os falantes esperam que a linguagem desempenhe em determinada situação –, bem como ao veículo, ao canal (gráfico ou fônico) e ao meio (oral com ou sem contato visual, escrito e/ou não verbal) (cf. FUZER & CABRAL, 2014).

Tais variáveis são também sistematizadas em um quadro por Gouveia (2009:28) e cada uma delas se relaciona a uma metafunção linguística (cf. GOUVEIA, 2009; FUZER & CABRAL, 2014):

Quadro 2. As variáveis de registro e a sua relação com as metafunções (Gouveia, 2009)

| Descrição | Variáveis de registro | Metafunção |
|---|-----------------------|--------------|
| A ação social, o assunto sobre que se fala, a natureza da ação | Campo | Ideacional |
| A estrutura de papéis, as pessoas e suas relações na situação de comunicação | Relações | Interpessoal |
| A organização simbólica, o canal (fala ou escrita) e o modo retórico da linguagem | Modo | Textual |

Sendo uma gramática funcional, Halliday (1985) explica-nos que os componentes fundamentais do significado da língua são funcionais e organizam-se em torno das seguintes *metafunções*: ideacional, interpessoal e textual. Segundo Neves (1997), o propósito geral das metafunções é: **ideacional** – entender o ambiente; **interpessoal** – influir sobre os outros; **textual** – conferir relevância às outras metafunções.

A metafunção *ideacional* é realizada por dois outros níveis ou (sub)funções distintas: experiencial e lógica (cf. GOUVEIA, 2009; FUZER & CABRAL, 2014). A primeira é responsável pela construção do modelo de representação do mundo, possibilitando aos interlocutores a criação linguística de “instantâneos fotográficos” (GOUVEIA, 2009), ou *fotografias*. A segunda é responsável pela organização lógica dos conteúdos representados, possibilitando a organização das *fotografias* em sequências, de tal forma que se obtenha um *filme* coeso e coerente (cf. GOUVEIA, 2009). O nível de análise de tais funções é o complexo oracional, em que a oração é compreendida como *representação*, e o sistema relevante é a *transitividade*, que envolve a configuração de processos, participantes e circunstâncias (cf. FUZER & CABRAL, 2014).

Baseadas em Halliday e outros teóricos, Fuzer & Cabral (2014) explicam-nos que se diferem nossas experiências obtidas por meio de ações e eventos no mundo/realidade sensível daquelas presentes em nossa consciência, incluindo aí a percepção, a emoção e a imaginação. Nossas experiências, portanto, relacionam-se ao que se faz no mundo, na variável *campo*. Essas experiências são representadas linguisticamente através de aspectos léxico-gramaticais e o sistema de *transitividade* é o estrato em que se manifestam os significados experienciais.

A metafunção *interpessoal* é o recurso gramatical para se expressar e representar os interlocutores, suas intenções e relações em um ato/evento comunicativo, por meio das categorias linguísticas de: Sujeito, Finito, Complemento, Predicador ou Adjunto. Nessa metafunção explicitam-se informações relativas ao tempo (presente, passado, futuro) do evento, à modalidade (probabilidade, usualidade, obrigação e inclinação) das intenções e à polaridade (positiva ou negativa) das relações. Nela, o sistema relevante é o *modo* e a oração é compreendida como *troca de informações*.

Essa metafunção permite-nos compreender o papel interativo da linguagem, uma vez que, socialmente, o homem interage verbalmente por meio da língua. Tal interação faz-se impreterivelmente através de significados construídos entre dois (inter)locutores. Nesse sentido, como destaca Gouveia (2009:34),

Ao falar, o falante³⁰ adota um papel discursivo particular e dessa forma atribui ao seu interlocutor o papel complementar, esperando que ele o assuma. Por exemplo,

³⁰ Fuzer & Cabral (2014) e Gouveia (2009), baseando-se em Halliday e Matthiessen (2004), empregam o termo *falante*. Halliday e Matthiessen (2004:106) explicam que esse termo, para eles, abrange tanto falante como escritor. Preferimos empregar o termo *locutor*, em vez de falante, por considerarmos que, assim, podemos nos referir a ambas modalidades linguísticas, oralidade e escrita, e respectivamente a seus atores, falante e escritor, não direcionando inadvertidamente a compreensão do leitor.

ao fazer uma pergunta, o falante assume o papel de quem procura/busca informação e requer para o seu interlocutor o papel de fornecedor da informação pretendida.

Portanto, na interação linguística, a metafunção interpessoal propicia e estabelece a responsividade (cf. BAKHTIN, 2004) entre os (inter)locutores. A *responsividade* interlocutora é inerente à interação social por meio da linguagem, pois, ora assumindo papel de locutor, na procura/busca pela informação, ora assumindo a posição de interlocutor, recebedor da informação, os interlocutores estabelecem entre si um mecanismo de troca de informações ou bens durante a atividade comunicativa por meio da própria linguagem. Assim, esse sistema de troca é um mecanismo propiciador da compreensão dos significados linguísticos que só se efetiva se houver compreensão (mesmo que parcial) dos significados construídos na atividade interativa. Logo, nessa atividade responsiva, destaca-se o papel da relação social e linguística estabelecida entre os interlocutores para a construção dos significados na interação linguística.

A metafunção *textual* é o recurso gramatical responsável pela distribuição das informações na oração ou frase, e no texto, como um todo. Nela, o sistema relevante é o tema (cf. NEVES, 1997), a variante contextual é o modo, uma vez que o contexto influencia na forma como organizamos nossos enunciados, e a oração é compreendida como mensagem (cf. FUZER & CABRAL, 2014).

Há dois sistemas responsáveis pela organização da mensagem nos textos. No estrato mais amplo, isto é, no nível do texto (cf. NEVES, 1997) ou da estrutura da informação (cf. FUZER & CABRAL, 2014), os conteúdos das informações apresentadas são distribuídos, pelo locutor face a seu(s) interlocutor(es), de forma inter-relacionada, resultando em uma tessitura linguística, entre o que é *dado* e o que é *novo* no sistema de informação (cf. NEVES, 1997). O *dado* corresponde àqueles conteúdos presumidos pelo locutor e compartilhados entre os interlocutores, que podem ser depreendidos ou recuperados através do contexto ou do cotexto; por sua vez, o *novo* corresponde àquilo que o locutor considera desconhecido por parte de seu interlocutor. Dessa forma, esse elemento não é possível de recuperação nos enunciados precedentes da interação linguística. Geralmente, esses dois elementos estão presentes nas situações comunicativas, porém, considerando as especificidades que envolvem a interação linguística, pode-se haver elipse do elemento *dado* ou mesmo apenas conteúdo *novo*.

Esse mecanismo contribui para a construção da coerência e da coesão em um texto, pois o avanço do nível informacional depende do equilíbrio entre elementos dados e novos, a fim de que o interlocutor possa acompanhar a linha de raciocínio do texto,

recuperando o que já foi dito e relacionando com aquilo que ainda não lhe é conhecido. Assim, a distribuição entre os conteúdos é responsável por instituir a coesão e a coerência no plano textual, garantindo também a realização das outras metafunções linguísticas, o que justifica o fato de que esses fenômenos não são exclusivamente elementos relacionados à sintaxe oracional.

Em suma, a Gramática ou a Linguística Sistêmico-Funcional enfatiza, a nosso ver, que o funcionamento interno da língua é motivado por questões relativas ao sistema linguístico e também contextuais, ou seja, externas a ela, que influenciam o indivíduo em sua construção linguística. Com isso, há a consideração de que as relações linguísticas estabelecidas no nível textual para a produção de sentidos – a gramática – são resultantes tanto do *sistema*, quanto do *uso* linguístico, com mesmo grau de importância entre ambos. Trata-se, assim, por um lado, de uma noção gramatical distinta daquela proposta pela Gramática Tradicional, que enfatiza - senão apenas considera – o sistema linguístico, embora utilize noções externas, para explicar as relações estabelecidas intratexto, ou ainda, que se limita ao nível da frase, não avançando para outros níveis linguísticos (cf. BAGNO, 2007). Ademais, também se trata de uma noção diferente da proposta pelos estudos estruturalistas em que o sistema seria responsável por possibilitar e estruturar, independentemente do uso, o funcionamento linguístico.

2.3.3. Criatividade e Gramática

Entre as propostas de trabalho gramatical coerentes com a concepção de linguagem como *processo de interação*, devemos citar as contribuições de Carlos Franchi, que estão presentes, em maior ou menor grau, em documentos oficiais brasileiros acerca do ensino de língua portuguesa, como os PCN (BRASIL, 1998).

A proposta gramatical apresentada por Franchi (2006b) baseia-se em atividades epilinguísticas e propõe compreender gramática de forma diferente à definição corriqueira que geralmente se encontra dissipada no contexto escolar e mesmo no meio social brasileiro, isto é, enquanto noções exclusivamente metalinguísticas ou prescrições normativas. Além disso, associa gramática e criatividade para o ensino de língua materna.

Inicialmente precisamos delimitar que a noção de epilinguagem utilizada por Franchi (2006b) tem sua origem na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, do

linguista francês Antoine Culioli. Tal teoria, na verdade, é um programa de pesquisa, desenvolvido a partir da segunda metade do século XX, que atualmente continua sendo aprimorado (cf. ROMERO, 2011).

Nessa teoria, a análise linguística tem por foco de atenção o funcionamento da linguagem, que se estabilizaria linguisticamente por meio de arranjos léxico-gramaticais em situações de interação verbal. Conforme pontua Rezende (2010), para essa teoria, seria reducionista pensar apenas em língua e não em linguagem, pois não há nada de estável na primeira que permita sua análise, desarticulada de sua concretização em situações de interação. Por isso, segundo a mencionada autora (REZENDE, 2010:8) “[...] temos o conceito de linguagem como trabalho ou atividade e a garantia da liberdade de quanto o sujeito e o mundo que o envolve precisam ser construídos”.

Nesse sentido, segundo tal visão teórica, a língua não seria algo estável – o que justifica compreendê-la como redução da linguagem – a ser utilizado pelo enunciador. Muito pelo contrário, a cada situação de interação verbal, o sujeito precisa recorrer aos elementos linguísticos e construí-los enunciativamente de forma singular em uma situação interativa também única. Logo, a cada enunciação, o enunciador realiza uma atividade ou trabalho linguístico singular, mobilizando elementos léxico-gramaticais de forma a construir sentidos em dada situação de interação.

Desse modo, a produção de sentidos se estabilizaria e, portanto, poderia ser compreendida por conta de três processos fundamentais: representação, referenciação e regulação. Esses processos são anteriores à exteriorização dos enunciados linguísticos, mas deixariam traços ou vestígios, que permitiriam compreender o funcionamento da linguagem (cf. SANTOS, 2015).

Segundo Santos (2015), o primeiro processo concerniria às representações mentais, relacionadas às atividades cognitiva e afetiva. Nele são organizadas linguisticamente as experiências do enunciador em relação ao mundo, aos objetos e à cultura.

O segundo seria intimamente relacionado ao primeiro e se referiria “[...] à construção do espaço de referência na qual vão ser localizadas as representações de estados de coisas” (SANTOS, 2015:29). A referenciação permitiria, pois, ao enunciador e a seus coenunciadores construir e reconhecer significados por meio de enunciados. Teríamos, desse modo, um sistema de referência relativamente estável e flexível, que se instituiria sempre entre os sujeitos participantes da situação de interação. Todavia, como destaca Santos (2015:30), “[...] ao mesmo tempo, essa estabilização é que vai garantir a instabilização, ou seja, a representação socializada e compartilhada se desfaz e se recria na interação verbal”.

Em outras palavras, podemos considerar que os sentidos são construídos pelos participantes em e a cada situação interativa. Por isso, conforme salienta a mencionada autora, trata-se de valores referenciais e não de referenciais estáveis.

Por fim, o terceiro processo ocorreria dentro de um espaço de referência e contribuiria com as adequações realizadas pelo enunciador e coenunciadores para a construção da significação. Ou seja: o enunciador procura regular suas representações a partir daquilo que antecipa acerca das representações de seu coenunciador, para que sejam produzidos sentidos coerentes com seus propósitos durante a interação verbal.

Segundo Rezende (2010:12),

[...] o primeiro nível de representação é subjetivo e centralizado; o segundo nível de representação, que é a referenciação, é objetivo e descentralizado; e o terceiro, da regulação, é novamente subjetivo, mas alcançou um outro nível de organização em razão do diálogo com o outro, com o diferente, realizado no nível anterior, o da referenciação e, portanto, é subjetivo e centralizado novamente.

Poderíamos compreender que o primeiro nível estaria mais voltado ao enunciador; o segundo à inter-relação entre ele e seu coenunciador; e, por fim, o terceiro, ao enunciador, mas também, agora, ao coenunciador.

Sendo constituída por esses processos, a linguagem seria inerentemente indeterminada, pois os elementos linguísticos léxico-gramaticais, de modo muito incipiente, orientam os sentidos dos enunciados, mas não transmitem nenhuma mensagem. Na verdade, são os enunciadores e coenunciadores os responsáveis por construir realmente a significação verbal, sempre em situações de interação (cf. REZENDE, 2010). Não haveria, pois, nada de imanente ou convencional na língua, o que resulta em trabalho constante do enunciador e de seu coenunciador para compreender os sentidos mais adequados e coerentes à situação de interação, os quais são apontados de maneira incipiente pela língua.

Nesse sentido, a linguagem seria um constante trabalho de montagem e desmontagem de arranjos, significados e valores (cf. REZENDE, 2010). É justamente esse trabalho que organiza a atividade de linguagem. Conforme explica-nos Franchi (2006b:95), “a atividade linguística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem”. Essa atividade, como destaca Romero (2011:154), dá conta de uma racionalidade, de certo modo inacessível, mas que pode “[...] ser apreendida por meio das línguas, desde que se considerem as reduções que necessariamente ocorrerão”.

Devemos salientar, pois, que, de um lado, a linguagem seria resultante de uma racionalidade que não temos acesso, mas que pode ser, sim, compreendida por conta de sua organização em enunciados, conforme já explicamos anteriormente. De outro, toda atividade linguística seria uma redução da atividade epilinguística, pois, para o exercício pleno, circunstanciado e intencionado, o enunciador precisa escolher, mesmo que inconscientemente, certos arranjos linguísticos, de forma a poder interagir verbalmente com seu coenunciador. Caso contrário, essa interação seria extremamente babélica.

Consoante Romero (2011), a atividade epilinguística seria uma atividade interna do enunciador, inconsciente e permanente, e, principalmente, caótica, pois consiste em um jogo de relações sem materialidade, mas que permite a construção linguística. Seria, mais especificamente, por meio dessa atividade que ocorreria a montagem e a desmontagem dos arranjos, significados e valores linguísticos, conforme salienta Rezende (2010).

Podemos inferir que a interação seja resultante das atividades linguística e epilinguística, pois, a verbalização linguística é linear, o que oculta as múltiplas possibilidades ou arranjos que foram realizados internamente para ocorrer sua formalização externa.

Por fim, a distinção entre as atividades epilinguística e metalinguística, na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, concerniria à passagem da racionalidade linguística inconsciente à consciente. Segundo Romero (2011), considerando as proposições de Culioli, o raciocínio metalinguístico seria uma *representação-simulação* daquilo que ocorre internamente, “[...] aquém da superfície linear exteriorizada, e que ocorre simultaneamente a essa exteriorização”. Podemos, então, inferir que as atividades linguística e epilinguística sejam mais espontâneas, enquanto a atividade metalinguística seria mais intencional.

Em suma, para essa teoria, as atividades linguísticas e epilinguísticas – e, em certas ocasiões, a metalinguística –, por meio dos processos de representação, referenciação e regulação, construiriam a linguagem, sempre de acordo com as especificidades de cada situação de interação, o que lhe torna previamente indeterminada. Destarte, a linguagem está em constante edificação, a partir de seus elementos léxico-gramaticais – imputando-lhe, em certo sentido, limites, que, para serem superados, necessitam de ser arranjados de forma a orientar a significação pretendida.

Considerando, em maior ou menor grau, as proposições da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, Franchi (2006b) propõe o trabalho gramatical, no contexto escolar, a partir das atividades linguísticas, enfocando a atividade epilinguística.

Inicialmente, o mencionado autor (FRANCHI, 2006b) demarca que, na segunda metade do século XX, surgiram, no contexto educacional brasileiro, certas críticas ao trabalho gramatical, a seu ver, infundadas, por se acreditar, em outras coisas, que a gramática seria limitante à criatividade discente. O autor, assim, especifica que, nessa crítica, criatividade estaria exclusivamente relacionada à transgressão e à criação de novos padrões de referência ou à originalidade. Além disso, segundo ele, para algumas pessoas, a criatividade estaria em outras linguagens que não a verbal. Assim, de acordo com Franchi (2006b:36), “aceitou-se por comodismo e muito sem refletir que a língua e a gramática fossem mesmo um lugar de opressão e regra, talvez estimulados pela equivocada e infeliz atribuição de uma coloração ‘fascista’ às línguas naturais, enquanto sistema de regras”.

Esse pensamento, gerou certa antipatia às formas de sistematização, por não entender seus propósitos, conduzindo os professores à improvisação ou ao desenvolvimento de materiais em que as atividades de linguagem se reduziram ao preenchimento de lacunas, à reprodução de modelos, às interpretações triviais de passagens textuais, bem como informações gramaticais “[...] físgadas aqui e ali [...]” (FRANCHI, 2006b:57).

Contrapondo-se a esse pensamento, de certo modo, reducionista do papel de criatividade, Franchi (2006b:40) demarca que essa estaria em “[...] uma atividade criadora e não meramente reprodutora, na medida em que não consiste somente em repetir ou aplicar esquemas aprendidos, mas em construí-los”. Logo, no processo de ensino, a mutação e a adaptação dos objetos de ensino promoveriam o desenvolvimento da criatividade.

Em relação à linguagem, o mencionado teórico considera que a ela permite ao homem organizar e formalizar suas experiências, de acordo com fatores históricos, sociais e culturais. Ela seria uma atividade sujeita a regras, pois, depende, em parte, das restrições impostas pelo material sonoro que a constitui e, em parte, às condições genéticas dos falantes. Contudo, como salienta Franchi (2006b:49), “[...] essas regras podem ser alteradas, sobretudo quando o sujeito investe de significação recursos expressivos não necessariamente ‘catalogados’ ou ‘codificados’”.

Desse modo, a linguagem é tensivamente paradoxal, pois permite ao falante construir suas experiências, por meio de diferentes formas, a partir de um número limitado de regras linguísticas. Vale destacar que, nessa perspectiva, regra não está associada à normatização ou prescrição. Na verdade, está relacionada à regulação das possibilidades de produção de significados.

Por isso, Franchi (2006b:49) demarca que:

A teoria da gramática tem que estar, assim, atenta a essa característica aparentemente paradoxal dos processos linguísticos. Eles parecem singulares e únicos, em cada ato de fala, não somente enquanto evento particular, mas enquanto fonte de inovação e de criação de um ponto de vista. Mas não são convencionais, no sentido de que não se convencionam a cada momento sua “gramática”: também é um fato que se seguem regras. Não se pode falar, como se vem sugerindo, que a expressão e seu sentido somente se constituem em cada situação concreta de discurso: seria desconhecer a história e seu caráter social e antropológico das regras da linguagem. [...]

Nessa passagem, notamos, inicialmente, que o mencionado linguista reforça o caráter tensivo da linguagem. Em primeiro lugar, os processos linguísticos são particulares não apenas por serem singulares e únicos em cada ato de fala, mas também por serem formas inovadores e criadores de representações. Depois, esses processos não são soltos – no máximo, poder-se-ia afirmar que são frouxos –, pois há certas regras que orientam a organização linguística. Logo, a situação de interação contribui para a produção de significados, mas não é exclusivamente responsável por isto. Desse modo, podemos dizer que Franchi se pauta, mas não se restringe às contribuições da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de A. Culioli.

Por fim, Franchi pontua que a criatividade é um atributo do comportamento verbal, isto é, mesmo seguindo as regras da linguagem, há uma atividade criativa. Julgamos ser oportuno reforçar a noção de que *seguir regras*, nesse contexto, não significa realizar atividades mecânicas ou estruturais de preenchimento de lacunas, ou mesmo empregar as regras prescritas pela Gramática Tradicional e Normativa. Como bem circunscreve o mencionado teórico, trata-se de operar ou manipular a linguagem de modo a construir, com maior ou menor consciência, enunciados/textos com sentidos coerentes.

É dentro desse trabalho criativo que Franchi insere o trabalho gramatical. Contudo, ele destaca a necessidade de se recuperar no estudo gramatical a dimensão do uso linguístico, adotando estratégias de ensino que propiciem ao estudante operar sobre a linguagem. Aliás, conforme pontua o teórico, os exercícios gramaticais, em sua maioria, não promovem construção ou transformações das expressões linguísticas, para adequar o texto às intenções de significação, por meio do controle do estilo do estudante. Na verdade, habitualmente, no contexto escolar brasileiro, esses exercícios se pautam na aquisição de noções e na descrição metalinguística de certos aspectos da linguagem.

Vale destacar o enfoque ao trabalho gramatical como forma de desenvolvimento do estilo. Nessa perspectiva, o aprendizado da gramática estaria relacionado à vivência rica ou significativa com a língua, operando com e sobre as expressões linguísticas

(cf. FRANCHI, 2006b), de modo a possibilitar ao estudante a construção e entendimento de seu próprio processo de produção textual.

Franchi (2006b) também aponta para a necessidade de se realinhar a noção de *uso*. Segundo ele, a dimensão do uso linguístico abarca a reflexão crítica sobre a adequação da linguagem aos propósitos comunicativos de dada situação de interação. Destarte, chegar-se-ia ao propósito central dos estudos gramaticais – desde sua origem, na Antiguidade Clássica: “por que as expressões significam aquilo que significam”.

Retomando sua experiência enquanto estudante, Franchi descreve a prática de seu professor ginasial – atualmente Ensino Médio – de língua portuguesa. Nesse ponto, ele considera que alguns professores, apesar de pautarem-se na concepção de gramática da concepção linguística como *expressão do pensamento*, desenvolvem práticas de ensino gramatical intensas e ricas, pois propiciam ao estudante a operação e a reflexão crítica sobre a linguagem.

O linguista em questão apresenta exemplos das atividades desenvolvidas pelo mencionado professor. Nelas, a partir de trechos de algum texto, o professor demarcava segmentos paradigmáticos para que os estudantes os transformassem, propondo novas construções, mas mantendo a significação preliminar. Abaixo apresentamos um exemplo, extraído de Franchi (2006b:83-85), que ilustra essa atividade:

[...] **Havia**, bem no centro da vila, um belo jardim. **Era** um lugar fresco e com muita sombra, de onde saíam todas as ruas. Estas **eram** estreitas e pequenas.

[...]

| | | |
|--|---|---------------------------------|
| Bem no centro da vila, | { localizava-se tinha sido plantado plantara-se } | um jardim |
| { com muita sombra sombreado sombrio (?) } | | e fresco de onde saíam todas as |
| { ruas pequenas e ruazinhas ruelas } | | estreitas. |

Ou ainda, sintetizando os enunciados do texto inicial:

| | |
|---|--|
| a - Todas as ruelas estreitas da vila | { saíam de partiam de chegavam a levavam a convergiavam para } |
| um jardim central, sombreado e fresco. | |
| b - Por todas as ruelas estreitas da vila | { chegava-se a ia-se a } |
| um jardim central, sombreado e fresco. | |

Com essas transformações, como pode-se perceber, os estudantes também necessitavam realizar alterações no nível sintagmático, de forma que suas proposições se adequassem aos trechos mantidos do texto de origem. Com essas atividades, podemos afirmar que os estudantes estejam operando sobre a linguagem conscientemente e com foco, no sentido de que agem sobre ela, propondo e construindo diferentes arranjos linguísticos, para a produção de sentidos em um texto.

É preciso retomar que, de acordo com Franchi (2006b:88), o principal foco dos estudos gramaticais seria a compreensão “[...] das condições linguísticas da significação”. Nesse sentido, a proposta de trabalho, acima apresentada, centra-se na descrição gramatical, por conta do estudo das variedades expressivas possibilitadas pelos recursos morfossintáticos que o enunciador possuiria para a construção de sentido em um texto.

Vale destacar que, nessa proposta, o sentido de estudo gramatical não se apoia exclusiva e unicamente na **descrição metalinguística** dos termos linguísticos, conforme costuma ocorrer na abordagem tradicional, em que se recorre à conceitualização, aplicação e fixação dos conceitos gramaticais tradicionais e normativos (cf. BRASIL, 1998). Na realidade, a proposta de trabalho gramatical apresentada por Franchi explicita, isto é, torna consciente o funcionamento da atividade epilinguística – o que, a nosso ver, pode ser compreendido como uma atividade metalinguística, pois os pressupostos da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, essa promoveria a racionalização consciente do funcionamento linguístico.

Nesse sentido, conforme Franchi (2006b:93) salienta:

É no longo exercício de operação sobre a linguagem e a língua que se pode compreender melhor a função da morfologia na sintaxe, o caráter relacional das estruturas sintáticas, o valor categorial dos diferentes papéis que os elementos desempenham nessas estruturas. Antes de saber o que é um substantivo, um adjetivo, um advérbio, é preciso ter-se servido efetivamente dessas distorções gramaticais no trabalho de aprender uma classificação das orações subordinadas [...], é preciso ter participado longo tempo do jogo de integrá-las umas nas outras, pelos mais diferentes procedimentos [...].

Como se nota, Franchi reforça a noção de operação sobre a linguagem. Ao fazer isso, ele enfatiza o trabalho intencional com a epilinguagem, que, a seu ver, já consistiria em um trabalho gramatical, uma vez que se estaria refletindo sobre as diferentes possibilidades de organização ou arranjos linguísticos para a construção e produção de sentidos. Nesse sentido, ele (FRANCHI, 2006b:94) demarca que, para o desenvolvimento desse trabalho, “basta recorrer à intuição dos alunos e professores”, porquanto

nesse nível de trabalho, não se está ainda necessitando de uma gramática enquanto sistema de noções, mas do conhecimento gramatical interiorizado por todo falante da sintaxe de sua língua, das regras pelas quais constrói e transforma as expressões em operações conscientes.

Por isso, antes de se trabalhar com a sistematização da descrição metalinguística seria relevante realizar e promover atividades de epilinguagem, que partiriam da gramática internalizada que todo estudante possui, fazendo-o e incentivando-o a operar sobre a linguagem, de modo a lhe tornar consciente ou explícitas as possibilidades de construção e transformação das expressões linguísticas, que ocorrem inconscientemente, em toda atividade linguística. Ou seja, dever-se-ia trabalhar focar mais as atividades linguística e epilinguística, para que, depois, houvesse a sistematização gramatical, conforme a classificação ou a aplicação de conceitos mais metalinguísticos, os quais poderiam, inclusive, se pautar nas noções da Gramática Tradicional e Normativa. Por isso, Franchi (2006b:95) salienta que “todas as primeiras séries da vida escolar deveriam estar voltadas, prioritariamente, para as atividades linguística e epilinguística”.

Nessa perspectiva, tem-se que a gramática está intimamente relacionada à produção e construção textual, por ser um conjunto de regras e princípios que permite a construção e transformação das expressões linguísticas, conforme o sentido pretendido pelo enunciador (cf. FRANCHI, 2006b). Logo, o trabalho gramatical promoveria a criatividade discente. Contudo, é preciso entender gramática de maneira não corriqueira, isto é, de modo diferente ou mais amplo do que se costuma muitas vezes encontrar no contexto escolar, em que essa está se associada diretamente à sistematização metalinguística de descrição ou classificação dos elementos linguísticos, conforme pressupostos da Gramática Tradicional e também prescrições da Gramática Normativa.

Por fim, vale destacar que, pautando-se nessa proposta de Franchi, os PCN (BRASIL, 1998), sugerem o trabalho com a epilinguagem, porém, frisam a necessidade de o professor propiciar situações em que os estudantes reflitam sobre a linguagem. Se tomarmos as considerações de Franchi, notaremos que essa ênfase acerca da reflexão não está explícita, tal como ocorre no documento oficial citado. Isso não significa que o autor não considere a necessidade ou a importância da reflexão. Na verdade, poderíamos inferir que, para ele, como o trabalho com a epilinguagem seria intencional, ele envolveria tacitamente a reflexão, em maior ou menor grau, uma vez que o estudante operaria sobre a linguagem, tornando-lhe consciente os arranjos e combinações que realiza para a construção e transformação textual. Contudo, nos PCN, o destaque e a ênfase na necessidade promoção da reflexão parecem

salientar que ela contribui para a sistematização, de certo modo, metalinguística, dos conhecimentos construídos, tornando mais relevante, para o processo de ensino e aprendizagem, a conscientização desenvolvida (ou em desenvolvimento) pelo estudante acerca da linguagem, de sua organização e funcionamento.

Dito de outra forma: na proposta de Franchi, o trabalho gramatical enfatiza, por meio do desenvolvimento de atividades linguísticas e epilinguísticas, *processos* de escolha e conscientização acerca da maleabilidade da linguagem para a construção de sentidos. Por isso, a questão da reflexão intencional sobre a organização linguística, em um nível de sistematização metalinguística, não seria tão demarcada. Por sua vez, nos PCN, o trabalho gramatical seria mais estável, ou seja, a discussão sobre os sentidos se pauta nos enunciados textuais já prontos e não na operação sobre eles. Nesse sentido, nesse documento, a promoção intencional da reflexão sobre a organização dos enunciados contribuiria com o trabalho metalinguístico de sistematização e classificação linguística. Tal distinção entre as propostas, pode ser observada pela adoção e incentivo ao desenvolvimento de práticas de *análise linguística* pelos PCN.

2.3.4. A linguagem como *processo de interação*: gramática e ensino-aprendizagem de língua materna

A concepção linguística como *processo de interação* considera que a linguagem é uma atividade humana de interação, que se desenvolve em situação comunicativas contextualizadas histórica, social, cultural e ideologicamente. Nesse sentido, a língua se conforma, em parte, à atividade de interação e, em parte, à situação em que ocorre. Ademais, ela é constituída, concomitante e tensivamente, por forças intralinguísticas e extralinguísticas.

É nessa tensão, durante a ação discursiva em uma atividade de interação verbal que a gramática da língua é constituída. Pontua Antunes (2014:39, grifos da autora), “[...] a gramática, enquanto elemento constitutivo das línguas, é *sempre contextualizada*, uma vez que nada do que dizemos – oralmente ou por escrito – acontece em abstrato, fora de uma situação concreta interação”. Nesse sentido, a língua só pode ser compreendida e analisada em ações comunicativas situadas sócio-historicamente. Por isso, para essa concepção de linguagem, o texto verbal, oral ou escrito, é o meio capaz de situar satisfatoriamente a interação comunicativa. O texto, aqui, é resultado da urdidura de elementos intralinguísticos (fonológicos, morfológicos, lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos) entrelaçados a

fatores extralinguísticos (ideológicos, sociológicos, históricos e culturais). Com isso, em nossas ações verbais os estratos intralinguísticos ocorrem simultaneamente de maneira imbricada, como se fossem um só (cf. ANTUNES, 2014).

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

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

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

A nosso ver, nessa concepção, não seria adequado pensar em *gramática*, como conjunto de regras que regem normativamente a organização linguística de textos verbais ou orais, nem como uma instância abstrata que existiria na própria língua, mas como um conjunto de relações estabelecidas entre elementos linguísticos e fatores contextuais, imediatos e mediatos, que dão aos enunciados linguísticos formas adequadas e distintas conforme as situações comunicativas em que ocorrem. Em outras palavras, a gramática é elemento não apenas da atividade linguística, mas também discursiva (cf. ANTUNES, 2014). Como pontua Neder (1993:88), nessa concepção, “as gramáticas da língua são entendidas, portanto, como conhecimento produzido coletivamente a partir de um trabalho produzido coletivamente nas situações concretas de interação verbal, um conhecimento de língua construído pelo seu uso efetivo”.

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

Acreditamos que, nessa concepção de língua, os conhecimentos linguísticos possam ser satisfatoriamente desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem de língua materna quando associados à noção de **atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas** (cf. FRANCHI, 2006b). Vale ressaltarmos que *atividades*, aqui, não têm o sentido corriqueiro de tarefa ou exercício mecânico, mas ação linguística dos (co)enunciadores para a construção de sentidos em uma situação de interação.

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

2.4. Orientações, conhecimentos e práticas docentes e sua relação com as Concepções de Linguagem

Alguns teóricos da linguagem consideram que haja relação entre a maneira como o professor ensina a língua e sua concepção de linguagem (cf. LARSEN-FREEMAN, 2003; NEDER, 1993). Julgamos, portanto, primeiro ser preciso explicar como ocorre tal relação, do ponto de vista científico. Depois, apresentamos como os PCN (BRASIL, 1998) orientam o trabalho docente de ensino de língua materna e, especificamente, de gramática, a partir dos pressupostos da terceira concepção de linguagem – *processo de interação*.

2.4.1. A relação entre concepção de linguagem e o processo de ensino e aprendizagem de língua materna

Conforme apresentamos, a escolha de determinada gramática para o processo de ensino traz consigo uma história e uma forma de compreender o que seja língua e o que seja ensiná-la e aprendê-la. Segundo Antunes (2014:15), “a concepção (ou a teoria) que se tem acerca do que seja a linguagem, acerca do que seja a língua, do que seja a gramática é o ponto de partida para todas as apreciações que fazemos, mesmo aquelas mais intuitivas, mais descompromissadas e corriqueiras”. Ainda segundo a autora (ANTUNES, 2014:16),

Em se falando de ensino, os pontos de vista sobre os fenômenos linguísticos são decisivos: o que se faz em sala de aula; o que se deixa de fazer; o que se escolhe, o que se rejeita; o que se prioriza; o que se adia; tudo tem seu começo naquilo que acreditamos que seja linguagem, língua, gramática, texto e, ainda, os complexos processos de aprender e ensinar.

Evidentemente, nem sempre os professores têm clareza sobre as concepções que defendem. Segundo Larsen-Freeman (2003), há casos também em que a relação entre linguagem, língua e gramática não é linear ou coerente. Por isso, assevera Neder (1993:81), considerando a formação de docentes, ser “[...] importantíssimo que se faça uma análise das teorias subjacentes às gramáticas utilizadas como base para o ensino das línguas, além da forma como se estrutura o ensino baseado nessas gramáticas”, para auxiliar o docente a ter maior domínio sobre a concepção de linguagem, língua e gramática que embasam suas ações de ensino e aprendizagem.

De acordo com Neder (1993:71), a metodologia de ensino de língua materna utilizada pelo professor está relacionada à adoção de uma concepção ou outra de linguagem, fazendo com que ensino tome “[...] rumos diferenciados, consubstanciando-se em práticas que concorrerão em maior ou menor grau para o problema do fracasso escolar”. A nosso ver, a autora postula haver certa linearização entre **(a)** concepção de linguagem, **(b)** como o professor ensina e **(c)** como ele pressupõe que seu estudante aprenda. Entretanto alguns teóricos que trabalham com a atividade profissional docente demonstram que tal coerência é mais teórica do que prática (cf. LARSEN-FREEMAN, 2003; TARDIF, 2013). Tardif (2013) pondera que, na verdade, a prática docente leva em consideração conhecimentos não puramente teóricos, mas de diferentes origens. Essa aparente hibridização de conhecimentos na prática docente é tida pelo autor não de forma depreciativa, mas como coerente e adequada às situações específicas e às particularidades do processo de ensino e aprendizagem.

Por isso, conforme demonstraremos no próximo capítulo, apesar de toda a história da concepção de linguagem orientar o trabalho com a língua e com o ensino gramatical, segundo suas premissas, a relação estabelecida pelo professor de língua materna para compreensão da teoria subjacente a sua prática nem sempre é tão linear quanto se espera, pois sua construção de conhecimentos resulta da interação de inúmeros saberes, acadêmicos e populares, com os quais ele tem contato em sua prática profissional, propiciando-lhe a construção de *representações sociais* acerca do que seja língua, como ensiná-la e aprendê-la. Devemos ainda pontuar que a construção de tais conhecimentos docentes é conformada por questões institucionais, sociais e mesmo particulares (ou intelectuais). No que tange nossa investigação, preocupamo-nos em compreender quais conhecimentos e *representações sociais* os professores de língua portuguesa possuem sobre o que seja *gramática*, como ensiná-la e aprendê-la, e de que forma essas representações refletem ou não sua concepção de linguagem.

A partir das ponderações de Tardif (2013), que explicitam a complexidade envolvida nos saberes construídos e possuídos pelos docentes, precisamos considerar os diferentes vetores sociais que influenciam, de algum modo, na constituição de seus conhecimentos. Não podemos nos esquecer que, dentro do contexto educacional brasileiro, principalmente o de Educação Básica, exercem influências sobre o conteúdo escolar a ser ensinado: por um lado, exames institucionais de larga escala de avaliação do desempenho discente, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ou, no caso específico do estado de São Paulo, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP); e, por outro, exames de ingresso em instituições de ensino superior (vestibulares) ou de ingresso na carreira pública (concursos públicos). No caso específico do ensino de língua portuguesa, como esses exames abordam, em maior ou menor grau, questões gramaticais de base tradicional e normativa, há, mesmo que veladamente, certa cobrança social para que os professores de língua materna ensinem noções gramaticais tradicionais e normativas.

Isso demonstra, portanto, que a construção de saberes por parte docente é heterogênea, uma vez que ele precisa atender a: orientações linguísticas de base científica, demandas institucionais e diversas questões sociais.

Dentro das demandas institucionais, podemos mencionar os documentos oficiais que abordam, em algum momento, o ensino de gramática. Por isso, consideramos oportuno ao finalizar este capítulo apresentar como os PCN (BRASIL, 1998) orientam o ensino de língua portuguesa e, mais especificamente, o ensino gramatical.

2.4.2. Como os PCN de Língua portuguesa orientam o ensino da norma-padrão?

Os PCN (BRASIL, 1998) consideram que a necessidade de reorganização do Ensino Fundamental e, em particular, do ensino de língua portuguesa ocorreram por conta, por um lado, das mudanças sociais, durante o século XX, oriundas da ampliação industrial e urbana brasileira, expansão dos meios de comunicação e de utilização social da escrita, além do acesso de estudantes de diferentes níveis socioeconômicos à escola e à Educação Básica. Essas mudanças geraram novas demandas e necessidades ao processo de ensino, uma vez que métodos e conteúdos anteriormente corriqueiros, nesse novo contexto, mostravam-se ineficazes e motivavam a evasão ou a repetência de muitos estudantes, o que comprovaria o fracasso do modelo escolar popularmente conhecido por tradicional (cf. BRASIL, 1998).

Por outro, devido ao fato de que os estudantes, no início do terceiro ciclo do Ensino Fundamental, ou seja, atualmente o sexto ano escolar, não conseguiriam usar apropriadamente os padrões da linguagem escrita. Não nos parece que os PCN (BRASIL, 1998) estejam tomando padrões como correlato direto de domínio das prescrições normativas para a escrita, uma vez que consideram a aprendizagem da língua por meio do desenvolvimento das competências discursiva, linguística e estilística. Todavia, também não deixam demarcado que tais prescrições para a escrita seriam dispensáveis para a aprendizagem discente. É o que se lê na nota explicativa da competência linguística (BRASIL, 1998:23):

Competência linguística refere-se aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de norma-padrão, escolar ou culta.

Parece-nos que se, de um lado, o conhecimento e apropriação das prescrições normativas para a escrita devam ser desenvolvidas pelo professor junto a seus estudantes, de outro, a consideração de que metodologia e conteúdos tradicionais, fortemente influenciados pela primeira concepção linguística – *expressão do pensamento* – e, de modo particular, pela Gramática Tradicional e Normativa, seriam responsáveis pelo fracasso escolar – conforme se verifica na primeira citação acima dos PCN – conduziram o mencionado documento a não priorizar a discussão sobre o ensino da norma-padrão e sua relação com o ensino da língua escrita.

No entanto, essa relação aparece, de forma relativizada, em variados trechos desse documento oficial, o que, a nosso ver, pode confundir os professores, conforme percebemos no trecho a seguir (BRASIL, 1998:75-76. Grifos nossos.):

Ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer. Ao escrever profissionalmente, raras vezes o autor realiza tais tarefas sozinho. Tão logo tenha colocado no papel o que tem a dizer a seus potenciais leitores, verá seu texto, ainda em versão preliminar, ser submetido a uma série de profissionais: a leitores críticos, que analisarão relevância e adequação; a preparadores de originais, que promoverão eventuais ajustes na redação; **a revisores, que farão uma varredura nos originais para localizar e corrigir possíveis deslizes no uso da norma**; a coordenadores editoriais, que planejarão a composição final que o texto terá ao ser impresso.

Ocorre, a nosso ver, que a prática de revisão, procurando possíveis deslizes no uso da norma não é exclusivamente concernente à escrita profissional, mas a gêneros discursivos/textuais escritos, relativos a comunicações públicas, textos instrucionais e acadêmicos (cf. MARCUSCHI, 2010). Embora os PCN enfatizem que, na esfera profissional, o processo de escrita seja estratificado, tendo cooperação de diferentes profissionais, também salientam que, no plano escolar, muitas vezes, espera-se que os estudantes sozinhos sejam capazes de fazer aquilo que profissionalmente seria feito por diferentes pessoas.

Deveras, obrigar o estudante a produzir um texto sem quaisquer problemas de redação (coerência, coesão, adequação vocabular e ao tema, norma-padrão *etc.*) é, no mínimo, injusto, uma vez que ele está em processo de aprendizagem. Contudo, se ele não terá auxílio de outros profissionais para assessorá-lo no processo de produção textual escrita, a escola precisará conduzir o estudante minimamente a adequar sua escrita às demandas de gêneros mais formais, evitando o cometimento de deslizes que acarretam em práticas ridicularizantes, tão presentes e usuais em nossa contemporaneidade.

Por isso, os PCN (BRASIL, 1998:30) demarcam que “tomar a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola se justifica, na medida em que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem [...]”. Convém-nos, previamente, salientarmos que tal documento considera por *língua padrão*, aquilo que consideramos como variante oral tida como culta e a escrita segundo preceitos da norma-padrão. Essa *língua* seria a que mais se aproximaria, na oralidade, das prescrições da gramática normativa para a escrita. Dito isso, verificamos que os PCN (BRASIL, 1998) afirmam que, para o processo de ensino e aprendizagem da língua materna, o trabalho deva ter como foco o ensino da escrita e da oralidade. Como salienta tal documento, não se trata de manter os alunos nos níveis de conhecimentos linguísticos

previamente dominados, mas de desenvolvê-los, visando, no caso específico da escrita, a produção textual com coerência e coesão, adequação aos gêneros discursivos e às situações comunicativas, e também da norma-padrão, que regula os textos mais formais.

Nesse sentido, parece-nos evidente que o ensino da norma-padrão seja um conteúdo, dentro outros, a ser desenvolvido no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. No entanto, como demarcam os PCN (BRASIL, 1998), no ensino da língua, esse não é o único conteúdo de ensino e aprendizagem, por isso

A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, os estudos ordenados das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, com as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática, com todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas).

Como notamos, a crítica de tal documento consiste, em parte, em uma metodologia que visa à definição, classificação e exercitação de atividades consideradas descontextualizadas e que não conduziram os estudantes a operar e a refletir sobre a língua e seu funcionamento (cf. BRASIL, 1998). Em parte, tal crítica também se dirige à visão preconceituosa que as prescrições da Gramática Tradicional e Normativa podem gerar em relação às variantes linguísticas não cultas, conforme vemos na seguinte passagem: “[...] a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão [...]”.

Em contraposição a tal perspectiva, pautando-se nos pressupostos da concepção de linguagem enquanto *processo de interação*, tal documento (BRASIL, 1998:29) sugere o desenvolvimento de atividades de *análise linguística*, salientando que

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.

Os PCN (BRASIL, 1998) orientam que o trabalho de reflexão sobre a organização e funcionamento da língua portuguesa se pauta em atividades de *análise linguística*. Contudo, como bem salienta tal documento, o trabalho de *análise linguística* não é uma nova denominação para o trabalho gramatical na perspectiva tradicional. Conforme delimitam os PCN (BRASIL, 1998:78),

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria

atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos.

Notemos que aspectos envolvidos na *análise linguística* não se referem apenas à dimensão gramatical, mas também pragmática e semântica, que constroem conjuntamente a discursividade nos textos.

Conforme explicita tal documento (BRASIL, 1998), no processo de ensino o foco é a linguagem enquanto atividade discursiva. Nessa atividade, a unidade central é o texto e a gramática é considerada como “[...] conhecimento que o falante tem de sua linguagem [...]”. Assim, a gramática funciona como o conhecimento que possibilita a construção de textos e, por consequência direta, a atividade discursiva. Embora não demarque explicitamente, tal documento oficial (BRASIL, 1998) está tratando da *gramática interna*, não na perspectiva gerativista, mas na interacionista.

Nesse sentido, faz-nos necessário apresentar a seguinte asserção de Franchi (2006a:31), “é preciso distinguir, ainda, com muito cuidado o sentido de ‘gramática interna’ do sentido de ‘gramática’, construção teórica dos gramáticos e linguistas”. O autor (FRANCHI, 2006a:31) destaca que “no caso da gramática interna, trata-se de um sistema de princípios e regras que correspondem ao próprio saber linguístico do falante: ele se constrói na atividade linguística e na atividade linguística se desenvolve”. Por *gramática*, Franchi considera a construção de um sistema de noções e de uma metalinguagem para permitir a fala sobre a linguagem e a descrição de seus princípios de construção linguística. Dessa forma, podemos depreender, a partir do pensamento do autor, que a *gramática interna* estaria mais próxima das atividades *linguística* e *epilinguística*, enquanto a *gramática*, mais próxima da atividade *metalinguística*.

Nos PCN (BRASIL, 1998), notaremos que o trabalho com a *análise linguística* visa ao desenvolvimento da *gramática interna*, concomitantemente, por meio da construção de uma *gramática* (que podemos considerar descritiva) por parte dos discentes.

Assim, os PCN (BRASIL, 1998:27-28) afirmam que

[...] Aprender a pensar e a falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refação dos textos.

Nesse sentido, diferentemente do trabalho linguístico tido como tradicional, tal proposta supõe o desenvolvimento de conhecimentos conceituais (gramaticais) e

procedimentais (relativos aos processos de produção textual). Sugere-se que tais conhecimentos sejam desenvolvidos por meio da reflexão acerca da língua, a partir de textos, que podem ser os dos próprios estudantes – mas não só –, considerando os gêneros e suportes textuais em que ocorrem e que os moldam.

Por isso, salienta tal documento (BRASIL, 1998:28) que

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso de vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou leem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalinguística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos.

Destarte, o trabalho de *análise linguística* é marcadamente reflexivo. Esse trabalho pretende conduzir o estudante a conhecer e a operar sobre sua língua. Em certos momentos, conforme o próprio documento pontua, os estudantes deduzirão as especificidades linguísticas e as sistematizarão, por meio de descrição e categorização de suas regularidades, similitudes e diferenças.

No entanto, apesar de se propor que o trabalho com a língua parta das necessidades apresentadas pelos estudantes e das particularidades linguísticas dos textos, parece-nos que a demanda por garantir o domínio da norma culta faz com que os professores tentem articular atividades de *análise linguística*, enfatizando as dimensões linguísticas pragmática e semântica, à abordagem gramatical dita tradicional – apesar de os PCN (BRASIL, 1998:28-29) reforçarem que “deve-se ter claro, na seleção de conteúdos de análise linguística, que a referência não pode ser a gramática tradicional. [...]”.

Se, por um lado, tal documento demarca que a referência não pode ser a Gramática Tradicional, por outro, não orienta explicitamente em qual gramática o professor deve se basear para a descrição ou sistematização linguística. Nesse sentido, para o docente parece haver uma lacuna, que ele tenta preencher a partir de seus conhecimentos próprios e que, muitas vezes, retomam os conteúdos da Gramática Tradicional e, por contiguidade, a metodologia tradicional de ensino da língua – definição, classificação e exercitação (cf. BRASIL, 1998) –, continuamente questionada pelos PCN.

A nosso ver, parece-nos incongruente considerar que a Educação Básica precise ensinar a norma-padrão, sem referência à Gramática Tradicional e Normativa, pois é

ela quem preconiza tal noção. Destarte, parece-nos que os professores de tal segmento educacional também se aproximam de nosso pensamento. Ademais, por questões de tempo e forças ideológicas e institucionais (cf. KLEIMAN & CINTRA MARTINS, 2007), bem como sociais e culturais, os professores de língua materna reconhecem que são socialmente cobrados pelo ensino da norma-padrão da escrita.

Nesse contexto, parece-nos que seja mais produtivo educacional e socialmente, com foco na formação cidadã do educando, o desenvolvimento de atividades que possibilitem aos estudantes os conhecimentos sobre os diferentes padrões de fala e de escrita, permitindo-lhes a escolha dos níveis de formalidade linguística, conforme as características e as condições do contexto de produção, da situação comunicativa e do gênero textual (cf. BRASIL, 1998). Entre tais contextos, situações e gêneros há aqueles que se valem da língua mais formalizada, necessitando do emprego das regras da norma-padrão e aqueles mais informais. Nesse espectro, realmente o trabalho com as variantes linguísticas se faz necessário e profícuo. Porém, não prescindem, em algum momento, do trabalho com a variante culta e com a norma-padrão.

Dessa forma, consideramos que a proposta de *análise linguística*, apresentada pelos PCN (BRASIL, 1998:83), seja profícuo, pois permite a exploração de questões relacionadas à variação linguística concomitantemente à norma-padrão, por meio da “[...] análise comparativa entre o registro da fala ou de escrita e os preceitos normativos estabelecidos pela gramática tradicional”.

Demarcamos que apesar de o trabalho com os preceitos normativos não ser explorado e sistematizado, eles também não são negados nos PCN (BRASIL, 1998). A crítica maior, que pode gerar a conclusão apressada de que esse documento não prevê tal trabalho, estaria relacionada ao modelo de ensino considerado tradicional (ou clássico, conforme algumas passagens do próprio documento em questão) (cf. BRASIL, 1998), que se pauta primordialmente em conhecimentos e preconizações linguísticas da Gramática Tradicional e Normativa. Tais preconizações, principalmente por conta do viés normativo, podem conduzir ao não trabalho ou à subjugação das variantes linguísticas não prestigiadas socialmente à variante culta e à norma-padrão. Contudo, a educação formal não pode prescindir do ensino dos preceitos normativos para a escrita nem da variante culta para a oralidade, pois eles são inerentes a determinados gêneros, principalmente àqueles ligados a meios de comunicação em massa e científicos e que, muitas vezes, os estudantes têm oportunidade de aprender, de forma sistematizada e pedagógica, apenas no contexto escolar.

Em suma: embora haja a crítica – com razão, em muitos casos, – à metodologia e aos preceitos da Gramática Tradicional e Normativa, baseada nos conhecimentos gramaticais tradicionais, os PCN (BRASIL, 1998) não fornecem ou indicam aos docentes gramáticas teóricas cujos conteúdos linguísticos possam servir de base para o desenvolvimento de outras abordagens para o trabalho gramatical.

A esse respeito, vale-nos refletir sobre as seguintes afirmações de Franchi relativas ao trabalho gramatical. Primeiro, “não faz sentido contrapor uma linguagem erudita a uma linguagem vulgar, nem tentar substituir uma pela outra. Trata-se de levar a criança a dominar outra linguagem, por razões culturais, sociais e políticas, bastante justificáveis” (FRANCHI, 2006a:30). Depois, “[...] além de um trabalho gramatical que ofereça à criança condições de domínio da modalidade culta, existe um trabalho contínuo e persistente a ser feito para que ela amplie o conjunto dos recursos expressivos de que dispõe para a produção e compreensão de textos” (FRANCHI, 2006a:31). Ora, o mencionado teórico, cujo pensamento baseia, em maior ou menor grau, as discussões e considerações dos PCN (BRASIL, 1998) para o ensino de língua materna, aponta para a necessidade de se ensinar a língua padrão aos estudantes, ao mesmo tempo em que se deve garantir a ampliação de sua capacidade reflexiva sobre a linguagem. Nesse sentido, parece-nos, de fato, que o trabalho de *análise linguística* seja uma proposta produtiva para atingir tais intentos.

Por um lado, os professores de língua portuguesa parecem reconhecer a necessidade do ensino das variedades linguísticas, conscientizando os estudantes sobre as possibilidades de uso linguístico, conforme os gêneros textuais existentes e demandados pelas situações comunicativas, e também garantir a aprendizagem da variante linguística culta e da norma-padrão, para permitir ao estudante o acesso a esferas sociais mais formais e burocráticas. Por outro, os PCN (BRASIL, 1998) apontam e tentam evitar que haja a continuidade do ensino de língua materna pautado exclusivamente sob preceitos e normativos, em moldes corriqueiramente conhecidos por tradicionais (ou clássicos) por meio de exercícios usualmente mecânicos e descontextualizados de definição, classificação e exercitação, que não conduzem os estudantes à reflexão sobre a língua, sua constituição e realização sociocultural.

Na prática escolar, os professores adotam para o trabalho gramatical as preconizações normativas para o ensino da norma-padrão, pautadas em pressupostos da Gramática Tradicional e Normativa, uma vez que essa é a gramática teórica que embasa tal concepção. Com isso, a nosso ver, o ensino sob os moldes tradicionais continua, não necessariamente porque os professores não saibam ou não tenham conhecimento sobre as

orientações linguísticas, mas pela necessidade de ensinar tal norma. Nesse contexto, portanto, articulam-se coerentemente conhecimentos científicos, como, por exemplo, as noções de variantes linguísticas e gêneros textuais, mas no que tange o ensino gramatical, tal trabalho ainda se pauta em noções tradicionais e normativas.

Logo, percebemos que, muitas vezes, o processo de ensino de língua materna, no Brasil, tenta dar conta das orientações linguísticas, inclusive as propostas pelos PCN (BRASIL, 1998), mas também de demandas sociais. Nessa tensão, os professores, a nosso ver, sabem que a função do ensino de língua portuguesa é desenvolver a competência linguística do estudante, mas, inerente a essa competência, há também a necessidade de fazer com que o estudante aprenda a escrever segundo os preceitos da norma-padrão, que se baseia na Gramática Tradicional e Normativa, pois a escrita, socialmente, possui suas regras que são mais estáveis. Logo, deslizes em relação a tais preceitos gerariam questionamentos em relação ao ensino de língua portuguesa, o que desconforta os professores responsáveis por tal ensino e, por conseguinte, as orientações e os próprios documentos oficiais, como os PCN.

3. ACESSO CIENTÍFICO: Representações sociais e a construção de conhecimentos na esfera educacional

*“Há mais coisas no céu e na terra, Horácio,
do que foram sonhadas na sua filosofia.”*
William Shakespeare

De acordo com Santos (2011), no campo das investigações historiográficas, o termo *representação* tem sido empregado na maioria das vezes de forma acrítica ou ainda aleatória e indiscriminada, como se possuísse um significado único, consensual e uma história contínua. Por isso, contextualizamos brevemente o surgimento e desenvolvimento de tal conceito nas Ciências Sociais, mais precisamente na Psicologia Social, de acordo com a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (cf. ARRUDA, 2002); na sequência, apresentamos o fenômeno da *representação social* e como ele é empregado nesta investigação; por fim, discutimos a relevância desse conceito para esta pesquisa, explicando sua relação com o processo de ensino de língua portuguesa na Educação Básica, especificamente no que concerne ao trabalho com *gramática*.

3.1. Representação social: emergência e desenvolvimento do conceito

Historicamente, entre o final do século XVI e começo do século XVIII, fortemente influenciada por noções de base naturalista, mecanicista (cf. THIESEN, 2008) e positivista, ocorreu a Revolução Científica, que consistiu no processo de instauração das disciplinas científicas de cunho naturalista (cf. SOUSA SANTOS, 2006), por meio da delimitação do campo de investigação, circunscrição do objeto de estudo e garantia da autonomia – e, de certa forma, isolamento – das áreas do conhecimento. Embora tenham sido desenvolvidas apenas no século XIX, as disciplinas emergentes e pertencentes às Ciências Humanas também foram influenciadas por essas noções naturalistas, o que conduziu à divisão dicotômica entre indivíduo e sociedade, de modo que a Psicologia deter-se-ia dos estudos

relacionados ao indivíduo, enquanto a Sociologia, dos estudos relativos à sociedade³¹ (cf. SPINK, 1993; ALEXANDRE, 2004; MOSCOVICI, 2015).

No decurso histórico, mais precisamente na segunda metade do século XX, principalmente em virtude dos resultados da Física Quântica de Albert Einstein (1879-1955) e de outros cientistas (cf. SOUSA SANTOS, 2006), os estudos com ênfase na epistemologia científica começaram a questionar a visão, considerada por alguns, reducionista (cf. ALEXANDRE, 2004) do padrão científico vigente até então, por postularem que a complexidade do mundo cognoscível e sensível demandava interação e integração entre as disciplinas científicas para se compreender amplamente fenômenos relacionados à realidade, bem como para explicar os fatores envolvidos na relação entre indivíduo e sociedade (cf. ALEXANDRE, 2004). Ou seja, era preciso desenvolver análises *holísticas*, que permitissem compreender o objeto de estudo, da maneira mais completa possível (cf. PIRES, 1998). Nesse contexto, surgiram discussões sobre a necessidade de estudos interdisciplinares, como forma de superar a visão fragmentada de produção e socialização dos conhecimentos científicos (cf. THIESEN, 2008). Conforme Thiesen (2008:545-546), a interdisciplinaridade

[...] funda-se no caráter dialético da realidade social, pautada pelo princípio dos conflitos e das contradições, movimentos complexos pelos quais a realidade pode ser percebida como una e diversa ao mesmo tempo, algo que nos impõe delimitar os objetos de estudo demarcando seus campos sem, contudo, fragmentá-los. Significa que, embora delimitado o problema a ser estudado, não podemos abandonar as múltiplas determinações e mediações históricas que o constituem.

Pontua Duveen (2015) que, visando a abordar as múltiplas determinações e mediações históricas que inter-relacionam indivíduo e sociedade, ou seja, estudar o indivíduo sem desconsiderar sua interação com o social, no século XX, houve o desenvolvimento de uma área científica transdisciplinar³², a Psicologia Social, que se baseou em construtos

³¹ Essa divisão também afetou a instauração da Linguística enquanto disciplina científica. Demarca Dillinger (1990:396) que “[...] no contexto da filosofia positivista da época em que a distinção forma/função foi cunhada, fazer o corte epistemológico em termos de observável/não observável para estudar o observável conferia a linguística uma parte de seu *status* de ciência [...]. Outra parte desse *status* provinha de sua autonomia das outras ciências: para ser ciência em vez de mero ramo de uma ciência propriamente dita, a linguística precisaria ter um objeto e métodos diferentes das outras ciências [...]. Assim, enquanto a psicologia e a lógica poderiam estudar o significado e a sociologia o papel da língua na comunicação, a linguística “propriamente dita” estudaria a gramática, que não é objeto de nenhuma outra ciência”.

³² Julgamos necessário explicitar, com base em Japiassu (2006), a distinção entre *interdisciplinaridade* e *transdisciplinaridade*. Na primeira orientação, o trabalho entre as disciplinas é conjunto e concomitante, e a análise e a compreensão do objeto de estudo consideram os conhecimentos provenientes de cada área do saber mobilizada. Tais conhecimentos contribuem para a construção de uma compreensão conjunta que atenda satisfatoriamente aos saberes das disciplinas envolvidas, sem que haja necessariamente o prevalecimento de um conhecimento em detrimento de outro(s). Nas palavras de Japiassu (2006:7) “a *interdisciplinaridade* desloca o centro em direção às fronteiras”. Na segunda orientação, o trabalho entre disciplinas é integrado e os conhecimentos de cada área contribuem para a construção de outra maneira de analisar e compreender o objeto de estudo, resultando em uma nova disciplina (cf. JAPIASSU, 2007), com intuito de conseguir maior

teóricos da Psicologia e da Sociologia e dentro da qual Serge Moscovici (1925-2014) elaborou a noção de *representação social*. Spink (1993:300) considera que

[...] as representações sociais constituem uma vertente teórica da Psicologia Social que faz contraponto com as demais correntes da Filosofia, da História, da Sociologia e da Psicologia Cognitiva que se debruçam sobre a questão do conhecimento. Situá-las na ótica da Psicologia Social implica, portanto, discutir tanto aquilo que é compartilhado pelas demais disciplinas – e que faz das representações sociais um campo transdisciplinar – quanto a contribuição específica da Psicologia Social.

O fenômeno das *representações sociais* é resultado de um conjunto de saberes compartilhado por algumas disciplinas científicas, cujo foco é o conhecimento oriundo concomitantemente das esferas individual e social. Por isso, devido ao intuito de compreender como o conhecimento é construído na inter-relação sujeito-sociedade, as *representações sociais* se valem de saberes de outras áreas para construir seu escopo teórico, demonstrando assim sua orientação transdisciplinar.

Antes de continuarmos, faz-nos necessário explicar que Moscovici (2015) prefere compreender as *representações sociais* como **fenômeno** e não como **conceito**, embora, em certos momentos, a tradução de sua obra (MOSCOVICI, 2015) faça menção a elas da segunda forma, o que também ocorre em Spink (1993), Arruda (2002), Alexandre (2004) e Santos (2011). Segundo ele (MOSCOVICI, 2015:45, grifos do autor),

A sociologia vê, ou melhor, viu as representações sociais como artifícios explanatórios, irreduzíveis a qualquer análise posterior. Sua função teórica era semelhante à do átomo na mecânica tradicional, ou às dos genes na genética tradicional; isto é, átomos e genes eram considerados como existentes, mas ninguém se importava sobre o que faziam, ou com o que se pareciam. Do mesmo modo, sabia-se que as representações sociais existiam nas sociedades, mas ninguém se importava com sua estrutura e a dinâmica das representações. [...] Assim, o que proponho fazer é considerar como um *fenômeno* o que era antes visto como um *conceito*.

A nosso ver, o autor deseja demarcar, concomitantemente, que as representações precisam ser estudadas como algo relativamente estável, o que é diferente de algo estático, e que sua organização interna lhes confere concretude. Numa correlação com a noção de *ideologia*, na perspectiva do materialismo histórico (MARX & ENGELS, 1984; BAKHTIN, 2004), podemos considerar que as *representações sociais*, do ponto de vista funcional, são constructos resultantes da interação social e individual que escamoteiam o conflito existente entre os grupos constituintes da sociedade no que tange à construção de

entendimento possível do objeto estudado. Trata-se de uma tentativa de compreender a realidade de maneira *holística/sistêmica*. Conforme pontua Japiassu (2006:7), a *transdisciplinaridade* “neutraliza a oposição centro-fronteira”. Nesse sentido, neste trabalho, consideramos que a Psicologia Social e, por conseguinte, o conceito de *representação social* são transdisciplinares (cf. SPINK, 1993).

saberes ou à própria ciência; e, do ponto de vista de sua organização interna, são constructos relativamente estáveis – não rígidos, mas maleáveis –, resultantes da interação tensiva entre dois sistemas constituintes (*ancoragem e objetivação*), o que lhes confere concretude em determinados grupos sociais. Dessa forma, não nos parece que se referir a tal fenômeno como conceito seja problemático, desde que se tenha em mente que se trata de um fenômeno dinâmico e relativamente estável. Através de sua dinamicidade e maleabilidade, temos uma noção fundamental para a compreensão de como o conhecimento popular/tradicional também pode explicar certos objetos da realidade.

É-nos pertinente, também, advertir que *realidade* para a Teoria das Representações Sociais não se reporta ao mundo ou à realidade sensível, mas a uma realidade que é construída pelos sujeitos sociais, isto é, sujeitos que pertencem à determinada sociedade e, por conseguinte, estão em interação constante com dada cultura, ideologias e valores. Devido a tais fatores, esses sujeitos recriam realidades, de acordo com os interesses dos grupos sociais a que pertencem ou interagem.

Segundo Moscovici (2015), as *representações sociais* desenvolveram-se a partir de outros conhecimentos. Entre eles, o conceito de *representação coletiva* desenvolvido pelos estudos sociológicos de Émile Durkheim (1858-1917), do final do século XIX, para quem, segundo Alexandre (2004:123), “as regras que comandam a vida individual (representações individuais) não são as mesmas que regem a vida coletiva (representações coletivas)”, uma vez que “fenômenos coletivos não podem ser explicados em termos de indivíduo, pois ele não pode inventar uma língua ou uma religião”. Por serem produtos de um povo ou de uma comunidade, o fenômeno de *representação social* também se valeu de conhecimentos antropológicos de Lucien Lévi-Bruhl (1857-1939), linguísticos de Ferdinand de Saussure (1857-1913), das teorias das representações infantis de Jean Piaget (1886-1980) e do desenvolvimento cultural de Lev Vigotski (1896-1934) (cf. ALEXANDRE, 2004).

Como destaca Duveen (2015), a Psicologia Social e, especificamente, a Teoria das Representações Sociais consideraram insatisfatória a relação entre a dicotomia coletiva e individual proposta por Durkheim, mas não se contrapuseram radicalmente a tal teórico. Na verdade, construíram suas teorias na relação tensiva entre indivíduo e sociedade, compreendendo “[...] o indivíduo e suas produções mentais como produtos de sua socialização em um determinado segmento social” (SPINK, 1993:304). No caso da teoria de Moscovici, as postulações de Lévi-Bruhl sobre a construção das mentalidades em sociedades ditas primitivas foram revistas e repensadas. Por isso, como demarca Alexandre (2004:131), Moscovici considera que a *representação social* “[...] não é apenas uma herança coletiva dos

antepassados, que é transmitida de maneira determinista e estática. O indivíduo tem papel ativo e autônomo no processo de construção da sociedade, da mesma forma que é criado por ela”.

Nesse sentido, para a teoria de Moscovici, embora o indivíduo seja a base para a análise, suas relações com o meio social não podem ser desconsideradas. Sociedade e alteridade são questões constitutivas do indivíduo, enquanto sujeito social. Segundo Marková (2006), é nesta interação, sujeito-alteridade-sociedade, que as *representações sociais* são construídas, por meio da linguagem, pois é essa, por seu caráter dialógico, que propicia aos indivíduos condições para a construção da realidade.

Especificamente em relação às *representações sociais*, as contribuições linguísticas para essa teoria se tornam evidentes quando se considera a afirmação de Duveen (2015:8-8) de que a linguagem é importante para o estudo das *representações sociais*, pois “[...] o conhecimento é sempre produzido através da interação e da comunicação e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos que estão nele implicados”. Para nós, o entendimento de Moscovici (2015) acerca da linguagem se relaciona mais à abordagem linguística sócio-histórica, associada a Mikhail M. Bakhtin (1895-1975), do que à abordagem linguística estruturalista, associada a F. de Saussure. A esse respeito, vale-nos apresentar a ressalva realizada por Marková (2008:482),

Quando Moscovici estava trabalhando em *Psicanálise*, ele não conhecia o trabalho do Círculo de Bakhtin, que ainda estava aguardando sua ressurreição que ocorreu no final [dos anos] de 1960 e 1970. No entanto, nós podemos observar notável similaridade entre os meios de Moscovici e Bakhtin expressarem suas ideias sobre linguagem³³.

Por isso, neste trabalho, procuramos elucidar alguns conceitos de Moscovici recorrendo a noções de Bakhtin, conforme se verá mais adiante. Ademais, é preciso pontuar que ambos compartilham noções próximas a respeito de sujeito e sociedade, bem como da relação entre eles.

Das representações infantis, as *representações sociais* se valem das contribuições relativas à epigênese cognitiva, suas estruturas e estruturações, oriundas da interação entre conhecimentos prévios para a construção de novos conceitos. Por fim, do desenvolvimento cultural, nota-se a compreensão de que as *representações* expressam valor simbólico e ideológico, resultante “[...] das paixões humanas e, como tal, nunca

³³ Tradução nossa. No original: “When Moscovici was working on *Psychoanalysis*, he did not know the work of Bakhtin’s Circle, which was still awaiting its resurrection that took place in the late 1960s and 1970s. Nevertheless, we can observe remarkable similarity between the ways Moscovici and Bakhtin express their ideas about language”.

desinteressado” (DUVEEN, 2015:09). Logo, elas são “[...] sempre produto dum grupo específico de pessoas que se encontram em circunstâncias específicas, nas quais elas estão engajadas em projetos definidos” (DUVEEN, 2015:9). Spink (1993:300) sintetiza as contribuições de cada área citada anteriormente ao explicitar que

[...] as representações são, essencialmente, fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção. Ou seja, a partir das funções simbólicas e ideológicas a que servem e das formas de comunicação onde circulam.

Destarte, como alternativa ao pensamento científico do começo do século XX, a Teoria das Representações Sociais, pautando-se em conhecimentos de diferentes disciplinas científicas, procura compreender como os saberes formalizados ou não formalizados contribuem para a compreensão do mundo por determinado grupo social, ou seja, “procuram superar a clivagem entre ciência e senso comum, tratando ambas as manifestações como construções sujeitas às determinações sócio-históricas de épocas específicas” (SPINK, 1993:302). Considerar que há saberes formais e não formais implica em considerar ambos como válidos e capazes de explicar fenômenos sociais, individuais, teóricos, experimentais... Essa postura visa à “[...] desconstrução da *retórica da verdade*, componente intrínseco da Revolução Científica [...]” (SPINK, 1993:302, grifos nossos), isto é, trata-se de uma tentativa de considerar como válido não só os conhecimentos oriundos das disciplinas científicas, mas também os saberes de origem popular ou ditos de senso-comum.

Como demarca Duveen (2015:13), “contra o relativismo da cultura, Descartes proclamou a certeza que brota da razão. O argumento em favor do *cogito* introduziu um ceticismo sobre as influências da cultura e do social, que foi difícil superar”. Dessa forma, toda ciência baseada na cultura seria uma ciência da não razão, por isso segundo o teórico (DUVEEN, 2015:13),

a partir daqui, é um curto passo chegar-se a uma ciência desprovida de razão, o que parece ser a reputação dada a toda tentativa de combinar os conceitos sociológicos com os psicológicos numa ciência ‘mista’. Mas foi justamente tal ‘ciência desprovida de razão’ que Moscovici procurou ressuscitar, através dum retorno ao conceito de representação, como central a uma psicologia social do conhecimento.

Podemos, portanto, postular que a proposta sustentada pela Teoria das Representações Sociais seja uma forma de contestação do valor atribuído ao conhecimento popular/tradicional pelo conhecimento científico de cunho moderno, isto é, aquele pautado sobre pressupostos naturalistas, mecanicistas, racionalistas e positivistas.

Para compreender como ocorre a relação entre conhecimento formal e não formal, sob a perspectiva da Ciência Moderna, recorreremos a Marconi & Lakatos (2010), que, baseando-se no exemplo do sistema de plantio, desde a Antiguidade, passando pelo período feudal, Revolução Agrícola, até chegar à contemporaneidade, diferenciam-nos o conhecimento científico de outros tipos de conhecimento. Segundo as autoras (MARCONI & LAKATOS, 2010:57-58),

mesclam-se, neste exemplo, dois tipos de conhecimento: o primeiro, vulgar ou popular, geralmente típico do camponês, transmitido de geração para geração por meio da educação informal e baseado em imitação e experiência pessoal; portanto, empírico e desprovido de conhecimento sobre a composição do solo, das causas do desenvolvimento das plantas, da natureza das pragas, do ciclo reprodutivo dos insetos *etc.*; o segundo, científico, é transmitido por intermédio de treinamento apropriado, sendo um conhecimento obtido de modo racional, conduzido por meio de procedimentos científicos. Visa explicar “porque” e “como” os fenômenos ocorrem, na tentativa de evidenciar os fatos que estão correlacionados, numa visão mais globalizante do que a relacionada com um simples fato – uma cultura específica, de trigo, por exemplo.

Sob a perspectiva da Ciência Moderna, as autoras parecem compreender que o conhecimento popular seria superficial em relação ao conhecimento científico, uma vez que aquele procuraria soluções imediatas, sem correlacionar fenômenos, nem se utilizar de procedimentos validados pelos padrões científicos, enquanto este procuraria soluções imediatas e mediatas, correlacionando fenômenos e utilizando de procedimentos adequados às exigências científicas. Tal excerto propicia-nos considerar que o conhecimento popular não procura explicar o *porquê* e o *como* envolvidos nos fenômenos, sendo isso uma característica do conhecimento científico.

Nesse raciocínio, poderíamos inferir que o senso comum estaria mais voltado à explicação de situações práticas envolvidas nos fenômenos com os quais os sujeitos se deparam cotidianamente. Entretanto, como podemos explicar os conhecimentos populares mitológicos ou supersticiosos? Para nós, tais conhecimentos também procuram apresentar explicações para o *porquê* e o *como* envolvidos na ocorrência de fenômenos, além de correlacioná-los racionalmente dentro de uma sistematização própria.

As autoras (MARCONI & LAKATOS, 2010:58) continuam suas considerações, afirmando que “o conhecimento vulgar ou popular, às vezes denominado senso comum, não se distingue do conhecimento científico nem pela veracidade nem pela natureza do objeto conhecido: o que os diferencia é a forma, o modo ou o método e os instrumentos do ‘conhecer’”. A diferença basilar entre os dois conhecimentos, portanto, está na forma de observação, em que, para o senso comum, as informações seriam *frouxamente vinculadas*

(MARCONI & LAKATOS), enquanto, para o científico, seriam coerentemente correlacionadas.

Trata-se obviamente de uma noção de ciência muito próxima dos pressupostos difundidos pela Revolução Científica com fito de construir uma *retórica da verdade* (cf. SPINK, 1993). Não se deseja aqui afirmar que Marconi & Lakatos defendem esses pressupostos, mas apenas apresentam um panorama da visão dicotômica, estabelecido pela Revolução Científica, entre conhecimento popular/tradicional/senso comum e científico, ou não formal e formal.

Em contrapartida a essa perspectiva, Moscovici (2015) propõe-nos outra forma de considerar a relação entre os domínios científico e popular. Para ele, (MOSCOVICI, 2015:29, grifos do autor),

a crença em que o pensamento primitivo – se tal termo é ainda aceitável – está baseado é uma crença no “poder ilimitado da mente” em *conformar* a realidade, em penetrá-la e ativá-la e em determinar o curso dos acontecimentos. A crença em que o pensamento científico moderno está baseado é exatamente o oposto, isto é, um pensamento no “poder ilimitado dos objetos” de *conformar* o pensamento, de determinar completamente sua evolução e de ser interiorizado na e pela mente.

A distinção entre conhecimento popular e científico proposto pelo teórico em questão, na verdade, desloca-se das formas de observação para a *conformação*. O primeiro conhecimento volta-se para a explicação da realidade pelo pensamento, enquanto o segundo, em explicar o pensamento pela realidade e interiorizá-lo mentalmente. Como pontua o teórico (MOSCOVICI, 2015:29), “no primeiro caso, o pensamento é visto como agindo sobre a realidade; no segundo, como uma reação à realidade; numa, o objeto emerge como uma réplica do pensamento; na outra, o pensamento é uma réplica do objeto”.

Com isso, por um lado, como demarca Spink (1993), tanto a Ciência quanto o senso comum são considerados formas de conhecimento válidos e produtores de significados capazes de criar efetivamente a realidade social; e, por outro lado, de certa forma, a distinção proposta por Moscovici (2015) desloca a Ciência da posição de única produtora de conhecimentos válidos, impossibilitando, pelo menos nessa perspectiva, a manutenção do olhar discriminatório, que valoriza o conhecimento científico e deprecia o popular. Em outras palavras, o autor questiona e ressignifica a *retórica da verdade* (SPINK, 1993).

Nesse ponto, faz-se relevante compreender a distinção proposta por Moscovici (2015) entre os universos *consensual* e *reificado*, que são responsáveis pela construção simbólica e intelectual dos conhecimentos de cada sociedade. O teórico considera que antigamente esses universos eram ocupados pelas esferas *sagrada* e *profana*. Aquela, “[...]”

digna de respeito e veneração e desse modo mantida bastante longe de todas as atividades intencionais, humanas [...]”, enquanto esta era entendida como “[...] atividades triviais e utilitaristas” (MOSCOVICI, 2015:49). Observamos que, no fundo, essa relação aparece contemporaneamente de outra maneira, mas de modo bastante próximo, na relação entre as esferas científica e popular, conforme demonstramos com as considerações de Marconi & Lakatos (2010).

Com o passar do tempo, as antigas esferas cederam espaços a outras, contemporâneas, a nosso ver, principalmente em virtude do declínio do poder religioso com a ascensão dos ideais iluministas, no século XVII, influenciando as sociedades intelectuais do Ocidente. Contudo, tal dicotomia e tensão persistem até nossos dias. Por isso, segundo Moscovici (2015:59-60), ela

[...] foi substituída por outra distinção, mais básica, entre universos consensuais e reificados. No universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como um ser humano. Em outras palavras, o ser humano é, aqui, a medida de todas as coisas. No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade. [...] Todas as coisas, quaisquer que sejam as circunstâncias, são, aqui, a medida do ser humano.

A partir do excerto acima, o que se percebe é que no universo *consensual*, o pensamento atua sobre a realidade e, por isso, a criação é visível, contínua e humana, pois o pensamento (estruturado e complexo) é uma faculdade do ser humano enquanto ser social; porém, no universo *reificado*, a visão é oposta: a realidade é que propicia o desenvolvimento do pensamento, mas isso requer considerá-la de forma *discreta* e *objetiva*. Em última instância, enquanto naquele universo, sociedade, pensamento e realidade são considerados dinâmicos, neste, as mesmas instâncias seriam estáticas.

A relação entre os universos consensual e reificado, pode ser melhor ilustrada para o contexto desta pesquisa, ou seja, das Ciências Linguísticas, se estabelecermos, a nosso ver, paralelo com a noção bakhtiniana (BAKHTIN, 1998) de *forças centrífugas* e *centrípetas* que constituem tensivamente a enunciação³⁴. Consoante Bakhtin (1998:82),

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e

³⁴ Bakhtin (2004) ao tratar da noção de tema está se referindo a um dos elementos constituintes dos gêneros do discurso, isto é., ao conteúdo temático. Entretanto, quando Volochínov/Bakhtin (2006) faz a oposição tema/significação, percebemos certa complexidade teórica, já que o tema, neste caso, passaria a abranger também à própria significação. Acreditamos que esta aparente incoerência se deva à forma complexa com que Bakhtin conceitua o gênero e à maneira com que, de fato, nenhum de seus elementos constituintes existe de forma isolada.

descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilinguismo, tornando-se seu participante ativo. Esta participação ativa de cada enunciação define para o plurilinguismo vivo o seu aspecto linguístico e o estilo da enunciação, não em menor grau do que sua pertença ao sistema normativo centralizante da língua única. Cada enunciação que participa de uma “língua única” (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilinguismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras). Trata-se da língua do dia, da época, de um grupo social, de um gênero, de uma tendência, etc.

As forças *centrípetas* tenderiam à unificação das línguas, criando mecanismos para sua percepção enquanto algo unificado e centralizado, o que, por um lado, garante a compreensão mútua dessa língua nas esferas de atividades humanas, mas, por outro, tende a ignorar ou silenciar as línguas marginais, não pertencentes ao núcleo de unificação linguística. Dessa forma, essas forças tenderiam a ser estáticas para conseguirem construir a noção de unicidade linguística. Todavia, as forças *centrífugas* tendem à descentralização linguística, ou seja, ao plurilinguismo, considerando a linguagem como algo dinâmico e estratificado – isto é, formada pela junção de diferentes línguas. Assim, a linguagem seria algo dinâmico, composta por um conjunto de diferentes formatos linguísticos, gerando-lhe a noção de pluralidade. É preciso demarcar, conforme pondera Bakhtin (1998) que ambas as forças atuam concomitantemente para a construção e constituição da enunciação verbal.

De modo análogo, podemos compreender que, no universo *consensual*, atuam predominantemente as forças *centrífugas* que tendem à descentralização, à dinamicidade e à estratificação das visões construtoras da realidade; já no universo *reificado*, predominam as forças *centrípetas*, contribuindo para a unificação e centralização da realidade e, conseqüentemente, dos pensamentos que a reconstróem. Podemos ainda inferir que em ambos os universos, tanto a realidade quanto os pensamentos são resultantes do processo tensivo de inter-relação entre essas forças.

Perceberemos a ação de tais forças na caracterização de ambos universos por Moscovici (2015:50, grifos do autor):

Em um *universo consensual*, a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo e sob seu auspício. Dessa maneira, presume-se que nenhum membro possua competência exclusiva, mas cada qual pode adquirir toda competência que seja requerida pelas circunstâncias.

Apesar de parecer que nesse universo a relação entre os sujeitos sociais seja anárquica, na verdade, o mesmo teórico (MOSCOVICI, 2015:51) explica-nos que “tal estado de coisas exige certa cumplicidade, isto é, convenções linguísticas, perguntas que não podem

ser feitas, tópicos que podem, ou não podem, ser ignorados”. Destarte, trata-se de contextos de interação social que possuem suas regras e a motriz é a linguagem, considerada pelo teórico como *arte*. Como pondera Moscovici (2015:51),

as regras dessa arte mantêm todo um complexo de ambiguidades e convenções, sem o qual a vida social não poderia existir. Elas capacitam as pessoas a compartilharem um estoque implícito de imagens e de ideias que são consideradas certas e mutuamente aceitas.

Percebemos que as forças centrífugas atuam internamente nesse universo, estabilizando, sem apagar, as ambiguidades e convenções, de forma que imagens e ideias, constituintes das *representações sociais*, sejam compartilhadas socialmente por meio da linguagem.

Acerca do universo reificado, Moscovici (2015:51-52) pondera que,

[...] a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais. Somente a competência adquirida determina seu grau de participação de acordo com o mérito [...]. [A] Troca de papéis e a capacidade de ocupar o lugar de outro são muitas maneiras de adquirir competência ou de se isolar, de ser diferente. Nós nos confrontamos, pois, dentro do sistema, com organizações preestabelecidas, cada um com suas regras e regulamentos. [...] Existe um comportamento adequada para cada circunstância, uma fórmula linguística para cada confrontação e, nem é necessário dizer, a informação apropriada para um contexto determinado.

Perceptivelmente, notamos maior relação deste universo com as forças centrípetas, pois se trata de um contexto cujas relações são marcadamente hierárquicas e protocolares. Nesse universo, o conhecimento, homogeneizado, seria compartilhado por meio das *ciências* (cf. MOSCOVICI, 2015).

Em suma, Sá (1993) pondera que o universo *consensual* é constituído pelas atividades intelectuais corriqueiras do cotidiano social, as quais seriam subjetivas e estariam assentadas em partes de outros conhecimentos, por vezes, oriundos de distintos saberes nem sempre coerentes entre si; enquanto o universo *reificado* é constituído pelo conhecimento produzido por meio do rigor lógico, da objetividade e da metodologia intrínsecos ao pensamento erudito e à Ciência. Logo, no contexto *consensual*, cada indivíduo de uma sociedade pode se apresentar como um cientista amador ou como um observador curioso, construindo sua opinião, explicações ou teorias para os fenômenos com que tem contato diariamente. Já no contexto *reificado*, o indivíduo, para apresentar suas teorias, explicações ou opiniões, precisa passar por diferentes estratos e ritos institucionais que o revistam de credibilidade perante seus pares – geralmente em nossa sociedade, acadêmicos.

Destarte, embora sejam de certa forma antagônicos, esses universos não são excludentes no cotidiano social, na verdade, eles coexistem tensivamente para a construção humana da realidade, pois como explicita Moscovici (2015:50), “tais categorias de universos consensuais e reificados são próprios de nossa cultura”.

Considerando tais relações, torna-nos compreensível a seguinte asserção de Moscovici (2015:53),

[...] ao mesmo tempo, nós vemos com mais clareza a natureza verdadeira das ideologias, que é de facilitar a transição de um mundo a outro, isto é, de transformar categorias consensuais em categorias reificadas e de subordinar as primeiras às segundas. Por conseguinte, elas não possuem uma estrutura específica e podem ser percebidas tanto como representações como ciências.

É-nos necessário advertir que, ao longo de seu texto, Moscovici (2015) subordina as representações sociais ao universo consensual e, por conseguinte, ao conhecimento popular/não formal. Entretanto, no excerto acima, pode-nos parecer que o mencionado teórico emparelha os dois fenômenos. A nosso entender, ao aproximar tais conceitos, o teórico está, na verdade, propondo que ambos os universos se constroem da mesma forma para a explicação da realidade. Além disso, é possível que ambos os conhecimentos transitem de um universo para outro. Nesse caso, evidentemente, eles se submetem aos processos específicos de cada universo para a construção de conhecimentos.

Como relembra-nos Moscovici (2015) e Spink (1993), a Psicologia Social é uma ciência, isto é, uma área do saber científico, e, conseqüentemente, o conceito de *representação social* é um objeto de estudo também científico. Assim, poderíamos considerar que se trata de uma tentativa do universo reificado, por meio da Ciência, de explicar o universo consensual, por meio de suas representações. Contudo, a postura aqui não é de valorar os saberes populares por um prisma científico, considerando-os como bricolagem ou pastiche de informações frouxamente vinculadas (cf. MARCONI & LAKATOS, 2010) e evidenciando suas incompletudes, lacunas ou inconsistências, mas sim como uma construção coesa e corente, capaz de explicar a realidade, dentro e a partir do universo consensual.

Antes de delinear o conceito de *representação social*, para não correr o risco de possibilitar a consideração de que as relações internas a cada universo são pacíficas ou neutras, rememoramos a noção de esfera ideológica (cf. VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 2006). Consoante Volochínov/Bakhtin (2006), a ideologia está relacionada às noções do materialismo histórico de infraestrutura – relações do homem com a natureza e com outros homens; meios de produção – e superestrutura – esferas jurídicas, políticas, religiosa,

educacional, científica *etc.* Por isso, a ideologia está relacionada às etapas de transformação social e situada no processo de evolução social.

De acordo com Volochínov/Bakhtin (2006:47, grifos do autor), as “[...] classes sociais diferentes servem-se uma só e mesma língua. Conseqüentemente, *em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios*. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes”. Temos, portanto, uma relação de luta de classes, ou, de luta de universos, em que as ideologias partilhadas em seus interiores organizam sua linguagem e suas formas de compartilhamento de conhecimento, gerando-lhes traços que lhes são constituintes. Vale ressaltar que a ideologia não é estática, mas dinâmica e intimamente relacionada ao contexto sócio-histórico. Além disso, ela não faz parte exclusivamente de um único grupo social, mas tensivamente contribui para a constituição de outras ideologias e de hegemonias presentes em dada sociedade.

Essa luta ideológica, inerente à sociedade e também à linguagem, estrutura a construção dos conhecimentos pelo indivíduo, de acordo com o contexto em que ele está inserido e de sua relação tensiva com crenças, valores, outros indivíduos e instituições estabelecidas socialmente. Dessa forma, como a linguagem é um mecanismo de divulgação dos conhecimentos oriundos dos universos *consensual e reificado* e, ao mesmo tempo, ela é ideológica, podemos considerar que, embora nos seja mais explícito perceber a relação tensiva entre ambos os universos, também em seus interiores ocorrem as mesmas relações entre os conhecimentos aí compartilhados, pois eles estão intimamente relacionados à linguagem e, por sua vez, à ideologia, que a constitui tensivamente. Assim, há teorias científicas que menosprezam outras e há também *representações sociais* que desconsideram ou tentam se impor sobre outras. Dentro de cada universo, isso gera relações tensivas ou lutas, nas quais se evidenciam tentativas de (um) grupo(s) se impor(em) sobre outro(s).

3.2. As representações sociais: o fenômeno e sua constituição

Primeiramente, faz-nos necessário definir o fenômeno das *representações sociais*, para depois explicitarmos como o estamos empregando nesta investigação.

Baseando-se em Denise Jodelet, importante estudiosa do conceito de *representação social* na perspectiva de S. Moscovici, Spink (1993:300) define-o

[...] como modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. São, conseqüentemente, formas de conhecimento que se manifestam como elementos

cognitivos – imagens, conceitos, categorias, teorias –, mas que não se reduzem jamais aos componentes cognitivos. Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas contribuem para construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação.

De acordo com Moscovici (2015:54), “[...] a finalidade de todas as representações [sociais] é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade”.

Nesse sentido, conforme pontua Moscovici (2015) as *representações sociais* são formas de conhecimento que procuram explicar fenômenos com os quais os sujeitos se deparam cotidianamente. Elas sempre partem de fenômenos familiares aos sujeitos, em maior ou menor grau, mas com os quais os indivíduos necessitam de maior familiarização, para que lhes sejam apreensíveis e, conseqüentemente, possam ser transmitidos/comunicados a outros. Compreender, aqui, que os fenômenos seriam familiares aos sujeitos implica considerar que, de alguma forma, estes têm ou estabelecem algum contato com outros fenômenos em seu cotidiano, porém, somente quando, por razões diversas, necessitam torná-los delimitadamente compreensíveis e transmissíveis, é que eles, por meio de um processo específico de construção de conhecimento, tornam-se-lhes familiares. Evidentemente, como discutiremos mais a frente, esse processo de familiarização não é individual, mas social.

Por isso, as *representações sociais* são: **(a)** conhecimentos práticos, pois intentam a compreensão de ocorrências sociais, materiais ou ideativos com os quais os sujeitos direta ou indiretamente se relacionam; enquanto conhecimento, elas visam **(b)** à transformação de fenômenos não familiares em familiares, justamente para **(c)** construir uma realidade comum entre os sujeitos de determinada sociedade e, por conseguinte, **(d)** garantir a comunicação entre eles, uma vez que não é possível que os sujeitos envolvidos em situações comunicativas interajam sem compartilhar minimamente conhecimentos acerca de determinado objeto – por isso, como destaca Duveen (2015), a linguagem é importante para a teoria das representações sociais; destarte, essas formas de conhecimento **(e)** se manifestam por meio de elementos cognitivos, mas não se reduzem a estes, ou seja, àquilo que os sujeitos mentalmente se apropriam, pois as *representações sociais* são formas de conhecimento concretas, construídas na tensão indivíduo-sociedade e compartilhadas socialmente.

O compartilhamento social das representações, bem como sua origem, é evidenciado por Moscovici (2015:41) ao asseverar que

as representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem.

Há perceptivelmente uma personificação de tal conceito, a nosso ver, intencional, justamente para demarcar que as representações não estão situadas ou não concernem a um único indivíduo, mas sim a um grupo social.

Do mesmo modo como a ideologia, na perspectiva do materialismo histórico, resulta das tensões inerentes às classes sociais, também as representações sociais surgem de tal tensão, pois não estão completas em único indivíduo, mas no conjunto de indivíduos que formam um grupo social ou uma sociedade. Assim, elas resultam de processos de luta de visões ideológicas de determinado grupo social. Logo, tal como a ideologia se modifica, a partir da mudança ocorrida na infraestrutura (cf. VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 2006), ao longo do tempo, demudando ou criando novos valores para seus elementos, também as representações vão se alterando ou cedendo espaços para novas formas, de acordo com as necessidades socioculturais de cada época e sociedade (cf. MOSCOVICI, 2015).

Por outro lado, associando as noções de *representações sociais* à *ideologia* (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 2006), conseguimos compreender com maior familiaridade a distinção entre indivíduo e social. Ressalvamos que sendo construções compartilhadas socialmente, as *representações sociais* não podem ser consideradas como exclusivamente individuais, isto é, próprias de um único indivíduo. O modo como o sujeito constrói sua representação é possibilitada a partir de conhecimentos e formas possíveis por um sistema (com)partilhado, ou seja, comum aos sujeitos de determinado grupo ou sociedade. A individualidade aqui não se manifesta na construção isolada de conhecimentos por um sujeito, sem interferências sociais, mas justamente nas escolhas (conscientes ou não) realizadas por ele, a partir de sua experiência interativa e dos limites traçados socialmente e influenciados pela ideologia de seu grupo social, que lhe são, mais ou menos, conhecidos. Isso é evidenciado por Spink (1993:303, grifos nossos), ao considerar que “[...] a representação é uma construção do **sujeito** enquanto **sujeito social**. Sujeito que não é apenas produto de determinações sociais nem produtor independente, pois as representações são sempre contextualizadas, resultados das condições em que surgem e circulam”.

Além disso, é preciso demarcar, conforme pontua Spink (1993:304, grifos nossos), que as *representações sociais* são “[...] sempre **representações** de um sujeito sobre um objeto, não são nunca **reproduções** desse objeto”. Isso porque, como a mesma autora (SPINK, 1993:304, grifos nossos) destaca, “[...] as representações são **interpretações** da realidade. Dito de outra forma, a relação com real nunca é direta; é sempre mediada por categorias históricas e subjetivamente constituídas” – isso explicita o porquê do emprego de noções oriundas da Teoria do Desenvolvimento Cultural proposta pelo círculo psicológico e

psicolinguístico soviético e não apenas de noções da Teoria da Psicogênese do Conhecimento do círculo psicológico francês. Assim, podemos considerar que as *representações sociais* são construções e não reproduções da realidade, pois são perpassadas pelas interpretações subjetivas dos sujeitos que as compartilham ou vivenciam-nas (cf. SPINK, 1993).

Em suma, consideramos que a acepção de *representação* até aqui esboçada – e por nós entendida e empregada – concerne à ideia ou à imagem que um sujeito concebe da realidade, a partir de sua experiência social, e que medeia suas interações sociais. Em outras palavras, *representação* designa a construção da realidade por um sujeito, membro de determinado grupo social, mediada por questões históricas e ideológicas, com base em sua percepção e conhecimentos.

Para ilustrar como a *representação social* influencia na construção da realidade, tomemos como exemplo a noção de **tempo**, antes e depois da revolução tecnológica possibilitada pela difusão da *internet* em nossa sociedade. Antes, como as trocas de informações e conhecimentos ou contatos interpessoais dependiam da distância ou da presença física de alguém ou de algo em determinado lugar, a *representação* de tempo era outra; atualmente como a distância ou a presença física independem para troca de informações ou conhecimentos, ou contatos interpessoais, a *representação* de tempo foi reconstruída. Isso não implica que houve diminuição do tempo do ponto vista científico e físico. Contudo, é comum ouvirmos pessoas em nossa sociedade afirmarem que atualmente o tempo parece curto ou que precisariam de um dia com mais horas. Assim, se fisicamente o **tempo** não sofreu alteração, nossa relação com o mesmo foi afetada pela velocidade propiciada pela *internet*. Essa relação é estudada cientificamente, porém popularmente há considerações de que o tempo (físico) não é o mesmo de antes, que o mundo está cada vez mais rápido... todas essas afirmações que compreendemos como senso comum visam, na verdade, a explicar o porquê dessa percepção da realidade.

Como pondera Moscovici (2015), as representações sociais, por um lado, são uma *atmosfera*, em relação ao indivíduo ou ao grupo, pois envolvem direta ou indiretamente todos os membros de determinada sociedade, propiciando-lhes (quando necessárias, novas) explicações sobre a realidade; e, por outro lado, são específicas de nossas sociedades, pois cada uma, por questões culturais e sócio-históricas, terão questões que lhes são relevantes e que podem não o ser para outras.

Com nosso exemplo, demonstramos como algo que desajustou determinada percepção social, devido a fatores culturais, e que está intimamente relacionada a certo período histórico – uma vez que essa mesma questão não era anteriormente relevante para

nossa sociedade e pode também continuar a não o ser para outras, como, por exemplo, para qualquer sociedade que possa desconhecer ou desconsiderar a *internet* –, também desencadeou novas formas de explicação da realidade. Nesse sentido, houve uma (re)construção da realidade, por meio das representações sociais, com intuito de transformar o não familiar em familiar (cf. MOSCOVICI, 2015).

Afirma-nos Moscovici (2015:56), que “[...] quando a alteridade é jogada sobre nós na forma de algo que “não é exatamente” como deveria ser, nós instintivamente a rejeitamos, por ela ameaçar a ordem estabelecida”. Logo, o que nos é incomum, obriga-nos a reconsiderá-lo e a conformá-lo em formas de conhecimento que o torne a nós minimamente aceitável. Por isso, “a dinâmica das representações é uma dinâmica da familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas” (MOSCOVICI, 2015:55). Evidencia-se, assim, que, na verdade, paradigmas mais próximos ou aceitos pelos sujeitos, os quais não necessariamente precisam convergir com os paradigmas científicos, são utilizados para familiarizar algo incomum, gerando, com isso, para determinado grupo, representações sociais capazes de explicá-lo satisfatoriamente. Isso ajuda-nos a compreender a asserção de Moscovici (2015:57) de que “o pensamento social deve mais à convenção e à memória do que à razão; deve mais às estruturas tradicionais do que às estruturas intelectuais ou perceptivas correntes”.

A premissa de que tornamos o não familiar em familiar com base em paradigmas do universo consensual, evidencia que não estamos despidos de preconceitos. Segundo Moscovici (2015:58),

A tensão básica entre o familiar e o não familiar está sempre estabelecida, em nossos universos consensuais, em favor do primeiro. No pensamento social, a conclusão tem prioridade sobre a premissa e nas relações sociais [...], o veredicto tem prioridade sobre o julgamento. Antes de ver e ouvir a pessoa, nós já a julgamos; nós já a classificamos e criamos uma imagem dela. Desse modo, toda pesquisa que fizermos e nossos esforços que empenhamos somente servirão confirmar essa imagem.

Torna-nos evidente que, no universo consensual, a conclusão é obtida antes de se analisar as causas. O excerto acima aponta para certo determinismo, como se todo processo de familiarização já estivesse predeterminado pela prévia conclusão estabelecida. A nosso ver, na verdade, tais preconceitos servem-nos para conformar aquilo que nos é incomum com a imagem que dele construímos, a partir de certos paradigmas que já possuímos. Se houver convergência entre a prévia conclusão e a imagem construída, conforma-se o incomum e, assim, esse se torna familiar. Por sua vez, se não houver convergências entre esses fatores, há

a construção de nova conclusão, de nova imagem ou escolha de outro paradigma até que a conformação o torne em algo familiar. Porém, é preciso explicitar que, a nosso ver, as interferências dos preconceitos no processo de familiarização são extremamente fortes e podem predeterminar tensivamente certas conformações, de forma que alguns elementos do incomum sejam desconsiderados ou apagados (cf. MOSCOVICI, 2015). Além disso, sendo fato que as representações são sociais, a dimensão social é quem validará se as conformações se aplicam ou não ao objeto familiarizado. Só se tem uma representação social se tal avaliação for positiva.

Como se pode notar, as *representações sociais* são construídas com base em pressupostos ou paradigmas, os quais advêm de conhecimentos que foram socialmente apropriados pelo sujeito ao longo de sua vivência e por meio de sua interação social. De acordo com Moscovici (2015:60), “não é fácil transformar palavras não familiares, ideias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais. É necessário, para dar-lhes uma feição familiar, pôr em funcionamento os dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas”. Os dois mecanismos em questão são *ancoragem* e *objetivação*, em que, em última instância, o primeiro visa à categorização e o segundo, à concretização dos fenômenos representados.

A nosso entender, esses mecanismos possibilitam a existência das duas faces que formam as representações. Trata-se de uma noção muito próxima da proposta por Volochínov/Bakhtin (2006) sobre *tema e significação* na constituição dos enunciados linguísticos. De acordo com o teórico soviético, a linguagem é individual e, concomitantemente, social. Essa compreensão revela a tensão existente entre dois polos aparentemente opostos, mas que, no funcionamento linguístico, resultam na enunciação, individual e não reiterável, a partir de enunciados sociais e reiteráveis. Como para Volochínov/Bakhtin (2006) a linguagem reflete e refrata uma realidade em constante transformação, os signos que o enunciador emprega em sua interação verbal são impregnados de ideologia, pois revelam a visão de mundo do enunciador em relação à determinada questão.

Grosso modo, conforme propõe Volochínov/Bakhtin (2006), podemos compreender o *tema* da enunciação como o sentido completo do enunciado. Dessa forma, a cada enunciação temos um novo tema, pois essa está sendo proferida em circunstâncias históricas diferentes daquela em que fora empregada anteriormente. Assim, o tema se relaciona, ao mesmo tempo, a elementos contextuais imediatos e mediatos da situação (cf. VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 2006). Por *significação*, podemos compreender o aparato

linguístico e discursivo responsável pela realização do tema. A significação constrói o sentido de um enunciado, estabelecendo relações entre os elementos disponíveis em uma língua. Dessa forma, o *tema* seria algo individual e não reiterável, enquanto a *significação*, social e reiterável. É preciso demarcar que esses dois fenômenos linguísticos são interdependentes e só ocorrem com a concretização dos enunciados em situações de interação verbal.

Por sua vez, para Moscovici (2015:46), as *representações* “[...] sempre possuem duas faces, que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e face simbólica. [...] Em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem”. Concomitantemente, a *ancoragem* possibilita a constituição da face simbólica, enquanto a *objetivação*, da face icônica. Podemos estabelecer correlação entre tais fenômenos com os conceitos linguísticos da perspectiva sócio-histórica acima desenvolvidos. A ancoragem se aproximaria da noção de significação, enquanto a objetivação do tema linguístico.

A *ancoragem* consiste no processo de transformação de algo incomum em categorias ou imagens comuns, por meio de sua conformação em paradigmas conhecidos. Dito de outra forma: a *ancoragem* consiste na incorporação da representação do objeto não familiar em um esquema de categorias preexistentes.

Basilarmente, nesse processo de transformação, o fenômeno incomum é **comparado** aos traços do paradigma a ele associado. Nesse momento, ele “adquire características dessa categoria e é re-ajustado para que se enquadre nela” (MOSCOVICI, 2015:61). Possivelmente, o fenômeno envolvido no processo tem algumas de suas características desconsideradas para que se encaixe na categoria associada. Dessa forma, ele é **classificado** e, assim, como pondera Moscovici (2015:61), “se a classificação, assim obtida, é geralmente aceita, então qualquer opinião que relacione com a categoria irá se relacionar também com o objeto ou com a ideia”. A partir dessa classificação, por contiguidade, o fenômeno receberá os traços da categoria em que foi conformado. Todavia, se não houver aceitação da classificação, “nós nos fixamos nessa transferência, mesmo que seja apenas para podermos garantir um mínimo de coerência entre o desconhecido e o conhecido” (MOSCOVICI, 2015:61). Evidentemente, não serão considerados todos os traços categóricos relacionados ao fenômeno, mas parte deles, como forma de garantia de entendimento do mesmo, até que se consiga conformá-lo em uma categoria adequada.

Em suma, Moscovici (2015:61) sintetiza que “ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras”. A classificação consiste em

confinar algo “[...] a um conjunto de comportamento e regras que estipulam o que é, ou não é, permitido em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe” (MOSCOVICI, 2015:63). A escolha do paradigma para classificação do objeto, segundo Moscovici (2015), faz-se com base um modelo ou protótipo que contribua para a explicação do objeto.

Podemos, pois, compreender que a classificação resulta de comparações realizadas entre um objeto e um protótipo, tido como representante de um paradigma. Em outras palavras, o protótipo funciona como uma *referência* para a operação de classificação (cf. MOSCOVICI, 2015). Por isso, assevera-nos Moscovici (2015:64) que “o protótipo é a quintessência de tal prioridade, pois favorece opiniões já feitas e geralmente conduz a decisões superapressadas”.

A classificação pode se dar de duas formas, por *generalização* ou *particularização*. Segundo Moscovici (2013:65),

generalizando, nós reduzimos distâncias. Nós selecionamos uma característica aleatoriamente e a usamos como categoria [...]. A característica se torna, como se realmente fosse, coextensiva a todos os membros dessa categoria. Quando é positiva, nós registramos nossa aceitação; quando é negativa, nossa rejeição. Particularizando, nós mantemos a distância e mantemos o objeto sob análise, como algo divergente do prototípico. Ao mesmo tempo, tentamos descobrir que característica, motivação ou atitude o torna distinto.

Podemos considerar que a classificação por generalização, conforma estavelmente o objeto à categoria associada, enquanto por particularização, conforma-o momentaneamente, para garantir minimamente o conhecimento do objeto até que se consiga associá-lo com um paradigma apropriado.

Ao mesmo tempo em que classificamos um fenômeno/objeto, também procuramos nomeá-lo, pois como pontua Moscovici (2015:66),

[...] é impossível classificar sem, ao mesmo tempo, dar nomes. [...] Ao nomear algo, nós o libertamos do anonimato perturbador para dotá-lo de uma genealogia e para incluí-lo em um complexo de palavras específicas, para localizá-lo, de fato, na *matriz de identidade* de nossa cultura.

A nomeação de um objeto permite que em situações comunicativas a classificação do objeto seja reconhecida, o que favorece a interação verbal dos sujeitos participantes. Destarte, a nomeação favorece de identificação do objeto pelo(s) sujeito(s), relacionando-o e, principalmente, reconhecendo-o como pertencente a seu contexto sociocultural. Como afirma o teórico em questão (MOSCOVICI, 2015:66), “[...] o que é anônimo, o que não pode ser nomeado, não se pode tornar uma imagem comunicável ou ser facilmente ligado a outras imagens”.

Sintetizando: quando classificamos e nomeamos algo, estamos **categorizando-o**. A categorização ocorre quando situamos um objeto em determinado paradigma, previamente conhecido, e estabelecemos entre ambos uma relação positiva ou negativa. Conseqüentemente, a categorização favorece a compreensão e a explicação do objeto pelo sujeito (cf. MOSCOVICI, 2015). Por sua vez, a *objetivação* consiste em um mecanismo que *concretiza* o objeto da representação social, ligando-o a noções abstratas. Segundo Moscovici (2015:71-72), “[...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”. Para Arruda (2002:136), esse mecanismo “esclarece como se estrutura o conhecimento do objeto”. Para Spink (1993:306), “a objetivação é essencialmente uma operação formadora de imagens, o processo através do qual noções abstratas são transformadas em algo concreto, quase tangível [...]”.

Arruda (2002) explica-nos que a objetivação operacionaliza-se por meio de três etapas: **(a)** seleção e desconsideração de característica do objeto a ser representado, com base em nossos conhecimentos prévios e valores, “uma vez que não é possível lidar com o conjunto de informação transmitida” (ARRUDA, 2002:136); **(b)** costura dos recortes realizados, formando assim o **núcleo figurativo** do objeto, o qual se apresenta como imagem do objeto representado; e **(c)** naturalização da imagem ou conceito, tornando a representação acessível e conhecida, ou seja, elemento da realidade (cf. SPINK, 1993). Desse modo, a objetivação transforma um conceito abstrato, por meio de processos envolvidos no mecanismo de ancoragem – o que demonstra a inter-relação entre ambos os mecanismos –, em um conceito ou imagem concreta, capaz de ser empregada comunicativa e, conseqüentemente, socialmente para explicação da realidade. Por isso, Moscovici (2015:73) destaca que,

[...] uma vez que uma sociedade tenha aceito tal paradigma, ou núcleo figurativo, ela acha fácil falar sobre tudo o que se relacione com esse paradigma e devido a essa facilidade as palavras que se referem ao paradigma são usadas mais frequentemente. Surge, então, fórmulas e clichês que o sintetizam e imagens, que eram antes distintas, aglomeram-se ao seu redor.

Destarte, com esse processo, a representação social se concretiza, podendo ser socialmente, por um lado, compartilhada por meio da linguagem e, por outro, empregada como forma de conhecimento sobre a realidade.

Em suma, Moscovici (2015:78) propõe-nos que

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo

com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

3.3. As representações sociais e os conhecimentos dos professores de língua portuguesa

Segundo Moscovici (2015), os universos *consensual* e *reificado*, de maneira tensiva, constituem as sociedades em geral. Ainda de acordo com o mencionado autor, há nesses universos meios de organização e estruturação, fortemente influenciados por questões ideológicas, que justificam seus mecanismos de construção e divulgação dos conhecimentos.

Por ser um setor social, o espaço escolar é constituído também pelo encontro dos conhecimentos construídos e divulgados em ambos os universos. Nele, conhecimentos formais, mais ligados à teoria e, por sua vez, ao universo reificado, são ressignificados com intuito de torná-los mais familiares a seus membros e passíveis de serem postos em prática. Além disso, saberes não formais, mais ligados ao universo consensual, também estão presentes no cotidiano da escola, organizando e orientando a prática pedagógica docente. Nesse sentido, embora a Ciência construa e oriente o desenvolvimento de práticas a partir de suas teorias, visando a unificar (ou aproximar) prática e teoria, no contexto escolar, por meio das representações sociais, essas duas dimensões se tornam estratificadas e plurais, valendo-se de conhecimentos teóricos e práticos nem sempre tão linearizados ou coerentes, do ponto de vista científico.

No Brasil, no que concerne ao ensino de língua materna, revelam-nos alguns autores (FRANCHI, 2006b; MENDONÇA, 2004; ANTUNES, 2007; NEVES, 2010; BAGNO, 2010; POSSENTI, 2012) que ainda ocorrem atividades escolares baseadas em postulações gramaticais tradicionais e no prescritivismo normativo. Segundo esses autores, muitos professores ainda empregam em sua prática modelos da tradição gramatical, seja por conta dos materiais didáticos, seja por conta de sua imbricação histórica com o processo de ensino e aprendizagem de língua materna (cf. UCHÔA, 2007).

Uchôa (2007:20) afirma,

[...] sabemos todos, que estamos em contato com professores do Ensino Fundamental e médio, que o conteúdo programático que é ainda mais exigido pelas escolas (e por muitas famílias) é o de tópicos gramaticais, dispostos em sequência de série para série, sem um critério linguístico e pedagógico justificado convincentemente. Ademais, em muitos colégios, há uma separação rígida entre

aulas de gramática e aulas de redação (e até aulas de leitura), com professores distintos, o que reforça institucionalmente o destaque a ser atribuído ao estudo da gramática como conteúdo autônomo.

De fato, no Brasil, parece haver uma demanda explícita nas instituições escolares privadas pelo ensino de gramática nos padrões tradicionais. Porém, nas instituições públicas essa exigência não é tão explícita, pois os currículos da disciplina de língua materna pautam-se em documentos oficiais, como os PCN (BRASIL, 1998), que propõem outra abordagem do ensino linguístico, pautando-se, na contemporaneidade, sobre noções de gêneros textuais e análise linguística. Contudo, não podemos nos esquecer de que muitos professores atuam concomitantemente em instituições privadas e públicas, e que existem diferentes sistemas de ensino privado sendo adotados por redes públicas de ensino. Isso, indubitavelmente, influencia a prática docente, fazendo com que o ensino gramatical tradicional persista, talvez de forma velada, também nas instituições escolares públicas. Além disso, a simples orientação científica presente em documentos oficiais não garante que os professores de escolas públicas, de fato, adotem-na em sua prática, o que também explicita, de certo modo, a manutenção da abordagem dita tradicional no contexto escolar brasileiro, como um todo.

Portanto, vivemos assim numa tensão, pois com a *virada pragmática* (BONINI, 2002), ou *discursiva ou enunciativa* (ROJO, 2010) no ensino de língua portuguesa, tivemos mudanças de paradigmas no que tange às orientações e proposições desenvolvidas pelos estudos linguísticos para o processo de ensino, deslocando, dessa forma, “[...] o foco da frase para o texto e do enunciado para a enunciação” (FREGONEZI, 1999:82). Para Bonini (2002:26), essa virada

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

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

No entanto, para Fregonezi (1999), no Brasil, os desdobramentos e as proposições da Linguística não teriam chegado às salas de aula, imperando ainda aí, o prescritivismo linguístico. Parece-nos que estamos diante de uma questão importante: em

pleno século XXI, não podemos considerar que os professores brasileiros de língua portuguesa da Educação Básica desconheçam as contribuições e as orientações da Linguística para o processo de ensino e aprendizagem da língua materna, pois, como expõe Fregonezi (1999), já no final da década de 1990, os docentes envolvidos em processos de formação continuada teriam percebido o descompasso entre as concepções de linguagem presentes em materiais didático-pedagógicos de ensino de língua portuguesa, as quais seriam mais tradicionalistas, e as noções de linguagem dos estudos linguísticos contemporâneos, que seriam enunciativas. Além disso, àquela época, ainda de acordo com Fregonezi (1999:83),

[...] os órgãos oficiais, preocupados com a qualidade de ensino e responsáveis pela Educação tentam a todo custo atualizar esses mesmos professores, dar a eles uma instrumentalização teórica para redirecionar sua prática pedagógica de acordo com a nova visão da linguagem.

Nesse sentido, desde o final do século passado, os professores estão em contato, pelo menos na teoria, com as tendências contemporâneas da Linguística para o ensino de língua materna. Assim, podemos ponderar que os docentes têm contato com os conhecimentos científicos contemporâneos para o ensino de língua portuguesa.

Por outro, também não podemos pensar que o ensino orientado pelo modelo gramatical tradicional e normativo se manteve inabalável frente a essa nova tendência dos estudos linguísticos contemporâneos, principalmente devido a: **a.** publicação de um documento oficial, como os PCN (BRASIL, 1998); **b.** difusão dos conhecimentos oriundos dessa nova tendência (pragmática/discursiva ou enunciativa), por meio de diversas publicações e programas de formação docente continuada; e **c.** construção de currículos educacionais, pautados sobre documentos e orientações oficiais, as quais seguem orientações científicas contemporâneas.

Consideramos que se, mesmo após contato com essas novas orientações para o ensino de língua materna, os professores continuam se utilizando de métodos ou conhecimentos linguísticos gramaticais tradicionais e normativos, talvez isso ocorra por conta de questões históricas e particulares sobre o ensino de língua materna (cf. RAZZINI, 2000; SOARES, 2002) ou, ainda, sociais, ideológicas e intuitivas (cf. KLEIMAN & CINTRA MARTINS, 2007). Essas questões sem dúvidas geram tensões no contexto escolar e no processo de ensino, seja por parte dos gestores, que muitas vezes não dominam os conhecimentos específicos relativos ao ensino de língua materna, ou dos estudantes e de seus familiares, que consideram suas experiências relativas ao processo escolar, mais próximas da abordagem tradicional, como modelos eficientes para a aprendizagem linguística. Ademais,

há a cobrança social de que a escola deva ensinar a língua padrão aos estudantes, para lhes garantir sucesso em suas carreiras profissionais ou em exames de avaliação ou de ampla seleção, como concursos públicos e vestibulares.

Nesse contexto tenso, também os conhecimentos dos próprios professores influenciam na (re)construção das orientações científicas, fazendo-os, assim, desenvolverem uma espécie de *amálgama* de conhecimentos científicos, tradicionais, práticos e particulares (cf. TARDIF, 2013), os quais, a nosso ver, constroem, na verdade, *representações sociais* sobre o que seja língua portuguesa e como ensiná-la.

Larsen-Freeman (2003), embora tratando de ensino de língua inglesa, compreende que haja uma íntima relação entre a concepção de linguagem apresentada pelo professor, sua crença sobre o que seja ensinar e aprender uma língua, e o que ele faz em sala de aula. Porém, a autora nos adverte para o fato de que algumas definições pessoais sobre linguagem, ou seja, sobre a concepção linguística em que o professor acredita, são mais amplas e podem ou não convergir com as concepções teóricas por eles conhecidas ou declaradas. Dessa forma, por um lado, ela evidencia que a construção ou adoção de uma definição de língua não é algo tão simples, como parecem Neder (1993) e Fregonezi (1999) postular, e, por outro, indicia que o processo de familiarização de conceitos científicos é híbrido, sintetizando coerentemente, do ponto de vista do sujeito, conhecimentos formais e não formais, ou seja, construindo *representações sociais*. Por isso, adverte-nos Tardif (2013:65) que

[...] um professor não possui habitualmente uma só e única “concepção” de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações. Se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica [...].

No que tange ao ensino de língua materna, assevera-nos Cintra Martins (2008:529) que “[...] a visão idealizada da Língua Portuguesa e o tradicionalismo de um modo geral, que ainda persistem na cultura escolar, não se fazem extirpar apenas por discursos vindos da academia ou das instâncias administrativas”. Ainda segundo a autora (CINTRA MARTINS, 2008:525), a manutenção da metodologia e dos conhecimentos gramaticais tradicionais e normativos estariam associados à forma de circulação da cultura letrada em nossa sociedade, algo intimamente relacionado a questões de ideologia e poder, que apontam para o

[...] letramento restrito típico de sociedades ditas tradicionais [...]. Por um lado, dizemos que se trata de uma cultura letrada, pois vivemos numa sociedade eminentemente letrada, de tal forma que cabe alertar que mesmo a comunicação oral – principalmente aquela que circula em instituições escolares – é portadora de traços da cultura letrada; por outro, alertamos para a prática restrita ou limitada de certas formas desse letramento, uma vez que identificamos, em nosso meio, alguns resquícios daqueles traços característicos das sociedades tradicionais e de sua forma ou dimensão de letramento: recurso a estilo formulaico; tendência ao conhecimento hermético ou, de toda forma, a uma circulação restrita da cultura letrada de prestígio; persistência de modos orais de instrução; ênfase na aprendizagem de conteúdos memorizados de forma decorada; persistência de resquícios orais na cultura letrada; tendência ao preciosismo; apelo às concepções mágico-religiosas; cultura escrita que mantém forte relação com a religiosidade.

De fato, como evidenciado pela própria autora, esses traços estão intimamente relacionados a questões de poder e hegemonia, oriundos de múltiplos grupos e instituições, pois implicam em certas barreiras sociais veladas para o acesso efetivo à cultura letrada, por meio de linguagem cifrada ou hermética, e da necessidade de iniciação em certos círculos sociais para a participação efetiva das camadas sociais mais populares, inclusive no que diz respeito ao acesso à educação de Ensino Superior. Em outras palavras, a tensão entre os conhecimentos formais e não formais, bem como entre os diferentes grupos sociais, contribui para que, no contexto de Ensino Básico, modelos tidos tradicionalistas ainda persistam. Porém, a nosso ver, entremeados por noções científicas e particulares, relacionadas às próprias crenças dos docentes.

Essas questões ideológicas e hegemônicas influenciam o professor a assumir posturas tidas como tradicionalistas, pois, como pondera Tardif (2013), não haveria trabalho docente exclusivamente regido ou pautado em orientações científicas. Como elenca Cintra Martins (2008), a *persistência de modos orais de instrução*, a *tendência ao preciosismo* e a *ênfase na aprendizagem de conteúdos memorizados de forma decorada* são traços muito evidentes de concepções de ensino tradicionais. Na verdade, esses traços evidenciam que os saberes docentes estão relacionados à prática e à biografia dos próprios docentes (cf. TARDIF, 2013), pois indiciam um modelo, de certa forma, dominante e comum ao ensino brasileiro até, mais ou menos, a década de 90 do século passado, quando da introdução de pressupostos (socio)construtivistas no contexto escolar.

Por um lado, não estamos considerando, aqui, que após a introdução dos mencionados pressupostos a Educação Básica sofreu uma revolução, rompendo com noções, práticas e costumes ditos tradicionais – prova disto é o próprio ensino de língua materna que ainda envolve noções gramaticais tradicionais; por outro, não estamos também culpando os professores pela manutenção de tais traços. Na verdade, como explica-nos Tardif (2013),

[...] uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação [...].

Assim, o modelo tido como tradicional, com o qual, certamente, muitos docentes atuais tiveram contato ao longo de sua vida, seja como estudantes ou professores, influencia suas práticas docentes. Não há, aqui, como pontuar, de modo descontextualizado, que tais influências sejam benéficas ou maléficas. Contudo, aquilo que consideramos como tradição engloba tantas coisas, entre elas, práticas e conhecimentos, que nos é difícil analisar e classificar suas origens.

Destarte, podemos perceber que apesar de os PCN (BRASIL, 1998) e vários linguistas apontarem para um caminho, os professores parecem seguir outras vias – ou caminhos paralelos. Isso nos remete à colocação de Larsen-Freeman (2003:4) de que “[...] a coerência entre língua, aprendizagem e crenças de ensino é frequentemente mais teórica do que real³⁵.” Logo, a unicidade postulada pela teoria (e teóricos) entre esses fatores, na prática não é tão homogênea, pois como pontua Tardif (2013:36, grifos nossos) “pode-se definir o saber docente como um saber plural, **formado pelo amálgama, mais ou menos coerente**, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.”

Para nós, ao apresentar os saberes docentes, Tardif (2013) contribui para a compreensão das origens dos conhecimentos que compõem a prática docente. Essa compreensão, a nosso ver, favorece-nos analisar como tais conhecimentos se relacionam e constroem as *representações sociais* dos professores sobre o ensino de língua materna, explicando assim, como conhecimentos científicos e tradicionais imbricam-se no contexto escolar.

Consideramos oportuno demilitar o que estamos compreendendo e a que estamos nos referindo quanto empregamos a noção de **conhecimentos tradicionais**. Os conhecimentos científicos seriam aqueles construídos em consonância com as orientações acadêmicas, isto é, por meio de pesquisas delimitadas e teóricas, realizadas geralmente no universo reificado (cf. MOSCOVICI, 2015). Geralmente esses conhecimentos são consistentes de ponto de vista científico, por apresentarem unicidade teórica. Por sua vez, os conhecimentos ditos tradicionais não são produzidos em consonâncias com as orientações acadêmicas, isto é, por meio de pesquisas teóricas e delimitadas. Eles também não são

³⁵ Tradução nossa. No original: “ [...] the coherence among language, learning, and teaching beliefs is often more theoretical than actual.”

consistentes do ponto de vista científico, por apresentarem incoerências ou inconsistências teóricas. Geralmente são conhecimentos construídos, sem muita sistemática, com base em legados culturais ou práticas de gerações predecessoras.

Tardif (2013) explica-nos que os *saberes de formação profissional* são, em parte, oriundos das instituições de formação de docentes, desenvolvidos pelos professores em cursos de formação inicial ou contínua. Em parte, são saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, os quais podem ou não se incorporar a sua prática docente; e, em parte, constituídos por saberes pedagógicos, os quais se apresentam “[...] como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2013:37).

Os *saberes disciplinares* também compõem a prática docente através da formação inicial ou contínua por meio das diversas disciplinas universitárias. Esses “[...] saberes correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas [...]” e “[...] emergem da tradição cultural dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2013:38).

Na perspectiva proposta por Moscovici (2015), poderíamos inferir que esses dois saberes estariam mais relacionados ao universo *reificado*, enquanto os dois a seguir ao *consensual*.

Os *saberes curriculares*, segundo Tardif (2013:38), são aqueles que

[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.

Podemos compreender que esses saberes não são formalmente ensinados, mas, de certa forma, em uma espécie de discurso ideológico, presente em programas, materiais didáticos, métodos ou documentos institucionais, modelam o trabalho docente, conduzindo o professor a tomar determinadas posturas, ações e atitudes. Como discute Brito (1997), no contexto educacional brasileiro, os materiais didáticos de língua portuguesa trazem uma concepção tradicional, revestida de alguns princípios científicos, sobre língua em suas explicações ou atividades. Nesse sentido, de forma tensiva, isso tende a conduzir o professor a um trabalho mais ou menos próximo à concepção linguística que sustenta a Gramática Tradicional e Normativa.

Por fim, os *saberes experienciais* são saberes específicos, desenvolvidos pelos docentes com base em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São conhecimentos que se desenvolvem por meio da experiência prático-profissional e por ela são validados, sendo incorporados a “[...] experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos” (TARDIF, 2013:39). Ainda segundo Tardif (2013:49) estes saberes “[...] formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação”. É preciso demarcar, como o faz o autor, que esses saberes são resultados de um contexto de múltiplas interações e de interações com outros pares de mesma profissão, ou com outras pessoas e também com os próprios estudantes.

Precisamos nos lembrar que esses saberes constituem o saber, o saber-fazer e o saber-ser dos docentes (cf. TARDIF, 2013), que são resultados tensivos da interação de múltiplos fatores relativos a crença (algumas vezes não consciente) sobre o que seja língua, aprendizagem e ensino (cf. LARSEN-FREEMAN, 2003), tendo origens distintas, não coesas e não explícitas, logo, são híbridos, resultantes de forças e aspectos sociais, os quais envolvem questões de ideologia e poder.

Por isso, baseando-nos em Kleiman e Cintra Martins (2007), compreendemos que a coexistência, aparentemente harmônica, de elementos ditos tradicionais e científicos no espaço escolar, tem raízes intelectuais, ideológicas e institucionais. O plano intelectual relaciona-se ao modo particular como os professores entendem determinada teoria, proposta ou conceito científico. O modo particular de compreensão do docente e as noções científicas nem sempre estão em perfeita simetria, do ponto de vista teórico. O plano ideológico consiste nas forças exercidas pelas crenças, valores, costumes, motivações e anseios particulares do docente, que o fazem, repelir ou aderir, em maior ou menor grau, determinadas noções científicas ou orientações oficiais, de acordo com aquilo que ele acredita lhe ser a melhor forma de torná-las aplicáveis. Por fim, ao plano institucional concernem as instituições administrativas, acadêmicas, escolares ou sociais, que procuram controlar ou direcionar, de alguma forma, o sistema de ensino e seus membros, por meio de oferta de formações continuadas ou de orientações técnicas ou teóricas aos docentes.

Além disso, não só as práticas dos professores seriam ecléticas como também os materiais que eles empregam (cf. LARSEN-FREEMAN, 2003). Com isso, podemos perceber que a prática docente não é tão linear nem unívoca, pois envolve saberes antigos,

rechaçados algumas vezes pela academia, e contemporâneos, legitimados pela ciência. Ela também recebe pressões ideológicas e institucionais, além das próprias crenças dos docentes.

Não queremos com isso, afirmar que haja uma dicotomia entre teoria e prática. Na verdade, consideramos que a relação entre elas é tensiva, sendo incorporados aspectos de um ao outro recíproca e gradualmente. Ou conforme Foucault (2006:69, grifos nossos),

as relações teoria-prática são muito mais parciais e fragmentárias. Por um lado, uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio e pode se aplicar a um outro domínio, mais ou menos afastado. A relação de aplicação nunca é de semelhança. Por outro lado, desde que uma teoria penetre em seu próprio domínio encontra obstáculos que tornam necessário que seja revezada por outro tipo de discurso [...]. A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. **Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro.**

A nosso ver, essa noção de revezamento contínuo entre teoria e prática evidencia que ambas se constituem de modo tensivo. Vale destacar que essa noção se aproxima muito da tensão entre social e individual, que constitui a linguagem e os gêneros do discurso (cf. BAKHTIN, 2006).

Nesse sentido, é-nos possível conceber que o professor possa declarar o conhecimento de uma teoria e agir, por vezes, destoante ou contrariamente a essa. Conforme explicita Rios (2009),

[...] por vezes, não temos consciência da teoria que orienta a nossa prática. Nós praticamos, nós fazemos nossos gestos sem ter clareza disso. Até pensamos que pensamos de uma maneira diferente, e o que nos mostra que não é assim é mesmo a prática, ela mesma, mas essa prática iluminada pela teoria.

Por isso, por mais incoerente que pareça ser a relação entre definição de língua, processo de aprendizagem e ensino, e trabalho em sala (cf. LARSEN-FREEMAN, 2003), consideramos importante analisar como as proposições tradicionais e científicas contemporâneas se sintetizam e orientam o trabalho docente.

Como assevera-nos Tardif (2013:237), por um lado, “[...] os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício”, por outro, “[...] a prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios”. Desse modo, estamos considerando que o professor seja construtor de teorias e práticas, mesmo não tendo possivelmente consciência explícita disto. Em outras palavras, estamos compreendendo que os professores constroem

representações sociais com objetivo de, em parte, aproximarem-se das orientações científicas e, em parte, de suas próprias crenças, as quais lhe servem de base para a atuação cotidiana.

Tendo em mente esses saberes docentes, podemos compreender, com maior delimitação, como eles influenciam no ensino gramatical, gerando *representações sociais* nos professores. Em suma, ao correlacionarmos os saberes docentes com os conhecimentos de ordem científica e tradicional, poderemos analisar e explicar teoricamente quais as *representações* construídas pelos docentes, bem como a quais outros conhecimentos eles se relacionam, quando se trata do ensino de gramática no contexto escolar brasileiro de Educação Básica.

4. TRILHOS METODOLÓGICOS

*“Primeira lição da psicanálise:
se você quiser descobrir segredos,
preste atenção nas coisas pequenas,
aquelas coisas que ninguém nota.
É nelas que se revelam os segredos”.*

Rubens Alves

Neste capítulo, apresentamos o percurso e os procedimentos metodológicos empregados nesta pesquisa, visando, ao mesmo tempo, a defini-la como pertencente à área de Linguística Aplicada ou de ensino-aprendizagem de língua materna. Para isso, explicitamos, sequencialmente, (1) os objetivos e as perguntas de investigação; depois, discutimos sua (2) contextualização e caracterização metodológica; apresentamos também (3) o percurso, os procedimentos de coleta e análise de dados utilizados na investigação; contextualizamos (4) o cenário e os sujeitos nela envolvidos; e, por fim, justificamos, com base no paradigma indiciário, (5) a escolha do material analisado.

4.1. Os objetivos e as perguntas de pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo analisar *as representações sociais que os professores de língua materna possuem acerca do ensino gramatical*. Conforme já informamos no capítulo inicial deste trabalho, nossa preocupação com tal questão se deve ao fato de atuarmos como formador de professores em uma rede particular de Educação Básica do estado de São Paulo. No desempenho dessa função, recebíamos de diversos professores de língua portuguesa o pedido de auxílio para o desenvolvimento do trabalho gramatical – embora não especificassem, certamente, estavam tratando da Gramática Tradicional e Normativa. Por isso, começamos a nos questionar sobre o ensino gramatical nesse contexto: Por que os professores pediam nosso auxílio para o desenvolvimento de atividades gramaticais tradicionais? Se, no que tange ao processo de ensino de língua materna, a orientação da rede de ensino era de que se trabalhasse na perspectiva sociointeracionista, por que os professores estavam preocupados com o ensino de Gramática Tradicional e

Normativa? Por qual motivo os professores empregavam em suas aulas o ensino gramatical na perspectiva tradicional? O que fazia com que coexistisse no contexto educacional uma proposta de ensino pautada nos pressupostos científicos e tradicionais?

Na tentativa de responder a nosso objetivo, as seguintes perguntas orientaram nossa investigação: **1.** A partir de qual concepção linguística os professores declaram desenvolver suas práticas de ensino da língua materna?; **2.** A noção de gramática apresentada pelo professor corresponde à concepção de língua por ele declarada?; **3.** Há relação linear entre a concepção linguística declarada pelo docente e sua compreensão do que seja ensinar gramática?; e **4.** Sob qual concepção de gramática o professor desenvolve seu trabalho de ensino de língua materna?

Para respondermos tais questões, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, de de cunho interpretativista, por meio de noções do método clínico (DINIZ, 2011) e da técnica de observação participante artificial (cf. MARKONI & LAKATOS, 2010). Para a análise dos dados, empregamos o *paradigma indiciário* de Ginzburg (1989).

4.2. Contextualização e caracterização metodológica

Esta pesquisa se situa na área de Linguística Aplicada ao ensino ou também de ensino-aprendizagem de língua materna.

Segundo Holmes (1992), a Linguística Aplicada surgiu a partir da fusão das ciências Linguística e Psicologia preocupadas com as práticas de ensino em sala de aula. Com o decorrer do tempo, ela se aproximou e se apropriou de conhecimentos oriundos de outras áreas do saber e, atualmente, possui interfaces com outras ciências sociais.

Conforme explicita Moita Lopes (1998:114, grifos nossos), os trabalhos realizados em Linguística Aplicada partem de um

[...] problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação, procura[m] subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente a questão em jogo, ou seja, que possam ajudar a esclarecê-la [...]. Isso quer dizer que **a pesquisa em si é aplicada**, isto é, **ocorre no contexto de aplicação, e não se faz aplicação em LA.**

Moita Lopes esclarece-nos qual o sentido do adjetivo *aplicado* na definição e no nome desta área do saber, evidenciando que os estudos realizados nessa Ciência não se restringem à aplicação de teorias linguísticas, mas estão principalmente preocupados com a língua em seu uso efetivo, em um cenário real/ativo, o que lhes exige a construção de

arcabouços teóricos para responder às questões aí encontradas. Por isso, para encontrar respostas às questões linguísticas analisadas, a Linguística Aplicada procura auxílio em outras áreas do saber, como a própria Linguística, ou a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia, a Pedagogia... o que a torna uma Ciência inter/multi/pluri/transdisciplinar (cf. CAVALCANTI, 1986; CELANI, 1998; MOITA LOPES, 1998), sendo a **transdisciplinaridade** a principal característica constitutiva da LA.

No Brasil, habituou-se denominar por Linguística Aplicada estudos referentes a questões de ensino e aprendizagem de línguas (cf. CAVALCANTI, 1986; MENEZES, SILVA & GOMES (2009)), porém, conforme destacam Menezes, Silva & Gomes (2009:n/p), “essa é uma tendência forte na área, mas muitas outras questões emergiram dos contextos escolares, profissionais e midiáticos.”

Visando à compreensão de questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem de língua materna, interessa-nos, nesta pesquisa, a compreensão de elementos ligados a conhecimentos, valores, crenças e costumes dos professores de língua portuguesa em relação ao ensino gramatical no contexto de Educação Básica. Para alcançar esse intento, esta investigação se inscreve no grupo de trabalhos de pesquisa qualitativa, de cunho interpretativo, valendo-se de noções do método clínico e da técnica de observação participante e aplicada a um estudo longitudinal.

Brown (2005:478) propõe que no campo da Linguística Aplicada defina-se pesquisa como “qualquer investigação sistemática e baseada/regulada em/por princípios [...]”³⁶, explicando que uma investigação não pode se pautar apenas em postulações, mas deve possuir também uma sistematização, isto é, ser “[...] ordenada/estruturada, metódica, precisa e bem organizada”³⁷. Nesse sentido, procuramos, a seguir, explanar a circunscrição metodológica desta investigação, para que nos seja possível justificar sua contextualização e caracterização metodológica.

4.2.1. A pesquisa quantitativa e qualitativa

De acordo com Chizzotti (2009:13), a pesquisa quantitativa tem origem nas Ciências Naturais, pautada nas postulações positivistas. Utilizando a lógica de experimentação hipotético-dedutiva, os investigadores dessa linha valorizariam “a

³⁶ Tradução nossa. Excerto na língua original: “*any systematic and principled inquiry [...]*”.

³⁷ Tradução nossa. Excerto na língua original: “[...] *orderly, methodical, precise and well organized*”.

probabilidade e a dedução, a matematização da natureza, a noção de experiência, causalidade e previsibilidade”, para encontrar por meio de predições a estrutura permanente e as leis invariáveis dos eventos naturais.

Pode-se inferir que, segundo essa concepção, homem e mundo existiriam de maneira independente, isto é, coexistiriam. Assim, o sujeito seria responsável por reconhecer, recolher e organizar cientificamente as impressões oriundas do exterior, com um receptáculo daquilo que o envolve (cf. CHIZZOTTI, 2009).

De acordo com alguns autores (LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991; MAGEE, 1999; CHIZZOTTI, 2009; GIL, 2010; MARCONI & LAKATOS, 2010), até meados do século XX, o *método experimental*, elaborado a partir das postulações desenvolvidas nas Ciências Naturais, constituiu-se como método-padrão de pesquisas científicas e foi adotado também pelas Ciências Humanas, entre elas, Linguística e Psicologia. Esse método é considerado como rigoroso em obter dados e em construir conhecimentos cientificamente comprovados. Consoante Chizzotti (2009:25), a rigorosidade consiste em submeter

[...] um fato à experimentação em condições de controle e apreciá-lo coerentemente, com critérios de rigor, mensurando a constância das incidências e suas exceções e admitindo como científicos somente os conhecimentos passíveis de apreensão em condições de controle, legitimados pela experimentação e comprovados pela mensuração.

Como se nota, essa metodologia se preocupa muito com uma investigação extremamente estruturada, isto é, com uma lógica sistematizada dos processos (técnicas e procedimentos) que a compõem, na tentativa de controlar e delimitar a obtenção dos dados, para comprovar por meio de procedimentos lógico-matemáticos a veracidade ou a falsidade das hipóteses estabelecidas previamente.

Por conta da importância de análise estatística dos dados nesse tipo de metodologia, as pesquisas que a empregam são denominadas quantitativas ou definidas como pertencentes ao paradigma quantitativo.

Em contrapartida às metodologias desenvolvidas pelas Ciências Naturais, teria surgido com forte influência da Fenomenologia e da Dialética (cf. CHIZZOTTI, 2009) a pesquisa qualitativa³⁸. Embora nesse tipo de investigação seja costumeiro não conceber hipóteses prévias, nada impede que o pesquisador as tenha, desde que essas não conduzam a

³⁸ De acordo com Chizzotti (2009:78), o termo “*pesquisa qualitativa é uma designação que abriga correntes de pesquisa muito diferentes.*” Embora possam ser muitas, essas se fundamentam em pressupostos contrários ao modelo, método e técnicas experimentais.

investigação de modo a simplesmente confirmá-las ou invalidá-las, pois, dessa forma, ter-se-ia apenas uma experimentação.

A pesquisa qualitativa postula que a apreensão global de determinado fenômeno individual, social, linguístico, comportamental ou mesmo da natureza só será realizada por meio da interação dinâmica e indissociável existente entre mundo ou realidade sensível, objeto e sujeito. Assim, por um lado, o objeto não seria algo inerte e neutro, desprovido de significados; e, por outro, o pesquisador não seria apenas um observador externo, despido de memórias e conhecimentos construídos ao longo de suas interações, que, sem dúvida, influenciam em sua interpretação dos objetos e, conseqüentemente, em sua atribuição de significados.

É preciso deixar demarcado que os pesquisadores qualitativos postulam a não necessidade de haver neutralidade absoluta nas interpretações e conhecimentos construídos nesse tipo de investigação. Devido às próprias postulações científicas que embasam essa corrente de investigação, entende-se ser impossível a um indivíduo fazer qualquer observação com grau absoluto de neutralidade, uma vez que o sujeito é permeado por interações significativas que, de certa forma, orientam sua compreensão dos objetos. Dessa forma, o investigador qualitativo precisa tomar consciência disso, para procurar se desvencilhar ao máximo possível de pré-conceitos em suas análises, a fim de alcançar uma neutralidade satisfatória para que seus pressupostos não interfiram indistintamente em sua investigação. O investigador nesse tipo de pesquisa precisa estar atento não só aos resultados obtidos, mas também ao processo que lhe permitiu alcançá-los, ou seja, ele precisa desenvolver compreensão pontual e global do fenômeno com que está lidando. Sua função durante a investigação é ativa e devidamente consciente, uma vez que os métodos e técnicas empregados nela são dependentes de suas atitudes e ações.

Para a pesquisa qualitativa, os sujeitos (pesquisador e pesquisados/sujeitos acompanhados) que dela participam possuem conhecimentos que precisam ser considerados no momento da elaboração científica. Assim, toda interação, fala, gesto, comportamento, atitude e expressão ocorridos durante o percurso da investigação podem configurar e constituir-se, de acordo com o que se objetiva, como dados para a compreensão da questão de pesquisa. Logo, para se conseguir coletar esses dados é preciso que haja um número grande de procedimentos de obtenção, como: diário e notas de campo, entrevistas, gravações de áudio e vídeo, questionários, narrações de vida.

Segundo Chizzotti (2009:85), os procedimentos empregados na pesquisa quantitativa “coadjuvam a descoberta dos fenômenos latentes” à questão investigada, contudo

a utilização desses não deve ser entendida como um método “único, exclusivo e estandarizado”, pois esse tipo de pesquisa mobiliza a capacidade de invenção e adaptação de processos de acordo com o contexto e seus objetivos. Cabe, portanto, ao pesquisador expô-los e justificar o emprego de cada um destes.

É preciso demarcar ainda a não necessidade de que uma investigação adote apenas um dos dois paradigmas apresentados anteriormente. A escolha de um paradigma não exclui automaticamente o outro. Há pesquisas em que eles aproximam, devido a sua orientação metodológica, mais de um paradigma, porém, ao mesmo tempo, tais investigações empregam procedimentos metodológicos mais próximos do outro paradigma para conseguir alcançar seus objetivos. Como afirma Cohen (1989: 01), “[...] tanto o método quantitativo como o qualitativo tem suas limitações. A combinação dos dois tipos resulta em estudos mais complexos com convalidação convergente.” Assim, a combinação entre essas linhas de pesquisa ajuda na construção de uma compreensão mais profunda e holística do(s) objeto(s) investigado(s).

4.2.2. O paradigma indiciário

Na perspectiva investigativa do paradigma ou do método qualitativo, situa-se o modelo epistemológico ou o paradigma *indiciário*. Segundo Ginzburg (1989), esse modelo tem por base a análise de dados marginais, pistas, traços ou indícios, para os quais ordinariamente não se costuma atribuir tanta importância, mas que revelam a ligação entre o todo e suas partes. Esse modelo pode ser entendido ainda como uma investigação capilar (GINZBURG, 2003), isto é, por meio de dados singulares procura-se estabelecer uma relação com o todo.

O paradigma *indiciário*, de acordo com Ginzburg (1989) se aproxima da investigação realizada, por exemplo, por médicos que, a partir de sintomas apresentados pelo paciente, conseguem diagnosticar enfermidades. Ou ainda, por detetives policiais que, a partir de indícios materiais ou não, desvendam crime(s) e seu(s) responsável(responsáveis).

Ainda, segundo o autor (GINZBURG, 1989), esse modelo de investigação origina-se historicamente a partir da prática de caça desenvolvida pelo homem, com vista a sua própria sobrevivência. Para ter êxito em suas empreitadas, o ser humano aprendeu a reconstruir formas e movimentos das presas através de indícios ínfimos, como pegadas em lama, galhos ou ramos quebrados, pelos, plumas e odores deixados pelos animais. Assim, o

homem “aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante [...]” (GINZBURG, 1989:151), para conseguir capturar sua presa.

Devido ao desconhecimento da forma grafada da língua, os conhecimentos desenvolvidos pelos humanos, a partir da atividade de caça, foram transmitidos às gerações sucessoras por meio da oralidade, principalmente de fábulas ou narrativas. Nessas narrativas venatórias, a realidade complexa e não diretamente observável ou experimentável podia ser reconstruída por meio da decifração de pistas presentes ao longo do próprio enredo (cf. GINZBURG, 1989).

Ginzburg supõe que a decifração de pistas propiciou o surgimento da escrita cuneiforme pelos mesopotâmicos, o que exigiu certamente um grande período temporal. Com essa escrita ou representação gráfica, teria havido, para esse povo, uma mudança na relação entre divindades e humanos. Até então, as divindades se comunicavam por meio de “mensagens escritas – em astros, nos corpos humanos em toda parte –, que os adivinhos tinham a tarefa de decifrar” (GINZBURG, 1989:153). Da mesma forma, a escrita cuneiforme era uma forma de designar coisas por meio de símbolos, os quais para serem compreendidos precisavam ser decifrados. A partir de então, não somente os adivinhos eram os únicos capazes de ler as mensagens escritas, mas também aqueles que conhecessem e dominassem o código escrito poderiam compreender as mensagens gráficas. Nesse sentido, os leitores não precisavam estar intimamente ligados à religião, o que, de certa forma, relativizou a relação entre divindades e humanos, e diminuiu, de certo modo, o poder dos adivinhos, em tal sociedade.

Logo, para a compreensão desse tipo de grafia foi preciso também haver um desenvolvimento da abstração intelectual humana. Com o decorrer do tempo, a partir dessa escrita, o homem teria desenvolvido a escrita fonética, a qual, segundo alguns estudiosos, pressupõe um grau de abstração intelectual ainda maior.

É preciso deixar evidenciado, como o faz Ginzburg (1989), a diferença entre *decifrar* e *adivinhar*. Segundo o autor, a *adivinhação* se volta para o *futuro*, enquanto a *decifração* para o *passado*, embora as operações cognoscitivas (análises, comparações, classificações *etc.*) sejam bastante parecidas. Dessa forma, decifrar é uma atividade que busca a compreensão de dado fenômeno a partir de seus indícios.

Consoante Duarte (1998:63, grifos nossos.), o emprego do *paradigma indiciário* em pesquisas linguísticas está relacionado ao fato de que nesse tipo de investigação é possível

[...] explicar, ou pelo menos, conjecturar sobre dados que por natureza são **idiossincráticos** e não se enquadram nos padrões de normalidade da língua. Tais dados são relevantes pela **singularidade** que os caracteriza, isto é, são **exemplos interessantes e representativos** de certos fenômenos linguísticos que permitem àqueles que os analisam descrever diferentes aspectos da linguagem.

Considerar que os dados são idiossincráticos não significa a admissão de um olhar subjetivo extremado por parte do pesquisador, pelo contrário, ele precisa se aproximar o máximo possível de um olhar objetivo. Porém, afirmar a existência de idiossincrasia é reconhecer que determinados dados podem não ser tão significativos para algumas pessoas, mas, conforme exposto anteriormente, podem conduzir outras à decifração de algum fenômeno de acordo com a análise instaurada pelo investigador.

Da mesma forma, considerar dados como singulares não significa avaliá-los como únicos ou mesmo inéditos, mas, sim, como aqueles que propiciam reflexões e revelam algo mais sobre fenômenos linguísticos, sobre os quais se procura construir alguma compreensão (cf. DUARTE, 1998). Para Duarte (1998: 62),

Às vezes, um dado singular não tem aparentemente uma explicação para sua ocorrência, é idiossincrático, diferente e, muitas vezes, “estranho”. O trabalho do analista será o de justificar sua ocorrência, buscando compreender os fenômenos que estão por trás dela. Para isso, é importante que a explicitação dos processos inerentes a esses fenômenos, ou seja, que a maneira como determinado dado possa ter aparecido seja objeto de reflexão para o analista, cujo objetivo é justamente tentar desvendar aquilo que é surpreendente em um dado singular.

Nesse sentido, percebe-se que por detrás de um dado singular pode haver também um **fato surpreendente** (cf. DUARTE, 1998), ou seja, algo pelo qual o pesquisador não esperava ou que lhe despertou, durante a análise, uma maior atenção ou interesse. Para compreendê-lo, ele precisa então observar a singularidade do fato e, ainda que de forma hipotética, tentar justificar sua ocorrência.

Demarcamos que a noção de *fato surpreendente* está ligada ao método científico desenvolvido por Charles Sanders Peirce (1931), conhecido popularmente como método *abdução*. Trata-se de uma perspectiva metodológica que permite a construção de teorias ou conjecturas, por meio da realização de hipótese e checagens, para explicar a ocorrência de dados marginais. Assim, esse método possibilita a construção, de forma conectiva, de leis que permitam a compreensão dos fatos analisados.

Conforme Gonzalez & Haselager (2002:24),

O sentimento de surpresa produzido pela percepção de uma anomalia constitui o primeiro passo do raciocínio abduutivo, considerado por Peirce como responsável pelo pensamento criativo. Sob o efeito da surpresa, que abala as expectativas produzidas por crenças bem estabelecidas, dúvidas estimulam a mente a investigar até que elas desapareçam e crenças bem estabelecidas sejam reinstaladas. Nesse processo, hipóteses explicativas são consideradas pelo organismo, as quais podem transformar a situação surpreendente em uma situação corriqueira.

Para Peirce (1931), a abdução ocorre quando, analisando os dados coletados, encontra-se uma circunstância peculiar, que desperta sobre si a atenção do pesquisador, conduzindo-o à elaboração de suposição(ões), de forma a considerar que esse caso particular possui certa regra geral que o explique, sendo, portanto, necessário realizar suposições. É preciso entender interpretação dos dados não como decodificação, mas como *inferência lógica*, isto é, abdução. Segundo Gonzalez & Haselager (2002:25),

[...] a abdução pode estar relacionada a: (1) uma lógica da descoberta (i.e., a geração de hipóteses); (2) uma lógica de escolha de hipóteses (i.e., como uma hipótese é selecionada entre o conjunto de hipóteses já formuladas), e (3) uma teoria empírica da plausibilidade (i.e., como uma hipótese pode fornecer experimentalmente uma explicação plausível para um evento surpreendente).

Para o método abduutivo peirciano, surpresas e dúvidas despertam o desenvolvimento (geração) e a seleção de hipóteses, pautadas sobre crenças e conhecimentos prévios, com intuito de encontrar soluções para algum problema (cf. GONZALEZ & HASELAGER, 2002). Dessa forma, em nosso entender, o método abduutivo peirciano se coaduna com os propósitos do paradigma indiciário e com os propósitos desta pesquisa.

4.2.3. Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa tem como proposta analisar *as representações sociais que os professores de língua materna possuem acerca do ensino gramatical*. Para que esse fenômeno seja compreendido, foi-nos preciso coletar dados junto a um grupo específico, isto é, professores de língua portuguesa. Por isso, recorreremos ao método clínico, o qual, segundo Diniz (2011), permite a compreensão de crenças, valores ou fantasias dos sujeitos participantes, por meio de uma interação do pesquisador com seu objeto de estudo ou com os participantes.

Ainda segundo Diniz (2011), tal método tem sua origem na psicanálise freudiana e no construtivismo piagetiano. Segundo a autora (DINIZ, 2011:12), resultante de pesquisas e sessões médicas e psicológicas, esse método é empregado também no campo das

Ciências Humanas, uma vez que “[...] permite a abordagem do outro, nas relações interindividuais e nas relações sociais”.

Ao permitir o envolvimento do pesquisador com seu objeto de pesquisa que não está inicialmente pronto, o método se aproxima do fazer clínico, que, conforme Diniz (2011), obrigaria o especialista a se “debruçar” sobre seu paciente. Nesse sentido, nesta pesquisa, o especialista seria o pesquisador, enquanto os pacientes, os professores participantes de nosso curso de extensão universitária.

Tendo em mente que

Ao operar como método clínico, devemos considerar que esta perspectiva permite apreender, ainda que parcialmente, os movimentos que perpassam a construção de um conhecimento, estando em parte, a serviço de crenças e valores, e de fantasias, nem sempre conscientes *a priori*, e que a verdade científica é sempre parcial, incompleta, inacabada e não total como o pensamento humano anseia tão profundamente (DINIZ, 2011:12).

Ponderamos que esse método se coaduna com nossa pesquisa, pois como destaca a própria autora (DINIZ, 2011), está relacionado ao paradigma indiciário de Ginzburg. Segundo ela (DINIZ, 2011:13),

De saída, podemos afirmar que um dos objetivos da pesquisa com o método clínico é o de construir um saber que permita aos pesquisadores/as trabalhar seu objeto de pesquisa e elucidar o que “se arrisca” na relação entre pesquisadores/as e objeto de pesquisa, o que só é possível a partir de indícios.

Além disso, está também relacionado, a nosso ver, a Moscovici (2015), para quem as *representações sociais* seriam uma forma de desconstruir o *discurso de verdade* da Ciência Moderna, uma vez que o conhecimento científico é parcial, incompleto, inacabado e não total.

Desenvolvendo um trabalho de campo, guiados pelo método clínico de nossa pesquisa, empregamos a técnica de pesquisa conhecida por *observação participante artificial*. Consoante Marconi & Lakatos (2010:177), essa técnica “consiste na participação real do pesquisador na comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”. A observação pode ser *natural*, quando o pesquisador pertence ao cotidiano da comunidade observada, ou *artificial*, quando o pesquisador integra-se ao grupo com intuito de obter informações (cf. MARCONI & LAKATOS, 2010).

Como destacam alguns autores (CHIZZOTTI, 2009; GIL, 2010; MARCONI & LAKATOS, 2010), a técnica de pesquisa por meio da *observação participante*, embora aproxime observados e observador, traz ao pesquisador a dificuldade de manutenção da

objetividade, uma vez que ele se envolve com questões relacionais e pessoais inerentes às comunidades humanas. Contudo, isso não significa que essa técnica inviabilize ou desprestige qualquer investigação científica em que seja empregada. O pesquisador precisa atentar-se para não deixar se influenciar pelas questões citadas anteriormente, o que comprometeria o caráter científico de suas análises e conclusões.

Como os elementos necessários para a compreensão de nossa questão de pesquisa se relacionam a fatores que se concretizam por meio da linguagem (ou do discurso) em que se evidenciam valores, crenças e conhecimentos, para conseguirmos analisá-los, empregamos, nesta pesquisa, o paradigma *indiciário*, valendo-nos também de alguns princípios do método abduutivo pierciano. A associação desse paradigma e método tem como objetivo nortear nossa observação dos dados coletados, propiciando-nos a construção e a escolha de hipóteses que nos conduzam à compreensão de nossa questão investigativa. Por isso, por se pautar principalmente na interpretação dos dados coletados e escolhidos como relevantes para a resposta à nossa pergunta de pesquisa, nossa investigação se caracteriza como *interpretativista*.

Para coletarmos nossos dados, oferecemos um curso de extensão universitária para professores de língua portuguesa das redes privada e pública, por meio de uma plataforma de ensino a distância. Como a coleta de dados ocorreu com o mesmo grupo de participantes, ao longo de dois meses, compreendemos, no que se refere à metodologia de estudos, que nossa pesquisa se caracteriza como *longitudinal* (cf. LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991).

No próximo item, descreveremos o procedimento de pesquisa, destacando o percurso, os instrumentos de coleta e análise do *corpus* empregados nesta investigação. Dessa forma, desejamos deixar mais evidente a caracterização acima realizada sobre esta pesquisa.

4.3. O percurso e os procedimentos de coleta e análise de dados

A coleta de dados ocorreu durante o segundo semestre de 2015, mais precisamente entre os meses de agosto e outubro. Como precisávamos coletar dados junto a professores, considerando que vivemos no período histórico conhecido como Era Digital e que a universidade a que nosso Programa de Pós-Graduação está submetido possui um sistema de gerenciamento de criação de cursos *online*, a plataforma MOODLE, resolvemos ministrar um curso de 32 horas de duração, distribuídas em seis módulos, sendo um deles de

apresentação do curso e dos participantes. Esse curso foi possibilitado graças ao Portal dos Professores – UFSCar, ligado Secretaria de Educação a Distância e à Pró-Reitoria de Extensão Universitária.

Por se tratar de uma plataforma digital, consideramos que poderíamos abranger número maior de participantes, que poderiam estar descentralizados geograficamente, mas unidos no ambiente virtual de aprendizagem de nosso curso. Assim, garantiríamos a nossa pesquisa maior confiabilidade, uma vez que não estaríamos analisando um único grupo de participantes circunscrito a determinado espaço. A vantagem do meio digital, a nosso ver, foi conseguirmos trabalhar com uma comunidade de pessoas com perfil profissional semelhante, mas de diferentes lugares, sem precisarmos nos deslocar a inúmeros espaços físicos.

A escolha dos participantes deu-se por conta de nosso objetivo: compreender questões relacionadas ao ensino gramatical no processo de ensino de língua materna. Logo, nossa comunidade de observação foi formada exclusivamente por professores de língua portuguesa. É preciso demarcar que oferecemos 32 vagas para o curso e contamos com 96 inscritos, entre eles, pessoas majoritariamente ligadas a dois grupos, pedagogos ou professores de língua portuguesa. Devido ao nosso foco, aceitamos para o curso somente 32 pessoas, que eram justamente professores de língua portuguesa.

Durante o percurso da pesquisa, desenvolvemos uma observação participante (cf. LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991), pois elaboramos o curso, acompanhamos o desenvolvimento das atividades previstas e, através delas, interagimos com cursistas, por meio de orientações, comentários e ponderações escritas. Para conseguir montar nosso *corpus* de investigação, empregamos os seguintes instrumentos de coleta de dados: observação de atividades, diários de campo e gravação de dados escritos gerados pelos sujeitos participantes nas atividades previstas no curso.

De acordo com Vieira-Abrahão (2006), a observação possibilita aos pesquisadores a documentação sistemática das ações e das ocorrências que são particularmente relevantes para a compreensão das questões de pesquisa. Segundo a mesma autora, geralmente essas são acompanhadas de outros procedimentos de coleta, o que se explica justamente pelo fato de ser necessário ao investigador algum tipo de documentação daquilo que ele está observando.

No caso desta pesquisa, empregamos notas e diários de campo, e gravação de dados escritos dos sujeitos acompanhados. Vieira-Abrahão (2006:226) define notas de campo como “descrições ou relatos de eventos no contexto de pesquisa que são escritos de forma

relativamente objetiva. Normalmente incluem relatos de informação não verbal, ambiente físico, estruturas grupais e registro de conversações e interações.”

Duas questões são evidentes nessa definição: a primeira concerne ao fato de que as anotações são necessariamente documentadas por meio da escrita, a qual precisa ocorrer durante a atividade de observação, ou ainda, durante o acompanhamento/desenvolvimento das atividades observadas; outra questão é relativa ao fato de o investigador elaborar notas aparentemente objetivas, que são construídas a partir de seu ponto de vista, de seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida, o que, de certa forma, orientarão sua compreensão sobre aquilo que está observando. Dessa forma, suas notas não são totalmente neutras e objetivas. Isso se torna compreensível quando analisamos a seguinte afirmação da mencionada autora (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006:226), “ao escrever uma nota de campo, o pesquisador já estará realizando uma primeira análise que será mais tarde refinada, provavelmente em seu diário de pesquisa.” Assim, as anotações se configurariam como uma primeira análise, que necessariamente inclui uma posição investigativa e a utilização de conhecimentos teóricos por parte do pesquisador.

As notas auxiliam o pesquisador na construção de seu diário de pesquisa, que, consoante Vieira-Abrahão (2006), seria suplementar àquelas, pois, durante a atividade de observação, o pesquisador escreve pequenas anotações que serão retomadas em um curto prazo, para que implicações da situação interacional acompanhadas e importantes não sejam esquecidas no processo de elaboração do diário. Segundo ela (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006: 226), os diários proporcionam relatos contínuos com a percepção dos eventos e questões críticas oriundas do contexto acompanhado e, por isso, se “[...] comparados às notas de campo, são mais pessoais, subjetivos e interpretativos”. Assim, essa seria evidentemente uma construção não neutra, mas que tende a ser objetiva para que sua análise não seja invalidada cientificamente, embora seja elaborada a partir do ponto de vista do pesquisador.

Por sua vez, como o meio digital propicia a instauração de interação por meio da escrita e, para leitura dos sujeitos envolvidos prevê a manutenção de tal escrita nos ambientes de aprendizagem virtual, tivemos também como composição do nosso *corpus*, as participações escritas dos cursitas em atividades de fórum de debate sobre alguma questão específica, seus relatos em registros reflexivos e propostas próprias de atividades envolvendo o ensino gramatical – apresentados ao fim deste trabalho, no **Anexo B**.

Os recursos de gravação de dados gerados pelos próprios participantes, em virtude das atividades previstas no curso, constituem-se como um banco de dados rico e de fácil acesso, pois diferentemente de dados coletados por meio de entrevistas ou gravações de

áudio, os dados escritos já estão prontos para utilização do pesquisador, assim que o participante os posta no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), não necessitando, com isso, de que haja um processo de transcrição de áudio, que costuma demandar muito tempo para que o *corpus* seja utilizado nas investigações.

Tendo explicado os procedimentos de coleta e formação de *corpus* empregados nesta pesquisa, passaremos a seguir à descrição do processo de análise nesta investigação.

4.4. Contextualização e descrição do cenário e dos sujeitos desta pesquisa

Os dados analisados nesta pesquisa foram coletados durante o segundo semestre de 2015, mais especificamente entre os meses de agosto e outubro, através de um curso de extensão universitária, oferecido pela plataforma MOODLE da UFSCar, por meio do Portal dos Professores – UFSCar.

Os participantes do curso foram selecionados previamente por nós, por conta do nosso foco de pesquisa. Antes de sua inscrição, eles precisaram preencher uma Ficha de Inscrição (Apêndice A), com seus dados pessoais e profissionais, responder a algumas questões relativas a suas experiências educacionais e o interesse em nosso curso. Depois de selecionados, eles preencheram também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – (Apêndice B). Tivemos ao todo 96 pré-inscritos, sendo a maioria pertencente ou à área de Pedagogia ou à área de Letras, mas selecionamos apenas 32, os quais eram docentes de língua portuguesa.

Demarcamos que nos chamou a atenção o fato de que professores do Ensino Fundamental I tenham interesse em realizar um curso sobre o trabalho gramatical no ensino de língua materna, uma vez que se entende que esse trabalho não ocorreria nas séries iniciais. Por outro lado, muitos dos professores desse segmento também justificaram que desejavam saber mais sobre gramática para melhorar sua escrita e fala. Na perspectiva deles, isso iria facilitar o trabalho de ensino da língua portuguesa. De qualquer modo, nosso foco, no curso oferecido, não era esse segmento de ensino. Houve ainda a pré-inscrição de um professor de matemática e três graduandos em Pedagogia e um em Letras. Todavia, eles também não foram selecionados, devido ao nosso foco de interesse. Selecionamos, portanto, todos os inscritos que eram professores de língua portuguesa, conforme os dados obtidos pela Ficha de Inscrição, contabilizando 32 participantes.

Conforme já mencionado, os participantes foram previamente informados sobre os objetivos e instrumentos de coleta de dados da pesquisa, e que também havia sido aprovada, conforme parecer anexo (ANEXO A) pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da universidade em questão³⁹, ainda durante o processo de inscrição. Entre os 32 selecionados, somente 25 ingressaram na plataforma MOODLE e participaram, pelo menos uma vez, de uma atividade do curso. Esses participantes enviaram-nos o TCLE, no qual explicitamos os objetivos, instrumentos de coleta de dados, metodologia e implicações da participação nesta investigação, deixando evidente a não necessidade de participação em nossa investigação. Nenhum dos cursistas se opôs à participação nesta pesquisa. Contudo, é-nos preciso ressaltar que somente 16 realizaram efetivamente o curso, contabilizando mais de 75% de participação nos módulos e nas atividades previstas.

A respeito dos textos teóricos ou motivadores para a realização de alguma atividade no curso, consideramos ser relevante pontuar que procuramos obedecer à lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, que regula dos direitos autorais em nosso país. Por conta disso, procuramos utilizar textos veiculados pela internet, em sítios eletrônicos, blogues e revistas digitais. Contudo, por conta da temática, da didática e da exemplificação, e por não encontrarmos disponíveis textos que, a nosso ver, pudessem ilustrar a proposta do módulo 3, disponibilizamos trechos dos livros de Travaglia (2009) e de Kleiman & Sepulveda (2012), conforme se verá mais adiante. Nesses casos, em específico, não possibilitamos aos participantes realizar o *download* das partes utilizadas no respectivo módulo, para que essas não se tornassem de uso particular dos cursistas.

Ainda no módulo 3, utilizamos um texto de nossa autoria sobre a Gramática Sistêmico-Funcional⁴⁰. Produzimos esse texto especificamente para esse curso, pois procuramos apresentar questões teóricas, por meio de didática que exemplificasse a análise realizada por tal perspectiva linguística, com base em Fuzen & Cabral (2014).

Também é preciso pontuar que em todos os módulos do curso houve a solicitação para que os estudantes produzissem um diário reflexivo. Com essa produção, nosso intuito era que os professores pudessem compartilhar conosco, a partir dos temas propostos, dúvidas, angústicas, relatos ou questões de ordem mais pessoal sobre o processo de ensino de língua materna.

³⁹ Parecer Nº. 1.016.667/2015.

⁴⁰ SANTOS, H. T. dos. A Gramática/Linguística Sistêmico-Funcional e o Ensino de Língua portuguesa. **Linguagem**. São Carlos, v. 25, n. 1, julho, 2016. Disponível em: <http://www.linguagem.ufscar.br/index.php/linguagem/article/view/78>. Acesso em 20 de agosto de 2016.

Exposto isso, apresentamos, a seguir, o curso de extensão por nós oferecido via plataforma MOODLE e, na sequência, os participantes selecionados para nossa análise.

4.4.1. O curso de extensão universitária: Abordagens Gramaticais e Ensino de Língua portuguesa

O curso de extensão “Abordagens Gramaticais e Ensino de Língua portuguesa” foi desenvolvido, pelo pesquisador deste trabalho, com intuito de possibilitar aos docentes a reflexão sobre o ensino gramatical no contexto escolar e sua relação com a aprendizagem da língua portuguesa, por meio de leituras teóricas, produção e discussão de atividades relacionadas ao tema. O curso foi organizado em seis módulos de atividades, que envolviam basicamente **(a)** leitura de textos teóricos, **(b)** discussão sobre alguns aspectos relativos aos textos em um fórum de discussão, e **(c)** escrita de um diário reflexivo em que o participante discorria sobre algum aspecto relacionado ao ensino gramatical em sua prática docente. Nos dois últimos módulos, houve também, respectivamente: análise de uma atividade presente em algum material didático, com o qual o professor tivesse contato, e que envolvesse o ensino gramatical; e produção pelo próprio cursista de uma atividade de ensino gramatical, além de uma avaliação do curso.

O módulo introdutório não previa uma discussão sobre algum tema específico, mas a apresentação dos participantes, como forma de que eles pudessem se conhecer previamente, antes das atividades de discussão nos fóruns. Foi-lhes solicitado que na apresentação pessoal compartilhassem seu nome ou o nome/apelido pelo qual gostariam de ser mencionados durante o curso, além de suas cidades de residência, formação acadêmica, experiência profissional e expectativas em relação ao curso.

Houve também a proposição da leitura de um texto⁴¹ sobre as razões do ensino de língua portuguesa no contexto educacional de Educação Básica. Esse texto visava a produzir nos cursistas a reflexão sobre as motivações de se ensinar, no ensino regular, a língua portuguesa a estudantes que já a têm como língua materna. A partir dessa leitura, os cursistas produziram um diário reflexivo com base nas seguintes questões: Por que ensinar língua portuguesa no Ensino Fundamental? O que ensinar nas aulas de língua portuguesa? Neste módulo, participaram 25 pessoas do fórum de apresentação pessoal e 23 produziram o diário reflexivo.

⁴¹ Minas Gerais. Secretaria de Educação. **Razões para o ensino da disciplina.** Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/minicursos/portugues_ef/cap_razao.htm

Imagem 1. Ambiente de Aprendizagem Virtual (AVA): Tela inicial do módulo introdutório.

PORTAL DOS PROFESSORES

Você acessou como Hermes Talles dos Santos (Sair)
Português - Brasil (pt_br)

Página inicial ► Meus cursos ► Doutorado ► PPGL ► AGELP ► Módulo Introdutório

Ativar edição

Principal Módulo Introdutório Módulo 1 Módulo 2 Módulo 3 - I Parte Módulo 3 - II parte Módulo 4 Módulo de encerramento Topic 8 Topic 9 Topic 10

Período: de 22 a 26 de agosto

Neste módulo, vamos nos conhecer melhor, por isso nos apresentaremos por meio do Fórum de Apresentação; também refletiremos, a partir de nossa opinião, sobre o que seja ensinar Língua Portuguesa.

Apresentação Pessoal
Texto 1
Diário Reflexivo 1

Principal Módulo 1

No módulo 1, os participantes discutiram sobre a relação entre as concepções de linguagem, o ensino de língua portuguesa e sua relação com o trabalho gramatical. Houve a leitura de dois textos⁴² teóricos e a audição de um vídeo⁴³, que explicava de forma didática as concepções linguísticas, para subsidiar a discussão dos cursistas no fórum. Nesse fórum de discussão, foi-lhes solicitado que comentassem os seguintes pontos: **a)** No contexto educacional, a qual gramática está associado o ensino de língua portuguesa? **b)** Como o desenvolvimento de novas concepções de linguagem influenciaram o processo de ensino e aprendizagem de língua materna? e **c)** Comente a proposta de trabalho apresentada por Monnerat⁴⁴ em relação ao trabalho com gramática.

Também houve a audição de um segundo vídeo⁴⁵ para a realização do diário reflexivo, o qual solicitava que os professores discorressem sobre suas percepções em relação ao trabalho que desenvolviam em sala de aula com o ensino gramatical. Nesse vídeo, o professor doutor Cláudio Bazzoni, ex-consultor de língua portuguesa do município de São

⁴² FERNANDES, N. M. Concepções de Linguagem e Ensino/Aprendizagem de Língua portuguesa. **InterEstudos**, Dourados, n. 1, 2004. Disponível em: http://www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n1/interestudos.html; MONNERAT, R. S. M. Por que ensinar língua nativa a falantes nativos? **Círculo Fluminense de estudos filológicos e linguísticos**, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em <http://www.filologia.org.br/xiicnlf/04/09.pdf>.

⁴³ UNESP. Linguagem e Dialogismo. **Pedagogia Unesp/Univesp**, 2011. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=D3Cu0e_cTz0.

⁴⁴ Na segunda parte de seu texto, Monnerat (2008) exemplifica sua proposta para o **ensino gramatical associado ao texto (ou ensino gramatical contextualizado)**, partindo *da gramática internalizada* do estudante, avançando para uma *gramática descritiva* ou *de usos*, para, por fim, alcançar a *gramática normativa prescritiva*. Todo esse percurso, conforme destaca a autora, vale-se da gramática reflexiva.

⁴⁵ ABRIL. Produção de texto: a concepção de linguagem. **Nova Escola**, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JUrY60mK2g8>

Paulo, explica a relação entre as concepções de linguagem/língua e o ensino de língua portuguesa, principalmente no que e como as concepções influenciam no ensino.

Neste módulo, 19 cursistas participaram do fórum de discussão e 17 produziram o diário reflexivo.



Imagem 2. AVA: Tela inicial do módulo 1.

No módulo 2, os participantes discutiram sobre as orientações para o ensino de língua portuguesa presentes nos PCN (BRASIL, 1998), bem como sobre a prática de análise linguística e as atividades operatórias linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, que embasam esse documento. Além disso, também refletiram sobre o trabalho gramatical na perspectiva tradicional, considerando tais orientações.

Houve a proposta de leitura de dois textos, sendo um, composto por trechos do PCN (BRASIL, 1998:27-29, 78-81) que tratam da reflexão sobre a linguagem e apresentam as atividades de operação linguística e a prática de análise linguística. O segundo texto⁴⁶ trata especifica e detalhadamente do ensino de língua portuguesa pautado em atividades linguísticas e epilinguísticas. Esses textos embasavam a discussão no fórum de debate, a partir das seguintes questões: **a)** De que forma as atividades operatórias linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas ou a proposta de análise linguística se diferenciam do trabalho gramatical tradicional? **b)** Seria possível articular o trabalho gramatical tradicional com alguma das propostas previstas no PCN? De que forma?

⁴⁶ CLARE, N. de A. V. Atividades linguísticas e epilinguísticas no ensino criativo. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, a.12, n.35, maio-ago, 2006. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/35/03.htm>.

Para a atividade de diário reflexivo, os participantes assistiram à reportagem⁴⁷ da rede Globo sobre um livro adotado pelo Ministério da Educação, em 2011, que afirmava ser adequado, em certas situações comunicativas, apenas marcar o número plural da frase no primeiro elemento da oração. A partir desse vídeo, pedia-se que o cursista refletisse sobre as seguintes perguntas: **a)** Você acredita que seja possível não ensinar gramática para os estudantes da Educação Básica? **b)** No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, quais implicações o não ensino de gramática acarretaria aos estudantes?

Deste módulo, 17 cursistas participaram do fórum de discussão e 18 produziram o diário reflexivo.

Imagem 3. AVA: Tela inicial do módulo 2.

PORTAL DOS PROFESSORES

Você acessou como Hermes Talles dos Santos (Sair)
Português - Brasil (pt_br)

Página inicial ▶ Meus cursos ▶ Doutorado ▶ PPGL ▶ AGELP ▶ Módulo 2 Ativar edição

Principal Módulo Introdutório Módulo 1 **Módulo 2** Módulo 3 - I Parte Módulo 3 - II parte Módulo 4 Módulo de encerramento Topic 8 Topic 9 Topic 10

Período: de 04 a 11 de setembro

Neste módulo, discutiremos sobre: as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa; a prática de análise linguística; e as noções de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

- Texto 1
- Texto 2
- Atividades epi/meta/linguísticas, análise linguística e ensino gramatical
- Vídeo 1
- Reflexões sobre o ensino gramatical e as orientações dos PCN

◀ Módulo 1 Módulo 3 - I Parte ▶

O módulo 3 foi dividido em duas partes, por considerarmos que os textos teóricos demandariam maior tempo aos estudantes para leitura e discussão sobre as propostas de trabalho gramatical neles apresentadas. Por isso, o módulo 3, parte I, abordou a possibilidade de se trabalhar com a perspectiva gramatical tradicional de uma maneira mais produtiva. Para isso, apresentamos um vídeo⁴⁸ em que o autor de livros didáticos de ensino de língua portuguesa, Willian Cereja, comenta a necessidade da escola contemporânea ensinar gramática, sem especificar a qual abordagem gramatical se refere, mas nos é explicitamente compreensível que o autor se refere à Gramática Tradicional e Normativa. Além desse vídeo, os participantes leram parte do capítulo “Gramática Reflexiva”, de Travaglia (2009:142-166,178) e o capítulo “Verbo, Pessoa e Tempo”, de Kleiman & Sepulveda (2012:101-123). A

⁴⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yxXQi2GjIKc>

⁴⁸ Editora Saraiva. **Willian Cereja responde**: a escola deve ensinar gramática?, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=USiXsZDoro8>

partir desses materiais, eles discutiram no fórum de debate sobre as seguintes perguntas: **a)** Qual das propostas apresentadas você considera interessante para o ensino de língua portuguesa? Por quê? **b)** Alguma das propostas permite-nos desenvolver atividades na perspectiva da linguagem como processo de interação, utilizando a noção de gêneros discursivos? De que forma? e **c)** A seu ver quais possíveis potencialidades ou restrições cada proposta apresenta para o ensino de língua materna? Por quê?

Não houve texto específico para embasar a elaboração do diário reflexivo. Este consistia na construção de uma reflexão, a partir da seguinte questão: Na sua prática de ensino, você consegue articular o ensino de gramática à proposta de trabalho com gênero discursivo? De que forma?

Desta parte do terceiro módulo, 13 cursistas participaram do fórum de discussão e 17 produziram o diário reflexivo.

Imagem 4. AVA: Tela inicial do módulo 3, parte I.

PORTAL DOS PROFESSORES

Você acessou como Hermes Talles dos Santos (Sair)
Português - Brasil (pt_br)

Página Inicial ▶ Meus cursos ▶ Doutorado ▶ PPGL ▶ AGELP ▶ Módulo 3 - I Parte Ativar edição

Principal Módulo Introdutório Módulo 1 Módulo 2 Módulo 3 - I Parte Módulo 3 - II parte Módulo 4 Módulo de encerramento Topic 8 Topic 9 Topic 10

Período: de 12 a 19 de setembro

Neste módulo, discutiremos propostas de trabalho gramatical pautadas sobre noções tradicionais, refletindo sobre suas potencialidades e possibilidades para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa.

- Video 1
- Texto 1
- Texto 2
- Ensino gramatical tradicional e aprendizagem de Língua Portuguesa
- Gramática e prática

◀ Módulo 2 Módulo 3 - II parte ▶

Na segunda parte do módulo 3, apresentamos a proposta gramatical postulada pela Linguística Sistêmico-Funcional, por se tratar de uma gramática teórica contemporânea e coerente com a perspectiva científica da Linguística. Para isso, os professores participantes leram um texto de nossa autoria⁴⁹, em que apresentamos alguns pressupostos fundamentais da Linguística Sistêmico-Funcional sobre linguagem, texto, funções e metafunções linguísticas, além de detalharmos, com base em Fuzer & Cabral (2014), a aplicação dos conceitos

⁴⁹ SANTOS, H. T. dos. A Gramática/Linguística Sistêmico-Funcional e o Ensino de Língua portuguesa. **Linguagem**. São Carlos, v. 25, n. 1, julho, 2016. Disponível em: <http://www.linguagem.ufscar.br/index.php/linguagem/article/view/78>. Acesso em 20 de agosto de 2016.

gramaticais de tal abordagem à análise textual, de acordo com as metafunções. No final do texto, refletimos sobre as possibilidades de ensino que essa perspectiva gramatical pode favorecer em relação à aprendizagem da língua materna. A partir desse texto, os participantes discutiram no fórum de debate as seguintes questões: **a)** De que forma a Gramática Sistêmico-Funcional poderia ser uma alternativa ao ensino gramatical pautado sobre os moldes da Gramática Tradicional? **b)** Seria possível trabalhar com tal gramática no contexto de Educação Básica? Por quê? e **c)** Seria relevante ensinar a metalinguagem dessa proposta gramatical aos estudantes?

Para a produção do diário reflexivo, os cursistas leram um texto⁵⁰ em que se defende que o trabalho gramatical na perspectiva tradicional e normativa desenvolve a competência leitora e escritora dos estudantes, principalmente daqueles que pretendem prestar exames para ingresso na Educação Superior. A partir desse texto, os participantes construíram uma reflexão, tendo por base a seguinte questão: Como o trabalho gramatical garante o desenvolvimento satisfatório de competências de leitura, escrita e fala dos estudantes?

Neste módulo, participaram 12 cursistas do fórum de discussão e 17 produziram o diário reflexivo.

Imagem 5. AVA: Tela inicial do módulo 3, parte II.

PORTAL DOS PROFESSORES

Você acessou como Hermes Talles dos Santos (Sair)
Português - Brasil (pt_br)

Página inicial ▶ Meus cursos ▶ Doutorado ▶ PPGL ▶ AGELP ▶ Módulo 3 - II parte Ativar edição

Principal Módulo Introdutório Módulo 1 Módulo 2 Módulo 3 - I Parte **Módulo 3 - II parte** Módulo 4 Módulo de encerramento Topic 8 Topic 9 Topic 10

Período: de 20 a 28 de setembro

Nesta segunda parte do terceiro módulo, conheceremos a proposta gramatical científica da Linguística Sistêmico-Funcional; também refletiremos sobre as possibilidades e potencialidades dessa proposta para o ensino gramatical da língua materna.

- Gramática Sistêmico-Funcional
- Gramática Sistêmico-Funcional e ensino de língua portuguesa
- Gramática e competências
- Ensino de gramática e o desenvolvimento de competências

◀ Módulo 3 - I Parte Módulo 4 ▶

No módulo 4, os cursistas analisaram, a partir de suas escolhas, alguma atividade presente em algum material didático, considerando as seguintes orientações: **a)** Qual o conteúdo gramatical trabalhado? **b)** O que se espera que o estudante aprenda? e **c)**

⁵⁰ PINHEIRO, P. C. B. Gramática garante compreensão da leitura e bom texto. **UOL Vestibular**, 02 de fevereiro de 2005. Disponível em: <http://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/portugues/gramatica-garante-compreensao-da-leitura-e-bom-texto.htm>. Acesso em 14 agosto de 2015.

Considerando as reflexões e discussões realizadas neste curso, quais alterações você faria na atividade? Por quê? Para realização desta atividade, eles utilizaram seus editores de textos e enviaram-nos seus documentos, postando-os no Ambiente de Aprendizagem Virtual do nosso curso.

Além disso, foi sugerido aos cursistas, a leitura do texto “Criatividade e Gramática” de Carlos Franchi (2006b), como forma de auxiliá-los na atividade de análise e produção, prevista para o próximo módulo.

Como reflexão, os participantes discorreram sobre a seguinte pergunta: O que é necessário se trabalhar no processo de ensino de língua materna para o desenvolvimento adequado e satisfatório de atividades gramaticais?

Neste módulo, 15 cursistas enviaram-nos as propostas de atividades e 15 produziram o diário reflexivo.

Imagem 6. AVA: Tela inicial do módulo 4.

The screenshot shows the initial screen of Module 4 in the AVA system. At the top left is the 'PORTAL DOS PROFESSORES' logo. On the top right, it says 'Você acessou como Hermes Talles dos Santos (Sair)' and 'Português - Brasil (pt_br)'. Below this is a yellow navigation bar with 'Página inicial', 'Meus cursos', 'Doutorado', 'PPGL', 'AGELP', and 'Módulo 4'. A secondary navigation bar contains buttons for 'Principal', 'Módulo Introdutório', 'Módulo 1', 'Módulo 2', 'Módulo 3 - I Parte', 'Módulo 3 - II parte', 'Módulo 4' (highlighted), 'Módulo de encerramento', 'Topic 8', 'Topic 9', and 'Topic 10'. The main content area has a heading 'Período: de 27 de setembro a 03 de outubro' and a sub-heading 'Neste módulo analisaremos algumas atividades gramaticais propostas por materiais didáticos.' Below this are three activity cards: 'Análise de atividades gramaticais em materiais didáticos', 'Criatividade e Gramática', and 'Gramática e ensino de língua materna'. At the bottom, there are navigation arrows for 'Módulo 3 - II parte' and 'Módulo de encerramento'.

No módulo de encerramento, os professores elaboraram propostas de atividades gramaticais, considerando as seguintes recomendações: **a)** escolha um tópico gramatical e construa uma atividade; **b)** considere as reflexões e discussões estabelecidas nesse curso acerca do ensino e das abordagens gramaticais e justifique sua proposta de atividade. Os participantes desenvolveram essa atividade em seus editores de texto e depois a postaram em nosso Ambiente Virtual de Aprendizagem.

No fórum de discussão, os cursistas debateram as seguintes questões: **a)** Quando estamos tratando de gramática, estamos considerando-a como algo único? e **b)** É preciso especificar com qual gramática estamos trabalhando/tratando? Por quê?

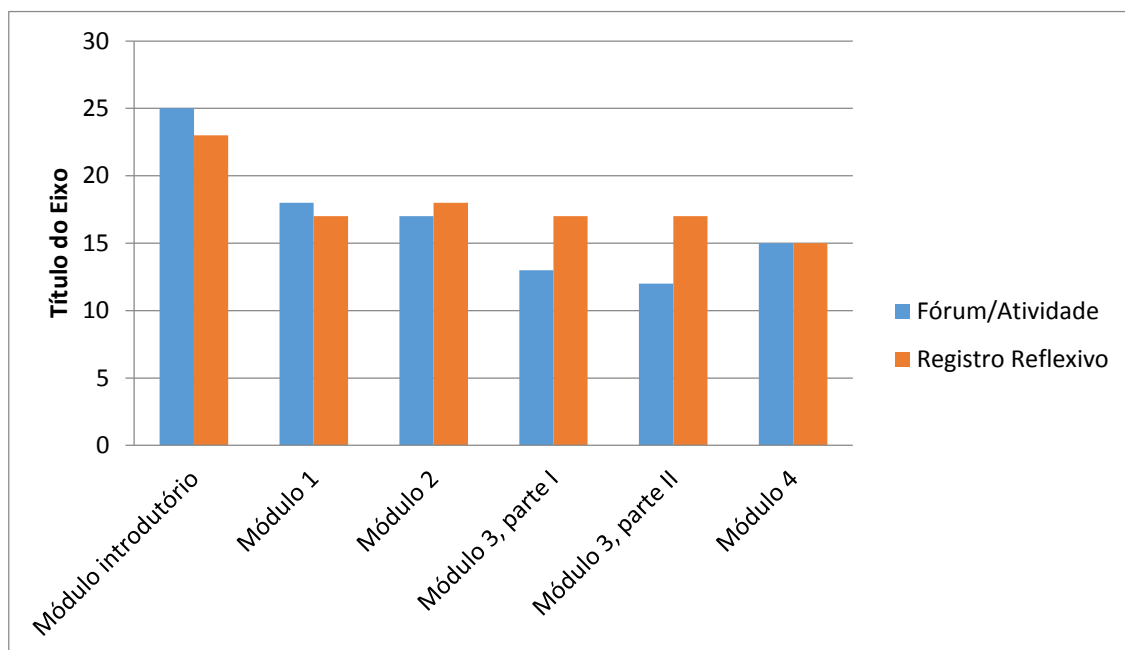
Também houve, neste módulo, a avaliação do curso, que, de maneira geral, foi elogiado e recomendado a ter continuação para os próprios participantes e nova oferta oferecimento, como forma de possibilitar a outros professores de língua portuguesa a possibilidade de reflexão sobre o ensino gramatical.

Neste módulo, 14 cursistas enviaram-nos a proposta de atividade, 13 participaram do fórum de discussão e 15 realizaram a avaliação do curso.

Imagem 7. AVA: Tela inicial do módulo de encerramento.

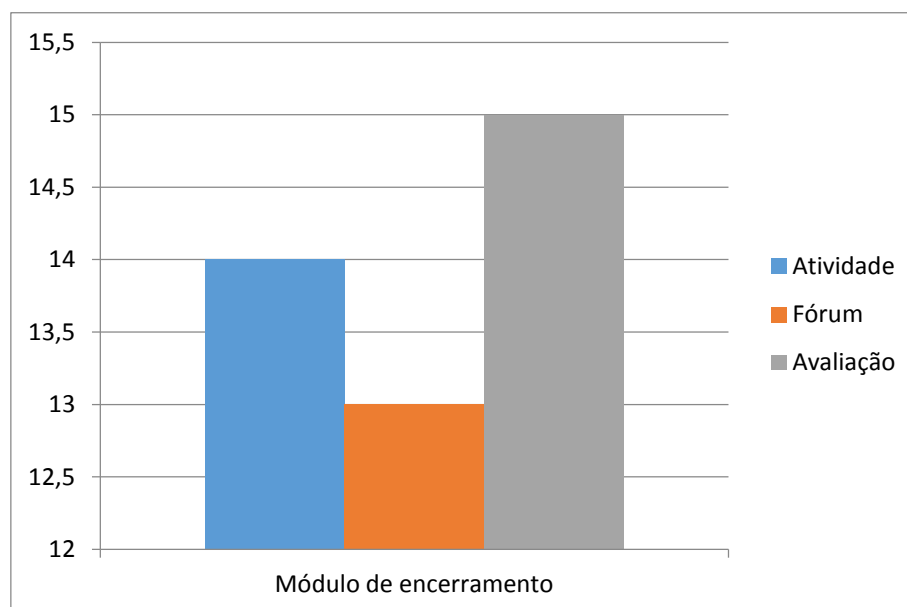
Em suma, temos o seguinte número de participantes entre as atividades do módulo introdutório e módulo 4 do curso:

Gráfico 1: Número de participantes por atividades do módulo introdutório ao módulo 4.



Especificamente sobre o módulo de encerramento, temos:

Gráfico 2: Número de participantes por atividades do módulo de encerramento



4.4.2. Caracterização dos participantes

Como já anunciado anteriormente, participaram inicialmente 25 professores de nosso curso (21 mulheres e quatro homens), mas realizaram a maioria das atividades propostas, até o fim do curso, apenas 16 participantes. Destes, selecionamos para nossa análise somente nove professores. A seguir apresentamos breves informações sobre os participantes selecionados para nossa análise, coletadas por meio do Formulário de Inscrição e das apresentações feitas por eles no fórum de apresentação pessoal do módulo introdutório. Conforme disposto no TCLE desta pesquisa, seus nomes foram alterados, para impedir que sejam identificados. Demarcamos que os dados apresentados são relativos ao segundo semestre de 2.015, quando o curso de extensão foi ofertado.

- *Alice*: graduada em Letras pela PUC-SP em 1996, possui especialização pela REDEFOR/Unicamp, sem especificar o curso. Atuou por 17 anos na rede estadual de ensino público. Atua como professora municipal de escola pública do Ensino Fundamental II. Possui 19 anos de experiência profissional. Reside na região de São Paulo, capital.

- *César*: graduado em Letras pela FIFEOB em 2001, é graduado também Pedagogia. Possui pós-graduação em Educação a Distância. Trabalhou como professor de língua portuguesa para estrangeiros e é professor de 6º e 7º ano em uma rede privada de ensino. Já atuou também como professor de língua portuguesa na rede estadual de ensino. Possui 14 anos de experiência profissional e reside na região de Campinas, interior paulista.
- *Daniela*: graduada em Letras pela UNOESTE em 1999, possui especialização em Direito Educacional. Atuou como professora de língua portuguesa do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino, mas é professora universitária de uma instituição privada. Possui 16 anos de experiência profissional e reside na região do ABC paulista.
- *Donizete*: graduado em Letras pela UFPB em 2008, possui especialização em Linguística e Ensino pela mesma instituição. É professor de língua portuguesa da rede pública, atuando com Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e adultos. Possui 10 anos de experiência profissional e reside na macrorregião de Guarabira, interior paraibano.
- *Marcela*: graduada em Letras pela PUC-Campinas, com pós-graduação em Análise do Discurso; professora de escola municipal pública de língua portuguesa do Ensino Fundamental II, com 17 anos na profissão. Entre 2001 e 2009, lecionou língua portuguesa no Japão. Reside na macrorregião de Campinas, interior paulista.
- *Rita*: graduada em Letras pela UNESP-Rio Preto em 1987, possui especialização em língua portuguesa pela UNB e em Gestão Pública pela UFSCar. É professora de língua portuguesa, inglesa e espanhola do Ensino Fundamental II e Médio. Atua em escola municipal pública, tendo 28 anos de experiência profissional. Reside na macrorregião de São José do Rio Preto, interior paulista.
- *Saulo*: graduado em Letras pela CESGRANRIO em 2003, possui especialização em língua portuguesa e Leitura e Produção de Texto, além de ser mestre em Linguística. Atua como professor de língua portuguesa na rede municipal e estadual pública e no ensino superior. Possui doze anos de experiência profissional e reside na região metropolitana de Rio de Janeiro, capital.

- *Solange*: graduada em Letras, Pedagogia e Direito, não especificou a instituição e o ano em que se formou. Atua há mais de 18 anos como vice-diretora de escola pública e há mais de 10 anos atua no período noturno como professora de língua portuguesa do Ensino Médio. Reside na macrorregião de Sorocaba.
- *Verônica*: graduada em Letras pela Unesp-Assis em 2008, cursa Pedagogia pela UFSCar, Ensino a Distância, formando-se ainda em 2015. Professora de língua portuguesa da rede estadual no Ensino Médio, possui cinco anos de experiência profissional e reside na região de Assis, interior paulista.

4.5. Justificativa de escolha dos dados de análise

Por conta do número de participantes e das atividades do curso de extensão universitária em que coletamos nossos dados, e considerando que desenvolvemos uma pesquisa qualitativa de base interpretativista, não conseguiremos esgotar nem empregar todas as possibilidades de utilização de nosso *corpus* nesta pesquisa. Por isso, escolhemos dados para nossa análise, considerando aqueles que nos foram mais representativos ou sintetizam características de um grupo de informações, por conta de algum *fato surpreendente*.

De nosso *corpus*, escolhemos as contribuições de nove cursistas, que participaram efetiva e engajadamente de todas as atividades previstas com comentários, dúvidas, explicações ou sugestões sobre os temas discutidos. Com isso, a nosso ver, suas contribuições são representativas para a apresentação durante nossa análise, uma vez que não são pontuais, isoladas, ou esparsas.

Ao analisar efetivamente tais dados, procuramos encontrar nas mencionadas declarações docentes aspectos que fossem singulares, isto é, que nos chamassem a atenção, por nos suscitarem estranheza, dúvida ou surpresa. Ao encontrarmos uma declaração dessa natureza, delimitamos o *fato surpreendente* nela contido, investigando-lhe os dados marginais, traços ou indícios que nos permitissem sua compreensão, principalmente em relação, de forma mais precisa, a questões gramaticais ou, de forma mais indireta, a concepções de linguagem. Concomitantemente, com base na Teoria das Representações Sociais, elaboramos explicações ou conjecturas e, por conseguinte, hipóteses e checagens de nossas elaborações, para, finalmente, compreendermos o fato analisado.

Nesse sentido, apresentamos, em nossas análises, alguns comentários e reflexões, além das atividades produzidas pelos docentes no Curso de Extensão em que coletamos nossos dados, por serem representativos e evidenciarem, de algum modo, o *fato surpreendente* que nos chamou a atenção para a análise de nossas perguntas de investigação.

5. PARADA ANALÍTICA

O caos é uma ordem por decifrar.

José Saramago

Apresentamos, neste capítulo, a análise dos dados coletados no Curso de Extensão Universitária – *Abordagens Gramaticais e Ensino de Língua portuguesa*. Seguindo nosso objetivo e perguntas de pesquisa, procuramos analisar nossos dados com o intuito de compreender as *representações sociais dos docentes acerca do ensino gramatical*.

Iniciamos nossas análises, primeiramente, examinando os comentários postados pelos docentes no mencionado curso, para, na sequência, realizarmos nossas considerações.

Destacamos também que, para nosso exame, mantivemos as considerações apresentadas pelos docentes, sem modificar ou alterar o sentido das mesmas no contexto original em que foram apresentadas. Quando necessário, para garantir compreensão dos comentários apresentados, inserimos algumas palavras ou sentenças ou pontuação que estão demarcadas pelo uso de colchetes ([]). Quando houve trecho confuso, mesmo por meio de alguns ajustes por nós propostos, demarcamo-lo com o uso de sinal de interrogação entre colchetes ([?]).

Para auxiliar na identificação e sequenciação dos comentários dos professores utilizamos a seguinte codificação *NMxFCy* ou *NMxRCy*, em que: N representa a letra inicial do nome do docente que produziu o comentário; M, o módulo em que tal declaração foi feita; F, fórum de discussão ou R, registro reflexivo; e C a ordenação da apresentação da assertiva em nossa análise.

5.1. Tópicos temáticos recorrentes

Começamos nossa análise examinando os comentários de três professores. Como eles foram inicialmente responsáveis por orientar as considerações nos fóruns de discussão, os tópicos temáticos por eles destacados foram retomados pelos demais professores, ao longo das suas contribuições. Nesse sentido, consideramos oportuno analisar

suas declarações e deles retirar os pontos principais para organizar o foco de nosso exame e, concomitantemente, evitar a repetição excessiva de tópicos similares.

Pontuamos ainda que, nesta parte de nossa análise, foram examinadas as considerações apresentadas pelos docentes ao longo do fórum de discussão e do registro reflexivo do módulo 1, os quais apresentaram pontos conceituais que foram ao longo do curso ofertado, de certo modo, retomados pelos professores participantes. Em todos os casos, demarcamos o módulo e a atividade de origem das considerações dos docentes, para facilitar a compreensão de nossa análise.

Demarcamos ainda que a ordem de apresentação dos trechos a serem analisados tenta seguir a ordem de postagem dos comentários no módulo 1, porém, conforme as demandas de nossa análise, esse ordenamento nem sempre foi seguido.

Feitas tais considerações, começamos nossa análise.

No módulo 1, discutiu-se a relação entre concepção de língua, ensino de língua portuguesa e ensino gramatical. Após ler os textos disponibilizados sobre o ensino gramatical e assistir ao vídeo previsto sobre concepções de linguagem, o primeiro cursista a tecer comentário sobre essa relação foi César. Destacamos a seguir sua contribuição, no fórum de discussão:

CM1FC1

Muito interessante a maneira como as três definições [de língua] apresentadas apresentam aspectos que julgamos corretos até entender que o terceiro do texto “A LINGUAGEM É UMA FORMA OU UM PROCESSO DE INTERAÇÃO”. No primeiro vídeo, chamou a atenção a maneira como a professora dimensiona a linguagem, não reduzindo à língua apenas, mas pela produção de sentido. Devemos esquecer aquela imagem de EMISSOR-MENSAGEM-RECEPTOR, porque as pessoas envolvidas em conversa são sujeitos ativos e pacientes ao mesmo tempo; elaboram e necessitam fundamentalmente da fala do outro. Formam-se os efeitos de sentido, não apenas sentido fechado.

Quanto a partir da gramática internalizada, passando pela descritiva e só depois para a normativa, julgo ser possível. Valorizar a internalizada é valorizar o conhecimento de mundo, os conhecimentos prévios do aluno. A identificação prévia destes conhecimentos leva a conhecimento do professor o que ele precisa ensinar e o que os alunos já trazem para contribuir. Já na descritiva, o aluno é valorizado pela competência comunicativa, por aquilo que produz em contexto social de interação, não restringindo-se à escrita. Passadas estas fases, trazer a gramática pelo texto sugerido no texto) é mais significativo pela experiência vivida em contexto (observação). Diferencia daquela visão tradicional em que se aprendiam as regras da norma culta e apenas se corrigiam os erros nas produções dos alunos. Agora, os alunos devem rever seus erros e, por eles, aprenderem novos pontos de partida. Gramática normativa era em outros tempos para quem domina a norma culta, o que perdeu o sentido com a democratização da escola com a pluralidade linguística.

Então, primeiramente vendo gramática internalizada como um conjunto de modelos formais no qual as palavras se organizam para formar sentidos na comunicação,

pertencentes a uma língua em comum entre os falantes, é possível entender “erros” comum aos falantes que se deixam de existir com o amadurecimento linguístico e literário; por exemplo: eu di, eu fali (ao invés de dei e falei) é comum para crianças por comparação a outros verbos (eu vendi, li, escrevi etc.)... Outro exemplo é ver alguém dizer “baraió”, ao invés de “baralho” e por meio do contato com leitura e outros falantes vê palavras como “calha”, “cabeçalho”, “agasalho”, “alho” etc e acaba internalizando isto também.

Entendo que para partir da internalizada para a variante culta, o primeiro passo seja o trabalho com gêneros textuais. Foi dito no material desta semana que o aluno, ao reconhecer o gênero, já começa a antecipar seus conhecimentos prévios. Acredito que o trabalho com os textos diversos e, posteriormente com a escrita, seja a porta de entrada para itens mais significativos. Vejo na produção textual um momento de aprofundamento, através do feedback e da rescrita e também uma fonte de indicadores para o professor planejar e ministrar foco na gramática...

No comentário de César, percebemos a presença, de forma mais explícita, dos seguintes tópicos: **a)** discussão sobre as concepções linguísticas; **b)** discussão sobre as *gramáticas internalizada e descritiva* e suas contribuições para o ensino de língua materna; **c)** ensino da norma culta em uma perspectiva não tradicional; **d)** variação linguística e gêneros textuais; e, de forma implícita: **e)** o ensino de língua materna através de uma abordagem construtivista, ou seja, dentro dos preceitos de se partir dos conhecimentos que os alunos trazem para a escola. Chama nossa atenção, no comentário do mencionado professor, o fato dele correlacionar noções científicas e tradicionais de modo relativamente satisfatório ao ensino de língua portuguesa.

No que tange a discussão sobre as concepções linguísticas, César explicita sua compreensão do que seja a concepção de linguagem enquanto *processo de interação*. De forma sintética, o mencionado docente consegue sistematizar os princípios fundamentais de tal concepção: a produção de significação, a partir da interação social dos enunciadorees; a língua como geradora, não como previamente (ou imaneamente) portadora de sentidos; e, principalmente, a tensão existente no processo de interação linguístico. De um modo coerente, o professor em questão demarca que essa lhe seria a concepção de linguagem mais adequada, pois, como ele afirma, “[...] as pessoas envolvidas em conversa são sujeitos ativos e pacientes ao mesmo tempo; elaboram e necessitam fundamentalmente da fala do outro. [...]”. Nesse sentido, ser-lhe-ia coerente a consideração de que a linguagem e, por contiguidade, a língua dependem da interação para se realizar. A tensão presente nesse processo seria responsável pela formação de efeitos sentidos durante o processo de interação verbal e não de um único sentido, conforme notamos em “[...] Formam-se os efeitos de sentido, não apenas sentido fechado”.

Respeitante às *gramáticas internalizada e descritiva*, percebemos que César adota as reflexões de Monnerat⁵¹. Para ele, em consonância com o pensamento da mencionada autora, a primeira gramática se relacionaria aos conhecimentos prévios ou tácitos que os estudantes possuem sobre sua língua e que propiciariam, por meio de combinações dos elementos linguísticos, a construção de sentenças produtoras de sentidos, conforme percebemos em: “Então, primeiramente vendo gramática internalizada como um conjunto de modelos formais no qual as palavras se organizam para formar sentidos na comunicação [...]”. Desse modo, assim como a autora citada, ele pontua que o trabalho com a *gramática internalizada* e a *descritiva*, aliada a noções construtivistas, isto é, partindo da variante linguística apresentada pelo estudante, conduziria à aprendizagem significativa da norma-padrão.

Em tal consideração do professor, em consonância com Monnerat, a ideia subjacente é a noção de que, para um processo de ensino e aprendizagem não coerente com a abordagem tradicional, os pressupostos construtivistas seriam os mais adequados. Tal conhecimento, podemos demarcar, é próprio da esfera escolar provavelmente por conta de muitos documentos oficiais e diversos cursos de formação docente pautados em conhecimentos científicos de origem acadêmica, principalmente acerca do processo de ensino e aprendizagem, não especificamente sobre o ensino linguístico. Por isso, César possivelmente afirma que “[...] Agora, os alunos devem rever seus erros e, por eles, aprenderem novos pontos de partida. [...]”. Isso não significa que César preveja um ensino não sistematizado (ou que ocorra de modo *espontâneo*). A seu ver, podemos considerar que trabalhar com tais gramáticas, para se chegar ao ensino da norma-padrão, seria uma forma de desenvolver um trabalho gramatical contextualizado, o qual seria mais significativo para o estudante. Desse modo, o ensino de língua se afastaria do modelo tradicional, em que o aprendizado da norma-padrão serviria apenas para a correção dos textos escolares (redação).

Podemos demarcar que, para ele, o trabalho com textos, por meio de uma perspectiva que lhes associe e considere os gêneros textuais a que pertencem, seria uma forma de contextualizar a língua, propiciando, assim, que o estudante vivencie sua realização, ou seja, sua produção de efeitos de sentido. Portanto, o ensino da norma-padrão, associado ao ensino gramatical, a seu entender, ocorreria por meio da observação da realização linguística no texto analisado.

⁵¹ MONNERAT (2008). Ver referência bibliográfica no subitem 4.4.1. *O curso de extensão universitária*, módulo 1.

Até esse ponto, podemos considerar que os comentários de César são relativamente coerentes com o discurso científico acadêmico que circula nas escolas, por um lado, de forma genérica, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem, segundo uma perspectiva pedagógica ampla, e, por outro, de forma específica, no que concerne o processo de ensino e aprendizagem de língua materna.

Ao exemplificar de que forma a *gramática internalizada* atuaria sobre as combinações disponíveis em uma realização linguística, César apresenta o exemplo da aplicação de regras desinenciais de verbos regulares a verbos irregulares: “di” e “fali”. Por contiguidade, ele aplica essa mesma explicação às variações linguísticas e não exclusivamente às regras gramaticais. Seguindo essa correlação, ele pontua que, por meio do convívio social e de situações de interação linguística, do mesmo modo como a criança introjetaria em sua gramática internalizada que para alguns verbos, geralmente os irregulares, as regras desinenciais não seguem a regularidade, também os falantes de determinada variante linguística não culta, por meio do contato com a leitura de textos e falantes da variante culta, introjetariam as regras de tal variante e da norma-padrão. Desse modo, parece-nos que, implicitamente, o professor em questão considera que, de forma mais ou menos automática ou espontânea, por meio do contato com a norma-padrão, os falantes substituiriam as formas não cultas por estas.

De certo modo, podemos compreender que para César haveria certa equivalência entre gramática internalizada e variante não culta, uma vez que essa gramática seria mais espontânea, formada, inicialmente, por regras intuitivas, que necessitariam de contato com modelos ditos mais formalizados, como a norma-padrão e a variante culta, para que o falante de uma variante não culta pudesse, de alguma forma, alterar suas suposições sobre o uso e seu conhecimento linguístico prévio. Com essa explicação, poderíamos dizer que o mencionado professor pretende dar conta das diferentes demandas científicas e não científicas (tradicionais) acerca do processo de ensino e aprendizagem de língua materna, influenciado por sua representação social em relação ao trabalho escolarizado com a língua portuguesa. Por um lado, ele tenta apresentar uma proposta que não promova o preconceito linguístico e, por outro, garantir o ensino da norma-padrão. Em suma, poderíamos considerar que tal problemática é resultante de sua perspectiva construtivista sobre o processo de ensino e aprendizagem, que o induz a resolver a tensão acerca do respeito aos conhecimentos prévios dos estudantes e, ao mesmo tempo, promover-lhes o aprendizado da norma-padrão, sem, com isso, cometer ou promover o preconceito linguístico, adequando sua prática às orientações oficiais, ou, ainda, adotar abordagem tradicional para o processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, César pontua que o trabalho com gêneros textuais é uma forma de mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes. Não há, por parte dele, precisão de quais conhecimentos prévios ele estaria tratando nesse modelo de trabalho. Contudo, ele afirma: “Entendo que para partir da internalizada para a variante culta, o primeiro passo seja o trabalho com gêneros textuais. [...]”. Podemos deduzir que esses conhecimentos prévios também concerniriam aos conhecimentos relativos à *gramática internalizada*. Segundo ele, o trabalho na perspectiva construtivista, isto é, partindo daquilo que o estudante sabe e que é mobilizado de alguma forma por algum instrumento, nesse caso, diversos textos, e desenvolvido por meio de uma postura mediadora por parte docente, conduziria o estudante a uma aprendizagem linguística mais significativa.

Considerando as declarações de César, podemos perceber que, para ele, o trabalho com os gêneros textuais seja entendido como uma forma mais significativa de trabalho com a língua materna, no contexto escolar, para promoção não só do ensino gramatical, mas também do linguístico, como um todo.

Para compreendermos melhor a relação estabelecida por César a respeito do ensino a partir dos gêneros textuais, consideremos o seguinte excerto, extraído de seu registro reflexivo do módulo 1:

CM1RC2

Eu tento sim conciliar gramática com gêneros textuais, desde preenchimento de lacunas com verbos no passado até uso do imperativo em determinados gêneros e atividades do dia a dia. Parto da observação daquilo que nos rodeia, mas confesso que ainda utilizo a lousa e exercícios no caderno para “fixação” de conteúdos. Creio estar no meio termo, a caminho de um ensino melhor e mais significativo. Participo [compartilho com] meus alunos de tudo o que ensino, tento tornar significativo, apresento formas para eles utilizarem o ensinado / aprendido no cotidiano deles. Mas a grande parte das minhas aulas é focada na construção dos gêneros. Fico feliz em saber que estou no caminho certo. A cada semana eu procuro aplicar o que leio às minhas aulas, pesquiso os temas propostos antes de fazer a leitura do que você propõe procuro modificar algumas atividades que já tenho planejadas.

Nesse comentário, percebemos os seguintes pontos, em maior relevância: **a)** emprego do termo *gramática* sem delimitação; **b)** ensino gramatical por meio de uma perspectiva tradicional (conceito, aplicação e fixação); **c)** ensino gramatical contextualizado, por meio de gêneros textuais e observação; e **d)** adoção de uma abordagem construtivista para o processo de ensino e aprendizagem. Chama-nos a atenção o fato do professor considerar que sua prática estaria, em certo sentido, adequada às proposições científicas contemporâneas, apesar de valer de práticas ditas tradicionais.

Ressaltamos que não é exclusividade de César não precisar a qual gramática se refere. Grande parte dos docentes participantes do mencionado curso de extensão universitária também usou majoritariamente tal termo desse modo. Entendemos que *gramática*, no contexto da declaração de César, referir-se-ia à Gramática Tradicional e Normativa, por conta das classes de palavras e categorizações empregadas nas atividades descritas pelo próprio docente.

Notemos que o docente afirma inicialmente que concilia o ensino gramatical em uma perspectiva tradicional com gêneros textuais. Do ponto de vista científico acadêmico, isso seria incoerente, pois se está tratando de concepções de linguagem, língua, homem e história distintos, com pontos basilares diferenciados. Contudo, ao demarcar tal prática, César demonstra como o emprego dos gêneros textuais serve, no processo de ensino e aprendizagem de língua, para delimitar o escopo gramatical a ser trabalhado (“[...] desde preenchimento de lacunas com verbos no passado até uso do imperativo em determinados gêneros [textuais] [...]”). Com tal prática, ele considera atender à necessidade de partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, conforme orienta a abordagem construtivista de ensino, para tornar, assim, a aprendizagem mais significativa.

Partindo da observação dos tópicos gramaticais nos textos analisados, César pretende ancorar e contextualizar o ensino gramatical na análise dos elementos linguísticos presentes nos textos trabalhados. Dessa forma, ele estaria, a seu ver, desenvolvendo uma prática de ensino gramatical contextualizada. Contudo, essa prática, conforme ele mesmo explicita, não será regular ou contínua, uma vez que ele também se utiliza da perspectiva tradicional, por meio do conceito, aplicação e fixação das regras gramaticais, tornando tal ensino descontextualizado.

Conforme notamos na seguinte afirmação: “[...] Parto da observação daquilo que nos rodeia, mas confesso que ainda utilizo a lousa e exercícios no caderno para “fixação” de conteúdos. [...]”, César tem clareza de que sua prática atende tanto a demandas científicas contemporâneas, quanto tradicionais. Por isso, ele afirma também: “[...] Creio estar no meio termo, a caminho de um ensino melhor e mais significativo [...]”. Por fim, para demarcar que ele atende às demandas institucionais, sociais e científicas, o mencionado professor explicita que suas aulas focam na construção de textos na perspectiva dos gêneros textuais. Dessa forma, ele poderia justificar seu trabalho com a gramática, procurando contextualizá-la segundo as particularidades dos textos analisados, bem com seu emprego na construção ou produção dos textos por seus alunos. O ensino gramatical em sua prática docente, portanto,

tornar-se-ia significativo para os estudantes e justificado do ponto de vista científico, social e institucional.

Analisaremos, agora, outra professora: Alice. A primeira contribuição dela no fórum de discussão do módulo 1 foi a seguinte:

AM1FC1

O trabalho com os gêneros textuais e suas características gramaticais é bastante eficaz e há por parte dos alunos um envolvimento e apropriação dos usos e das regras. Por exemplo, em um relato, o estudo dos tempos verbais, das pontuações. Elencar os diferentes tempos verbais, a predominância de um e sua função no texto, os sinais de pontuação usados e para que servem, o uso de adjetivos que denotam sentimentos ou descrições de lugares, etc.

Nesse comentário, destacamos a relação entre o ensino gramatical contextualizado por meio dos gêneros textuais. Chama-nos a atenção o fato de a professora considerar eficaz à aprendizagem o ensino gramatical.

À primeira vista, consideramos interessante o fato de Alice aproximar o trabalho com gêneros textuais à gramática, sem definir satisfatoriamente esse termo. Na sequência, percebemos que gramática para a docente parece estar relacionada à apropriação de usos e de regras, sem especificar claramente o que ela entende por essas. Observemos que *uso*, para ela, estaria relacionado, de certa forma, às possibilidades de emprego das formas lexicais, conforme determinado gênero textual. Avançando, Alice aponta que essas formas lexicais desempenham certa função no texto. Ou seja, segundo seu pensamento, trata-se de escolhas não fortuitas, mas intimamente relacionadas à construção linguística orientada e, de certo modo, possibilitada pelo gênero textual, que, de forma tensiva, já direcionaria o emprego de algumas formas linguísticas (“Por exemplo, em um relato, o estudo dos tempos verbais [...]. Elencar os diferentes tempos verbais, a predominância de um e sua função no texto, [...] o uso de adjetivos que denotam sentimentos e descrições de lugares, etc.”).

Desse modo, a docente demonstra certo conhecimento sobre a concepção de linguagem enquanto *processo de interação*, ao considerar que os gêneros textuais apresentam, internamente, elementos constitutivos – estrutura composicional, composição temática e estilo –, intimamente relacionados, e que, assim, formatam tensivamente os textos, por meio do modelo do texto, do assunto e das escolhas lexicais, fraseológicas e gramaticais (cf. CINTRA MARTINS, 2007). Aparentemente, Alice está tratando muito mais dos elementos relativos ao estilo e à estrutura, do que ao tema dos gêneros textuais, pois não demarca em seu comentário a preocupação com o assunto do texto e como ele orienta sua constituição.

Vale destacar, no entanto, que Alice aponta para a gramática e as formas da língua não como meras combinações de partes fragmentadas, que formariam um texto, mas como propiciadora de sentidos, a partir da qual se compreendem os usos linguísticos. Nesse sentido, a docente demonstra prezar não somente pela forma da língua, mas também pela produção de sentidos que essa produz quando inserida em textos.

Analisemos outro comentário de Alice no fórum de discussão, ainda no mesmo módulo:

AM1FC2

Acredito que uma boa parte da gramática é possível pensar em discuti-la a partir de textos, de acordo com as características de cada gênero. Mas tenho uma dúvida, que tem a ver com poema. Um poema, cuja linguagem predominante é a rural, há marcas da oralidade para caracterizar, construir a identidade das personagens, ou do “eu lírico” em primeira pessoa. Fazemos a análise do poema. Quando chegamos na parte que caracteriza um falar regional, percebemos que há mudanças nas palavras, essas mudanças marcam o uso de uma língua não padrão. É possível esse caminho? Fazer uma tabela com as mesmas mudanças, refletir como elas ocorrem [omissão do “r” em verbos no infinitivo, acréscimo de letra (nóis, avoar), ausência de concordância (Eles foi), diminuição da palavra (cê, ao invés de você), etc.]. Perceber em que palavras ocorrem essas mudanças. Procurar um poema que seja narrativo, a fim de não descaracterizá-lo, ao propor, por exemplo, a mudança de foco narrativo para a terceira pessoa, escrito na língua padrão, preservando os índices de oralidade no diálogo. Dessa forma, haveria aí, um trabalho de retextualização e reflexão dos usos da língua. Também nesse processo haveria outros itens a conversar, como por exemplo, o preconceito linguístico. Essa dúvida se deu justamente porque foram alguns poetas na escola e eles escreveram um livro com poemas de um poeta da área rural e musicalizaram alguns de seus poemas. Desenvolvi um trabalho simples com os alunos dos 9º anos que abordava de forma simples e precária sobre: variação linguística (entre países, no Brasil), estilização, performance e preconceito linguístico. Enfim, a minha maior preocupação foi nessa parte, como propor atividades sem descaracterizar o poema. Com este trabalho, pude perceber que quando trabalhamos na periferia, alguns alunos têm esse falar rural e alguns professores dizem que eles têm problemas com a fala, precisam de fono. Acredito que não, eles trazem esse falar internalizado e o maior desafio para o professor de língua portuguesa é justamente o trabalho com os índices oralidade, como dar esse salto para a língua padrão, pois são adolescentes e alguns, sofrem na escrita a mesma influência marcada no poema, através dos índices de oralidade e não possuem uma alfabetização ortográfica. Espero não ter fugido tanto da temática do fórum.

Desse comentário de Alíce, destacamos os seguintes pontos: **a)** gramática contextualizada; **b)** variação linguística; **c)** análise linguística; **d)** atividade epilinguística; **e)** preconceito linguístico; **f)** gêneros textuais; **g)** tensão entre ensino da norma-padrão e respeito às variantes linguísticas não cultas; e **h)** relação e influência da modalidade oral na escrita. Chama-nos a atenção, nesse comentário, justamente a inquietação da professora em relação às orientações científicas contemporâneas e tradicionais quando associado a um texto que não emprega intencionalmente a norma-padrão.

Inicialmente percebemos que a docente em questão procura demarcar que, a seu ver, é possível trabalhar o ensino gramatical – certamente na perspectiva tradicional e normativa, uma vez que a docente não demarca a qual gramática se refere – associado às características dos gêneros textos, conforme lemos em: “Acredito que uma boa parte da gramática é possível pensar em discuti-la a partir de textos, de acordo com as características de cada gênero [...]”. Possivelmente isso ocorra por ela saber que as orientações para o ensino, de base mais científica contemporânea, como as presentes nos PCN (BRASIL, 1998), propõem o desenvolvimento do ensino gramatical, por meio da *análise linguística*, partindo das regularidades linguísticas dos gêneros textuais.

Na sequência, Alice compartilha uma dúvida: como trabalhar com a análise textual e linguística de um gênero textual literário cuja variante linguística não seja a norma-padrão? Considerando que o emprego da variante linguística no texto seja intencional e se relaciona ao *estilo* possibilitado pelo gênero para a construção da identidade do eu-lírico ou das personagens, ela sugere que seja feita uma descrição com enfoque em algumas irregularidades linguísticas, para que os estudantes percebam as diferenças entre a variante não culta por meio de sua comparação com a norma-padrão. Apesar de não demarcar, a docente está trabalhando em consonância com as orientações dos PCN (BRASIL, 1998), promovendo práticas basilares de *análise linguística*.

Associado a esse trabalho de reflexão sobre a língua, Alice também menciona o desenvolvimento de atividades epilinguísticas, conforme sugerem os PCN (BRASIL, 1998), em que os estudantes precisariam intencionalmente retextualizar (como ela menciona) um texto, mantendo a variação linguística, mas mudando o foco narrativo. Nesse sentido, eles refletiriam, por um lado, sobre as adequações gramaticais necessárias para a construção textual e, por outro, sobre a coexistência de variantes linguísticas diferentes em um mesmo texto.

A nosso ver, Alice deseja pontuar que socialmente as variantes coexistem de modo tensivo. Nesse ponto, essa prática de ensino de retextualização respeitaria os limites possibilitados pelo gênero, bem como seu estilo, possibilitando, ao mesmo tempo, que o estudante compreenda não só questões relativas aos gêneros textuais, mas também à variação linguística. Além disso, possibilitaria o trabalho com questões gramaticais normativas demandadas por conta da alteração de foco narrativo, sem essencialmente haver necessidade de alteração da variante não culta para a culta. Em um nível mais profundo, ela apresenta uma proposta de trabalho que respeitaria as variantes linguísticas e promoveria a aprendizagem da norma-padrão.

Nesse sentido, Alice também está trabalhando com questões relativas ao *preconceito linguístico*. De modo explícito, ela demarca que esse é um tema a ser discutido com os estudantes. Possivelmente isso ocorra por conta de questões institucionais e sociais, próprias da sociedade brasileira contemporânea, em que o respeito e o incentivo em relação às diferenças estão se tornando mais expressivos. Nos planos institucional e social, essa discussão abrange diferentes aspectos, como orientação sexual, étnica e cultural, e não exclusivamente o ensino de língua materna. Esse respeito às diferenças linguísticas está presente em distintos documentos oficiais, principalmente no que tange às variantes não cultas. Possivelmente esse contexto, além de questões intelectuais (cf. KLEIMAN & CINTRA MARTINS, 2007), tenha conduzido Alice a demarcar a necessidade da discussão dessa temática.

No que tange aos gêneros textuais, a professora está consciente de que ao trabalhar epilinguisticamente, por meio da retextualização, poder-se-ia permitir que os estudantes fujam do estilo do texto original. Por isso ela afirma que “[...] Enfim, a minha maior preocupação foi nessa parte, como propor atividades sem descaracterizar o poema [...]”. Tendo como objetivo o ensino do mencionado gênero textual, ela compreende que possíveis alterações em seus elementos constituintes podem fazer com que se ultrapassem suas fronteiras. Isso demonstra-nos que ela tem noção clara sobre a teoria dos gêneros textuais, a ponto de cuidar, por conta de sua intencionalidade, para que não haja mudança de gênero textual, devido a alterações estilísticas.

A respeito da tensão entre o ensino da norma-padrão, Alice demonstra estar consciente de que a variante não culta apresentada pelos estudantes influencia na apropriação da língua padrão (cf. PCN, 1997). Podemos compreender que concorrem para essa preocupação profissional da docente, questões institucionais e sociais, uma vez que costumeiramente as instituições de ensino público têm seu rendimento escolar avaliado por exames governamentais que mensuram o desempenho, em língua portuguesa, entre outros fatores, acerca do domínio e da aplicação na escrita das prescrições da norma-padrão brasileira. Essa preocupação, conforme revelada em sua declaração, faria com que alguns professores sugerissem àqueles estudantes que não dominam a variante culta consultas com fonoaudiólogos, como se se tratasse de um problema fisiológico. Pessoalmente e por fatores intelectuais, a docente discorda dessa postura, por compreender que se trata de um fenômeno sociocultural e próprio da língua (“Acredito que não, eles [estudantes] trazem esse falar internalizado [...]”)

Devido a tal entendimento, a seu ver, no processo de ensino de língua materna, o desafio seria justamente o de conciliar o respeito às variantes linguísticas dos estudantes e a necessidade de aprendizagem da norma-padrão. Disso ocorre um novo e mais profundo problema, que Alice menciona como *salto*: como propiciar a transição entre as variantes linguísticas apresentadas pelo estudante e, ao mesmo tempo, fazer com que eles aprendam e se apropriem da variante culta e da norma-padrão, sem promover o preconceito linguístico?

Com base em seus saberes experienciais (cf. TARDIF, 2013) a professora citada problematiza a forma de promoção do acesso à variante culta e à norma-padrão, por parte de estudantes falantes de variantes não cultas. No entender de Alice, a dificuldade para o processo de ensino é a grande distância entre essas variantes e a norma-padrão, o que, considerando o tempo escolar previsto para esse processo, seria insuficiente para dar conta, por um lado, de respeitar a variante apresentada pelo estudante e, por outro, de ensinar a forma padronizada.

Como Alice pondera, o falar internalizado, ou seja, a variante linguística dos estudantes não seria a mais próxima da variante culta e, por isso, também não próxima da norma-padrão. Como os estudantes possivelmente possuem problemas na escrita, os desvios quanto às regras da norma-padrão provavelmente são constantes. Certamente os problemas de escrita dos estudantes também não seriam majoritariamente relacionados a sua oralidade, por isso não seria adequado o encaminhamento a fonoaudiólogos. Todavia, segundo a docente, seria preciso promover a aprendizagem dos estudantes em relação à norma-padrão, de forma que tais problemas fossem solucionados.

Por fim, para compreendermos com mais delimitação as ponderações de apresentadas por Alice, destacamos sua reflexão em seu diário reflexivo, no módulo 1:

AM1RC3

Acredito que sou uma daquelas que ainda não tem claro a concepção de linguagem e por isso a dúvida quanto ao ensino de gramática. Durante a minha profissão fiz alguns cursos, mas este em especial, tem me ajudado muito, justamente porque coloca em foco a raiz do problema, por não ter clareza sobre a concepção, acabamos comprometendo o trabalho. Muitos cursos tratam das teorias, mas pouco se discute sobre o fracasso escolar em relação ao ensino da língua materna. Fracasso que muitos de nós temos uma dificuldade em admitir. Venho tentando aprofundar e aplicar melhor a gramática aplicada ao texto.

Aprendi a estudar a gramática a partir dos textos na faculdade, mas a professora, primeiro abordou a forma tradicional, depois aplicou nos textos. Quando comecei a lecionar, a gramática aplicada ao texto não constava nos livros didáticos. Outro fator importante, porque as novas teorias demoram a ser desenvolvidas nos materiais didáticos e não é só isso, o professor tem de se tornar autônomo. Além disso, como desenvolver materiais didáticos? era preciso tempo. Trabalhando em várias escolas era impossível aprofundar qualquer teoria. Um bom professor precisa de tempo para estudar, para saber o que faz.

Tenho boas expectativas em relação ao curso. Os primeiros textos e vídeos são bons. O segundo, há um trecho que não concordo: “Os gêneros funcionam como modelos comunicativos”. Faraco afirma que os gêneros, segundo Bakhtin, são relativamente instáveis, em um outro vídeo que assisti. Não há um único formato.

Desse registro reflexivo, destacamos os seguintes pontos: **a)** relação prática docente e concepção linguística; **b)** domínio da norma-padrão e fracasso escolar; e **c)** permanência da perspectiva gramatical tradicional no contexto educacional. Chamou-nos a atenção o relato feito pela docente sobre sua aprendizagem e, depois, sobre o ensino gramatical.

Nessa reflexão, primeiro nos é relevante demarcar que Alice é consciente das pressões institucionais e sociais que o ensino de língua portuguesa recebe em nossa sociedade. Notamos que ela pontua que “[...] Muitos cursos tratam das teorias, mas pouco se discute sobre o fracasso escolar em relação ao ensino da língua materna. Fracasso que muitos de nós temos uma dificuldade em admitir. Venho tentando aprofundar e aplicar melhor a gramática aplicada ao texto.” Podemos deduzir que o *fracasso escolar* em relação ao ensino da língua materna seria resultado da não apropriação e do não domínio da norma-padrão, que conduziria os estudantes, no que tange ao ensino de língua portuguesa, do ponto de vista institucional, a desempenhos insatisfatórios em avaliações externas e, do ponto de vista social, ao emprego linguístico inadequado em relação às situações e aos gêneros textuais, gerando popularmente a noção de que os estudantes não aprenderiam a língua padrão (cf. BRASIL, 1998) e sua gramática, ou, de forma mais genérica, a língua portuguesa.

Segundo Alice, esse problema também estaria relacionado a não discussão e compreensão das concepções de linguagem que embasam e orientam a prática docente. Percebemos o destaque feito pela docente sobre a importância dessa discussão e compreensão, pois, para ela, isso seria a *raiz do problema* e, de algum modo, afetaria a atuação profissional do docente de língua materna, conforme verificamos na seguinte passagem, “[...] Durante a minha profissão fiz alguns cursos, mas este em especial, tem me ajudado muito, justamente porque coloca em foco a raiz do problema, por não ter clareza sobre a concepção, acabamos comprometendo o trabalho [...]”. Como percebemos nas afirmações anteriores, para ela, a falta de clareza quanto às concepções linguísticas afetaria, por contiguidade, o ensino gramatical.

Nesse ponto, ela parece indicar que há, no contexto educacional, no que concerne ao ensino de língua materna, a coexistência de diferentes concepções linguísticas. Possivelmente, os professores, de forma não tão consciente, apropriar-se-iam de partes de

orientações de origem em distintas concepções e, assim, tenderiam a realizar um trabalho sem muito norteamento ou que não favoreceria o ensino coerente da gramática por meio de textos, uma vez que ela afirma: “[...] Venho tentando aprofundar e aplicar melhor a gramática aplicada ao texto”. Em outras palavras, podemos depreender que Alice esteja demarcando que, no ambiente escolar, coexistem orientações e práticas pedagógicas que não se embasariam em orientações científicas contemporâneas ou acadêmicas, ou em consonância com sugestões presentes em documentos oficiais e, ainda hoje, desenvolveriam o ensino gramatical de forma descontextualizada.

Na sequência, a docente demarca que, no contexto escolar, ainda hoje, a adequação da prática pedagógica às orientações de linguagem enquanto *processo de interação* não ocorreu de forma coerente. Notemos que ela explicita que, na faculdade, ela aprendeu a gramática tradicional primeiro, para depois aplicá-la em textos, ou seja, o modelo era ainda baseado em conceito, aplicação e fixação. Depois, quando já atuando profissionalmente, os materiais didáticos não traziam a gramática aplicada a textos de forma satisfatória, a seu ver. Por isso, segundo ela, seria necessário que houvesse tempo para que os professores pudessem elaborar essa articulação de forma mais adequada e coerente, desenvolvendo seu próprio material. Contudo, como se sabe e ela demarca, isso não é possível para professores que atuam em diferentes escolas ao longo do mesmo dia, com jornadas integrais de trabalho.

Podemos afirmar que Alice apresenta consciência em relação às cobranças institucionais e sociais sobre o processo de ensino e aprendizagem. Do ponto de vista de seus conhecimentos, ela demonstra coerência com as orientações científicas contemporâneas para o desenvolvimento da aprendizagem da norma-padrão. Seu conhecimento científico acadêmico é tão consistente que ela questionará o emprego do termo *modelo* no texto de Monnerat⁵²: “[...] O segundo, há um trecho que não concordo: ‘Os gêneros funcionam como modelos comunicativos’. Faraco afirma que os gêneros, segundo Bakhtin, são relativamente instáveis, em um outro vídeo que assisti. Não há um único formato.”. Essa discordância nos evidencia sua compreensão teórica sobre os aspectos constitutivos dos gêneros textuais, demonstrando-nos que ela possui conhecimentos científicos bem alicerçados, a ponto de questionar, citando teóricos expoentes da área da ciência linguística, pontos que julga incoerente com sua compreensão teórica acerca dos gêneros textuais. Isso possivelmente ocorre por Alice considerar *modelo* como correlato de *formato a ser seguido*. Dessa forma, o conhecimento teórico que ela possui sobre os gêneros discursivos como enunciados

⁵² MONNERAT (2008). Ver referência bibliográfica no subitem 4.4.1. *O curso de extensão universitária*, módulo 1.

relativamente estáveis, não é coerente com a noção de *modelo* enquanto formato fixo e rígido. A docente aponta para o fato de que a dinamicidade e a plasticidade caracterizantes dos gêneros do discurso/texto não podem ser compreendidas de forma rígida. Destarte, sua compreensão em relação ao mencionado termo conduziu-lhe a associá-lo não à *modelagem*, algo *plástico*, mas, sim, à *modelar*, enquanto algo *estático* e *rígido*. Essa associação lhe permitiu a inquirição da afirmação de Monnerat.

Podemos pontuar que Alice apresenta questões e reflexões relevantes e, em certo sentido, críticas em relação ao ensino de língua portuguesa. É conhecedora das orientações presentes em documentos oficiais e também apresenta conhecimentos científicos aprofundados. Além disso, sua prática é coerente com tais orientações e conhecimentos, mas também adequada às demandas institucionais e sociais que influenciam o processo de ensino e aprendizagem de língua materna. Possivelmente, isso se deva a sua experiência profissional.

A próxima docente, cujo comentário será analisado, é Solange. Ela constrói sua consideração no fórum de discussão do módulo 1, a partir de uma declaração de Alice [AM1FC1].

SoM1FC1

Olá Alice

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

Do comentário acima de Solange, destacamos os seguintes pontos: **a)** ensino e aprendizagem linguística por meio de uma perspectiva interacionista; **b)** necessidade do ensino gramatical para a aprendizagem da leitura e produção textual; e **c)** ensino linguístico por meio de projetos. O comentário chama-nos a atenção pelo fato de ponderar que para o desenvolvimento do ensino de forma satisfatória seria pertinente associar o ensino comunicativo ao ensino gramatical.

A docente começa pontuando que é preciso o desenvolvimento de uma prática reflexiva de ensino de língua portuguesa, contextualizando seu uso por meio da leitura e

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

No fundo, podemos considerar que Solange estaria articulando o ensino gramatical às características e particularidades dos gêneros textuais, como forma de garantir um ensino contextualizado da língua portuguesa.

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

SoM1FC2

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

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

Nesse comentário, temos os seguintes pontos: **a)** a aprendizagem da norma-padrão; **b)** considerações dos conhecimentos prévios dos estudantes; **c)** respeito linguístico; e **d)** orientação quanto ao uso da norma-padrão. Chamou nossa atenção o fato a professora considerar que o ensino da gramática normativa associado aos gêneros textuais é importante para a aprendizagem da língua materna.

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

empregado, considerando o contínuo entre os registros formais ou informais por eles requeridos.

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

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

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

Avancemos e analisemos a reflexão de Solange no seu diário reflexivo, no módulo 1:

SoM1RC3

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

A partir do momento que o aluno é exposto a uma interação verbal, já adquire um determinado conhecimento linguístico, ele usa a sua língua mesmo que inconscientemente. Procuro explorar, ampliar e aperfeiçoar esse conhecimento implícito,

como meio de desenvolver a sua competência comunicativa, habilitando-o a usar a língua de forma adequada às necessidades das diferentes situações comunicativas.

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

Dessa reflexão, destacamos para análise os seguintes pontos: **a)** gramática internalizada, a partir de uma perspectiva científica; e **b)** a relação entre conhecimentos linguísticos e seu emprego para a aprendizagem. Nesse comentário, chamou-nos a atenção o fato da professora empregar a noção de gramática internalizada conforme as proposições científicas gerativistas.

Solange inicia seu registro reflexivo explicando o que ela compreende por *saber gramatical*. Sua explicação, na verdade, detém-se da gramática internalizada, a partir de uma perspectiva científica, possivelmente pautada na Teoria Gerativa. De modo coerente com tal teoria, ela explica que essa gramática seria uma “[...] capacidade genética do falante de perceber e internalizar as regras gramaticais da língua fazendo uso de acordo com o que é exigido pela situação de interação comunicativa de que participa”. Nesse sentido, podemos considerar que a mencionada docente apresenta conhecimentos científicos acadêmicos distintos de outros professores, a respeito da *gramática internalizada*.

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

Por meio de seu comentário, Solange delimita que sua função, enquanto professora de língua portuguesa, é explorar, ampliar e aperfeiçoar o conhecimento língua previamente apresentado pelo estudante, como forma de lhe desenvolver sua competência linguística, tornando-o em usuário competente, ou seja, que sabe adequar o uso linguístico às distintas demandas de cada situação comunicativa. Assim, ela se alinha às orientações presentes no PCN (BRASIL, 1998), de que a função educacional do ensino de língua materna seria aperfeiçoar a língua dominada pelos estudantes antes de seu ingresso na escola. Destarte, seria necessário considerar o conhecimento linguístico apresentado pelo estudante e utilizá-lo de forma a aprimorá-lo, fazendo com que o ele domine não só sua variante, mas também a culta e a norma-padrão da língua portuguesa, além de saber discernir em quais situações de interação deve empregá-las.

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

5.1.1. Considerações

Os comentários dos professores acima apresentados possibilitaram-nos a percepção das seguintes questões, mais gerais: **a)** relação entre gramática internalizada e ensino construtivista; **b)** consideração para o processo de ensino de língua materna da linguagem enquanto *processo de interação*, mas emprego de noções gramaticais associadas a diferentes concepções linguísticas; **c)** propostas de trabalho gramatical contextualizado; **d)** coexistência, no contexto escolar, de conhecimentos tradicionais e científicos contemporâneos; **e)** ensino linguístico e gramatical influenciado por conhecimentos profissionais, disciplinares, experienciais e curriculares (cf. TARDIF, 2013); e **f)** questionamento das orientações presentes em documentos oficiais, como os PCN (BRASIL, 1998).

Respeitante à relação entre gramática internalizada e ensino construtivista, percebemos que para os professores analisados, a consideração da gramática internalizada se referiria aos conhecimentos linguísticos construídos de forma tácita pelos estudantes, em suas interações verbais com seus grupos sociais, ou radicados em sua mente, isto é, como componentes inatos ao falante. Tal gramática deve ser considerada de forma a conduzir o estudante à apropriação da norma-padrão e da variante culta, isto é, da língua padrão (cf. PCN, 1997). Notamos também que, no contexto escolar de ensino de língua materna, a gramática internalizada parece ser associada a conhecimentos prévios sobre a língua, dominados pelos estudantes antes do processo de escolarização, de forma que esse conhecimento seria o ponto de partida para o desenvolvimento e apropriação da língua padrão, por meio de intervenções intencionais dos professores.

Nessa relação, podemos considerar que haja a construção de uma *representação social*. Se ponderarmos que, por um lado, na perspectiva construtivista os conhecimentos prévios são saberes, de algum modo, internalizados ou apropriados pelos estudantes, não exclusivamente por meio do processo de escolarização, e que, por outro, devem ser considerados como ponto de partida pelo professor para o desenvolvimento de

intervenções e práticas intencionais que promovam a construção e, conseqüentemente, a apropriação de novos conhecimentos, podemos inferir que a gramática internalizada, ao referir-se aos conhecimentos linguísticos apresentados de forma tácita ou enquanto conhecimento inato dos estudantes, poderia conduzir os docentes a sua compreensão enquanto conhecimento prévio. Nesse sentido, teríamos o processo de *ancoragem* postulado por Moscovici (2015), em que a gramática internalizada seria classificada como pertencente à categoria de conhecimentos prévios e nela acomodada, fazendo com que seja concebida enquanto algo previamente dominado pelos estudantes.

Ao mesmo tempo, essa classificação ocorre de forma *generalizada* (cf. MOSCOVICI, 2015), conformando estavelmente tal gramática à categoria de conhecimentos prévios. Isso faria com que essa compreensão fosse relativamente estável, sendo empregada de forma similar todas as vezes em que essa noção de gramática seja mobilizada e utilizada, de algum modo, pelos docentes em sua prática de ensino. Nesse sentido, podemos também compreender que essa associação, de certa maneira, também já esteja contida nesse processo construção de uma representação social, no nome gramática internalizada, que por meio de tal processo, já comportaria a justaposição com conhecimentos prévios. Assim, por meio do processo de *nomeação* (cf. MOSCOVICI, 2015), ao empregar o termo **gramática internalizada**, a noção de conhecimentos prévios já seria mobilizada pelo docente, o que o conduziria à sua associação, de certo modo, direta com a abordagem construtivista.

Além disso, nesse processo, conforme pontuado por Moscovici (2015), também ocorre a *objetivação*, em que a noção de gramática internalizada seria reduzida a conhecimentos prévios. Com essa redução, a noção central de ser uma gramática que permite a interação linguística por meio de conhecimentos intuitivos ou inatos sobre o funcionamento linguístico é restringida a conhecimentos basilares que serão, no processo de ensino e aprendizagem, considerados como conhecimentos a serem desenvolvidos, de forma a promover a apropriação de conhecimentos mais elaborados, seguindo o pensamento construtivista.

Dessumimos, destarte, que tal representação social dos docentes ajuda-os a compreender um fenômeno científico contemporâneo, de certo modo, não usual ou corriqueiro no contexto escolar, por meio de sua associação a conhecimentos presentes nesse contexto. Esse processo, conforme explica-nos Moscovici (2015), promove a *familiarização* do conhecimento científico, próprio do universo reificado, em um universo mais consensual, em que a escola estaria socialmente inserida.

Concernente à adoção da concepção de linguagem enquanto *processo de interação*, percebemos que os professores compreendem tal tendência linguística e sua relevância para o processo de ensino, principalmente por conta da noção de gêneros textuais e da interação como geradora de sentidos. Além disso, essa concepção prevê o trabalho com textos, o que permite o desenvolvimento de atividades de leitura e produção textual mais significativas, segundo os professores, por contextualizar o uso linguístico. Contudo, se há, por um lado, a compreensão de que tal concepção de linguagem seja a mais produtiva para o trabalho de ensino de língua materna, por outro, não há linearidade direta entre essa concepção e as gramáticas a serem adotadas para o processo de ensino. Quando se considera o ensino gramatical, os comentários dos docentes explicitam o emprego de gramáticas variadas, internalizada e descritiva, mas também normativa. Esta última aparece intimamente relacionada ao ensino da norma-padrão e da variante culta, tendo maior destaque no processo de apropriação da língua padrão.

Assim, podemos concluir que se, por um lado, ocorre emprego e compreensão teórica majoritária de uma concepção linguística, por outro, o mesmo não se aplica à noção gramatical, que recorre a diferentes gramáticas, não exclusivamente coerentes com a concepção de língua declarada pelos professores. Do ponto de vista acadêmico, isso seria incongruente. Porém, no contexto escolar, isso parece não ser contraditório ou problemático para os professores, pois essa associação garantiria eficiência ao processo de ensino linguístico, principalmente, em relação à promoção de domínio da variante culta e da norma-padrão.

Nesse sentido, conforme pondera Rios (2009), embora os professores declarem a adoção e expliquem teoricamente de forma coerente um conhecimento científico – nesse caso a concepção linguística enquanto *processo de interação* –, quando se trata da prática, percebemos que eles se utilizam de conhecimentos variados, que nem sempre estão em consonância com a teoria que declaram, que concerniria à abordagem gramatical. Isso não significa que se trate de professores desconhecedores das orientações teóricas contemporâneas, mas nos explicita que a prática não é tão linear como propõem as teorias acadêmicas, o que resulta em hibridizações teóricas para dar conta de promover um ensino de qualidade, na perspectiva docente.

Com relação às propostas de trabalho gramatical contextualizado, verificamos que tal ensino, para os professores, tornar-se-ia significativo e eficiente ao ser desenvolvido de maneira associada aos gêneros textuais, ou seja, em consonância com a concepção linguística que adotam. Conforme pontuam os professores, essa associação permitiria ao

estudante a análise do uso dos elementos linguísticos, além da aplicação dos conhecimentos construídos de forma delimitada, compreendendo, assim, o funcionamento da língua. Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, principalmente gramatical, tornar-se-ia significativo por envolver e considerar seu uso em textos.

Destarte, o uso de textos seria um meio de evidenciar o uso social da língua aos estudantes, fazendo-os compreender como a gramática funciona, não exclusivamente no plano linguístico, mas também no discursivo. Por isso, segundo os professores, essa abordagem atribuiria ao ensino gramatical maior sentido, uma vez que ocorreria a compreensão do funcionamento linguístico e discursivo, e não apenas das regras gramaticais. Logo, isso tornaria a aprendizagem significativa por justamente evidenciar como a gramática contribui para a construção linguística e discursiva de um texto. Além disso, com essa abordagem, a noção de texto seria ligada a seu uso social, evidenciando como a gramática contribui para construção de sentidos, segundo o que preconiza a tendência linguística como *processo de interação*.

Verificamos também que os conhecimentos tradicionais e científicos contemporâneos coexistem no contexto escolar de forma relativamente coerente, como já demarcado anteriormente. Podemos considerar que, de um lado, há questões relativas à concepção de linguagem enquanto *processo de interação*, como gêneros textuais, contexto de interação, produção de sentidos relacionados a aspectos históricos, culturais e sociais, e da gramática internalizada e descritiva, além de atividades de epilinguagem; de outro, questões prescritivas e normativas, além de abordagem tradicional de conceituação, aplicação e exercitação. Essa coexistência é resultante, em parte, de conhecimentos profissionais e disciplinares (cf. TARDIF, 2013), que propiciam ao docente o conhecimento das orientações científicas contemporâneas, principalmente sobre a linguagem enquanto *processo de interação*, e a gramática internalizada e descritiva; em parte, de conhecimentos experienciais e curriculares, desenvolvidos por conta de ações institucionais, intelectuais e sociais, que os conduzem os professores à manutenção da abordagem e de conhecimentos tradicionais.

Os conhecimentos profissionais e disciplinares parecem conduzir os professores a considerar relevante e a conhecer, com certo aprofundamento, as teorias e as orientações científicas e acadêmicas contemporâneas. Porém, seus conhecimentos experienciais e curriculares os influenciam a desenvolver o ensino gramatical em uma perspectiva tradicional e normativa, para garantir aos estudantes o domínio da língua padrão. Esses conhecimentos são oriundos de questões relativas a exames vestibulares e concursos públicos, além de pressões das famílias dos discentes, bem como das instituições de ensino,

por conta de avaliações externas da aprendizagem em que há a cobrança, nem sempre explícita, do domínio da norma-padrão. Ademais, podemos considerar que socialmente a escola ainda continua sendo a instituição responsável por promover o ensino da língua padrão aos estudantes. Nesse sentido, essas questões e tais saberes, a nosso ver, corroboram a hibridização de conhecimentos e práticas que se utilizam de noções científicas e tradicionais.

Por fim, vale destacar que os professores, a sua maneira, parecem questionar as orientações presentes em documentos oficiais, como os PCN (BRASIL, 1998), em relação ao ensino da norma-padrão e da variante culta, ao mesmo tempo em que precisariam também promover o respeito linguístico pelas variantes não cultas. Alice é a professora que melhor explicita essa posição em seus comentários. Consciente de sua função docente de promover a garantia do domínio da língua padrão pelo estudante e, concomitantemente, das forças presentes no espaço escolar, sejam elas científicas ou tradicionais, por conta de questões institucionais e sociais, a mencionada docente pontua que o atendimento das orientações científicas, contidas, por exemplo, em documentos oficiais, demanda tempo, o que, na prática, não parece ser possível, dada a necessidade de cumprimento de um currículo de ensino e do cotidiano escolar. Além disso, embora seja necessário promover o respeito linguístico, a cobrança social e institucional é para que o estudante domine a norma-padrão e a variante culta. Nesse sentido, Alice destaca que, se há o discurso científico contemporâneo de respeito às diferenças, na prática o que se espera é que o estudante domine a língua padrão. Não se trata de que um aspecto exclua o outro, mas de que, no contexto escolar, parece ser contraditório fazer com que o estudante valorize as variantes não cultas, quando lhe será socialmente, em situações mais formais, exigido o domínio da língua padrão. Nesse sentido, Alice parece ponderar que essa valorização é restrita e tende a atender às exigências particulares do contexto educacional, pois socialmente a variante oral valorizada ainda é a culta e em relação à escrita é a norma-padrão. Logo, conquanto exista o discurso de respeito às diferenças, socialmente a cobrança é de que o estudante domine a língua padrão, para que tenha garantida sua participação, de certo modo, garantida na sociedade contemporânea.

5.1.2. Esclarecimento

Feitas as três primeiras análises, percebemos que os pontos presentes em cada um dos comentários anteriores foram retomados e discutidos nos fóruns de discussão e registros reflexivos do módulo corrente e nos posteriores. Por isso, consideramos que

continuar as análises dos demais comentários selecionados de forma detalhada seria explorar pontos redundantes. Nesse sentido, julgamos ser mais adequado listar os pontos recorrentes nas primeiras análises para explorá-los no restante do corpus, levando em consideração os comentários realizados pelos participantes a respeito desses pontos específicos.

Destarte, temos os seguintes tópicos temáticos, detectados nas análises apresentadas acima, que analisamos, na sequência, pormenorizadamente: **2. Ensino da norma-padrão**; **3. Conhecimentos prévios e abordagem construtivista**; e **4. Ensino gramatical contextualizado**.

Considerando as atividades e os temas discutidos no curso de extensão universitária, *Abordagem Gramatical e Ensino de Língua portuguesa*, em que coletamos nossos dados, também examinamos, após os tópicos acima listados, respectivamente: **5. Algumas propostas de ensino gramatical produzidas pelos professores**; e **6. Algumas considerações dos docentes sobre a Gramática Sistêmico-Funcional**. cremos que esses dois tópicos sejam pertinentes para a compreensão, de um lado, da relação teoria-prática, e, de outro, da relação academia-escola.

5.2. Ensino da norma-padrão

Nesta seção, reunimos comentários e, em alguns casos, excertos que tratassem de alguma forma do ensino da norma-padrão da língua portuguesa. As contribuições aqui analisadas foram extraídas majoritariamente do módulo 2. Nesse módulo foram discutidas as orientações dos PCN (BRASIL, 1998) para o ensino de língua portuguesa, por meio das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Contudo, conforme as necessidades de tornar os comentários analisados mais compreensíveis, recorreremos a declarações presentes em outros módulos. Nesses casos, demarcamos os módulos de origem.

Demarcamos, ainda, que tentamos seguir a ordem de postagem dos comentários nos fóruns de discussão ou nos registros reflexivos, porém, nem sempre isso foi respeitado. Com essa explicação, desejamos explicitar que não houve, de nossa parte, motivação ou justificativa de base teórica ou metodológica para a organização e apresentação dos comentários a seguir.

Iniciamos nossa análise por Daniela, uma das primeiras participantes postar seu comentário no fórum de discussão do módulo 2.

DaM2FC1

De acordo com a leitura [do trecho do PCN] que fiz, pude compreender que a [atividade] epilinguística é a reflexão que quem escreve ou lê faz enquanto escreve ou lê, para compreender ou atribuir sentidos ao texto.

Por isso vejo o ensino da gramática tradicional importante para a contribuição na escrita de um texto, possibilitando ao aluno um melhor gerenciamento de sua tarefa de produzir textos cada vez mais próximos às exigências do padrão culto da língua.

A escolha desse comentário ocorreu por conta da consideração da gramática tradicional como contribuinte para o desenvolvimento da competência comunicativa discente.

Primeiramente, podemos ponderar que a explicação de Daniela sobre o que lhe seria a *atividade epilinguística*, mescla, em parte, noções da *atividade linguística*, descrevendo-a como ação que ocorre durante o processo de leitura ou escrita para que haja entendimento dos sentidos gerados pelo texto e, em parte, a noção de reflexão, aqui empregada sem delimitação, que poderíamos associar à *atividade de epilinguagem*. De todo modo, a mencionada professora delimita que essa atividade é processual e não discreta, ocorrendo *durante* a interação verbal por meio da reflexão, conforme salientam os PCN (BRASIL, 1998). É-nos preciso demarcar também que, nesse momento inicial, Daniela não parece associar tal atividade à fala e à escuta. Podemos considerar que não há aparentemente justificativa para isto, uma vez que os PCN orientam o trabalho com gêneros textuais, sem especificar se seriam orais ou escritos.

Na sequência, a docente pontua que o ensino da gramática tradicional ou normativa seria uma forma de contribuir para que o estudante pudesse, durante a atividade de produção textual, gerenciar sua escrita, de forma a atender às exigências da norma-padrão. Nesse sentido, parece-nos que, para ela, quanto mais o estudante possuísse conhecimentos gramaticais normativos, melhor seria sua reflexão, por meio daquilo que ele considera como atividade epilinguística, uma vez que, assim, ele teria mais elementos para analisar se sua escrita estaria ou não em consonância com as orientações prescritivas dessa gramática.

Para compreendermos melhor a relação existente entre o ensino de língua materna e a gramática normativa para Daniela, analisemos seu registro reflexivo do módulo 1:

DaM1FC2

Em relação ao meu trabalho com gramática no ensino da Língua portuguesa, costumo trabalhar da melhor forma possível, pois acredito que a gramática está associada a interpretação, compreensão e dissertação de um texto, através dela podemos ampliar o

conhecimento do aluno, pois possibilita ao aluno a ampliação do vocabulário através da norma culta da Língua portuguesa.

Os alunos quando chegam à escola apresentam o vocabulário usado no vosso [seu] dia-a-dia, portanto cabe ao Educador ampliar o seu horizonte da melhor maneira possível, através de uma linguagem culta, através deste conhecimento o aluno poderá concorrer no mercado de trabalho em diferentes áreas.

Essa declaração chamou nossa atenção pelo fato de explicitar a noção de que a gramática normativa contribuiria com o desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas pelos discentes.

Inicialmente, Daniela considera que em seu trabalho desenvolve a gramática da melhor forma possível, pois, a seu ver, ela estaria associada a interpretação, compreensão e escrita de um texto. Ainda para ela, o trabalho com a gramática, evidentemente em uma perspectiva tradicional e normativa, possibilitaria a ampliação do conhecimento linguístico do estudante, por meio da aquisição de novo vocabulário, consoante à variante culta da língua portuguesa. Desse modo, podemos deduzir que a docente apresenta majoritariamente indícios de uma concepção pautada em pressupostos tradicionais, coerentes com a concepção de linguagem enquanto *expressão do pensamento*.

Em um segundo trecho, a professora pondera que, devido ao fato de os estudantes, ao ingressarem na escola, apresentarem um vocabulário mais restrito ao uso cotidiano, seria função do docente ampliar seus conhecimentos, para que eles dominem a variante culta e, possivelmente também, a norma-padrão da língua portuguesa, uma vez que socialmente eles precisarão desse conhecimento para concorrer a vagas no mercado de trabalho. Nesse ponto, Daniela demonstra ser consciente das demandas institucionais e sociais em relação à função da escola e ao papel do professor de língua materna. Consciente de que, muitas vezes, os falantes podem sofrer preconceito linguístico, retirando-lhe a possibilidade de conquistas profissionais, ela explicita que a garantia do ensino da variante culta e da norma-padrão seria uma obrigação da educação linguística para não afetar, de certo modo, o futuro dos estudantes.

Para compreendermos melhor a consideração da docente sobre o ensino gramatical e sua contribuição para a formação social do estudante, citamos o seguinte comentário, extraído do fórum de discussão do módulo 3:

DaM3FC3

Durante a minha trajetória na Educação, trabalhei por diversas vezes com o livro do autor William Cereja, e acredito que o ensino da gramática é extremamente importante, como cita o autor, sabemos que determinados conteúdos aplicados em sala de aula, nem sempre o aluno usará no decorrer de sua vida, porém outros conteúdos devem sim

ser abordados com bastante clareza, pois para o mercado de trabalho esse aluno necessitará ter conhecimento da gramática normativa.

O que eu quero salientar é que atualmente faz-se necessário o ensino da gramática, para munir os alunos de um instrumento de luta para que possam ser inseridos na sociedade de um modo mais efetivo e eficaz. O uso da linguagem adequada as mais diversas situações que vão além das instituições escolares.

Chamou-nos a atenção o fato de a docente declarar nesse comentário que o ensino gramatical é um instrumento de luta social.

Em seu comentário, Daniela menciona um autor de um livro didático, conhecido no meio escolar, e voltado para o ensino de língua portuguesa. Esse material trabalha com o ensino gramatical em uma perspectiva normativa, mas de forma contextualizada, segundo os professores. Vale mencionar que esse material didático é considerado por grande parte do professorado de língua materna como um dos melhores livros didáticos disponíveis no mercado editorial na atualidade. Concordando com o autor, Willian Cereja, pois eles assistiram nesse módulo um vídeo do autor tratando do ensino gramatical, Daniela cita que esse ensino é extremamente importante, apesar de alguns conteúdos não serem significativos para os estudantes, uma vez que eles não o empregariam durante sua vida. Nesse ponto, a professora aponta que, a seu ver, no currículo de língua materna haveria objetos de ensino e aprendizagem que não contribuiriam para a formação social do estudante. Contudo, haveria outros, como a gramática normativa, que seriam relevantes, devendo ser ensinados de forma clara, pois, de algum modo, eles seriam requeridos pelo mercado de trabalho e pela sociedade, em geral.

Na sequência, Daniela explicita que, a seu ver, o ensino da gramática normativa é justificável e necessário para a formação discente, porque, por meio dele, o estudante estaria inserido de modo eficaz e efetivo na sociedade, munido de conhecimentos que lhe permitiriam a adequação de sua linguagem ao contexto de interação. Assim, ela demarca que o ensino gramatical por meio de uma perspectiva tradicional seria uma forma de garantir ao estudante conhecimentos formais, que, a seu ver, seriam de competência do ensino escolar, porque não seriam previamente dominados pelo estudante e são exigidos socialmente.

De um modo geral, Daniela aponta que, no contexto escolar de Educação Básica, para o ensino de língua portuguesa a demanda seria, principalmente, o ensino da norma-padrão. Para atingir esse objetivo, o processo de aprendizagem deveria ocorrer por meio do ensino da gramática normativa, pois ela seria o instrumento, de certo modo, potencializador daquilo que ela compreende por atividade epilinguística, que é processual e

que ocorre durante a produção textual. A seu ver, o ensino gramatical potencializaria, portanto, a atividade epilinguística, pois permitiria aos estudantes aprimorar sua escrita, procurando atender às exigências da norma-padrão.

Em síntese, para Daniela, o foco da aprendizagem da língua padrão seria o ensino gramatical na perspectiva tradicional e normativa. As atividades linguísticas operatórias, como a epilinguísticas seriam uma forma de contribuir com o ensino da língua materna, visando à formação de um escritor que conhece as prescrições da norma-padrão. Ademais, o ensino da gramática normativa seria uma forma de atender às demandas sociais não só pelo professor, mas também pelos os falantes e próprios estudantes, em uma sociedade que usualmente costuma enxovalhar pessoas que não dominam a variante culta e a norma-padrão da língua portuguesa.

Analisaremos, a partir de agora, o comentário de Saulo, também no fórum de discussão do módulo 2.

SaM2FC1

Como já dito aqui, as atividades epilinguísticas estão relacionadas à reflexão sobre os recursos expressivos da língua, de modo a contribuir para o seu domínio e emprego nas mais diversas situações de comunicação. Diferentemente, o trabalho gramatical tradicional baseia-se em atividades simples, de repetição e classificação, que não levam à reflexão sobre os efeitos de sentido que os elementos linguísticos provocam quando empregados em certos contextos, como é o caso das atividades epilinguísticas.

Podemos articular atividades epilinguísticas e de análise linguística ao propormos um "trabalho reflexivo e de transformação elaborado com a linguagem escrita, por exemplo. É o caso de atividades com ampliação de sintagmas, transformações de sintagmas nominais em verbais, alteração de conectivos, observando-se os efeitos provocados" (CLARE, 2006). Dessa forma, ao se propor situações de aprendizagem em que se leva em conta o estudo dos elementos linguísticos seria possível aproximar atividades linguísticas de atividades de análise linguística.

Vale ressaltar que o trabalho epilinguístico a partir de textos orais segue a mesma lógica. Assim, "o cuidado que dispensamos a reformular nossa fala para nos tornarmos melhor compreendidos por nossos interlocutores é um exemplo de atividade epilinguística; quando reescrevemos várias vezes um mesmo texto, transformando-o para tornar sua expressão tão fiel quanto possível aos nossos propósitos discursivos – informar, opinar, convencer, emocionar, satirizar, desculpar-se etc. -, também realizamos inúmeras atividades epilinguísticas" (BEZERRA & SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2005). Como podemos perceber, o trabalho epilinguístico permite aos alunos refletirem sobre a língua, transformando-a em textos orais e escritos, que são o seu uso concreto.

A escolha desse comentário ocorreu por conta da explicação realizada pelo professor em questão da atividade de epilinguagem de forma coerente com a perspectiva científica contemporânea.

Saulo começa explicando o que considera por atividades epilinguísticas e sua diferença em relação ao ensino linguístico dito tradicional. Segundo ele, tais atividades estão relacionadas, em parte, à reflexão sobre os recursos expressivos da língua e, em parte, ao domínio e ao emprego da língua de forma coerente com as situações de comunicação. Podemos perceber que se trata de uma explicação mais aprofundada quando comparada a da professora Daniela [DaM2FC1], apresentada anteriormente.

Segundo ele, o trabalho com as atividades epilinguísticas se diferenciaria do trabalho gramatical tradicional, pois neste as atividades de operação linguística seriam simples, por serem de repetição e classificação e, assim, não contribuiriam para a reflexão sobre os efeitos de sentidos produzidos pela língua em determinadas situações interacionais. Com isso, Saulo pretende demarcar que o objetivo do ensino de língua materna não seria apenas propiciar ao estudante o domínio da escrita padrão, mas também de permitir que ele reflita sobre as condições de produção textual e, criticamente, adequa sua linguagem a seus objetivos e ao contexto de interação verbal. Podemos notar que se trata de uma perspectiva mais interacionista de ensino linguístico.

Seguindo as ponderações de em um dos textos sugeridos no módulo do mencionado curso de extensão⁵³ – aliás, faz-nos necessário pontuar que não foi somente este professor a citar esse texto em seus comentários, mas outros professores, neste e em outros módulos –, Saulo explica que seria possível articular as atividades epilinguísticas ao trabalho de análise linguística, por meio da análise dos elementos linguísticos, observando os efeitos de sentido provocados por eles. Podemos deduzir que essa articulação seria possível, segundo o professor, devido à reflexão constituinte de cada atividade. No caso da atividade epilinguística, essa reflexão seria algo mais inconsciente, já, no caso da análise linguística, seria algo mais consciente. Assim, podemos considerar que a segunda seria responsável por operacionalizar pedagogicamente a primeira.

Por fim, de modo diferente da professora Daniela, anteriormente apresentada, Saulo demarca que a atividade epilinguística atua da mesma maneira em textos escritos ou orais. Na verdade, como ele afirma, essa atividade, no contexto de ensino e aprendizagem, permite que o estudante reflita sobre o uso concreto da linguagem, oral ou escrita, possibilitando-lhe adequá-la a seus propósitos discursivos. Tratar-se-ia, dessa forma, de uma atividade com intuito de fazer com que o estudante se aproprie de sua língua e a domine, sabendo crítica e conscientemente adequá-las às demandas das situações interacionais de que

⁵³ CLARE, 2006. Ver referência bibliográfica no subitem 4.4.1. *O curso de extensão universitária*, módulo 2.

participaria. A sua maneira, Saulo está explicando sua compreensão do ensino de língua materna.

Em relação ao ensino gramatical, nesse processo, destacamos sua declaração em seu registro reflexivo, no módulo 2:

SaM2RC2

Não acho viável um ensino de Língua portuguesa totalmente desvinculado do trabalho com a gramática. Mesmo que se opte por uma perspectiva mais textual ou discursiva em sala de aula, essa abordagem será melhor feita se os elementos gramaticais forem tratados à luz do sentido que lhes é atribuído no texto, o que só será possível se o aluno for capaz de reconhecer esses elementos no texto. Para tal, é preciso que esses elementos linguísticos sejam estudados previamente, em alguma etapa de escolaridade. Portanto, alguma noção de gramática o aluno deve receber na vida escolar. O que deve ser questionado é o excesso de prescritivismo, baseado em exercícios mecânicos e repetitivos, meramente metalinguísticos.

Esse comentário nos chamou a atenção pela ponderação acerca da necessidade de não se desarticular o ensino gramatical do ensino linguístico.

Inicialmente percebemos que, para Saulo, o processo de ensino de língua materna não poderia se desvincular totalmente do trabalho gramatical. Notemos que ele não evidencia se sua compreensão de gramática ocorre com base na perspectiva tradicional e normativa. Na verdade, ele pontua que, mesmo optando por uma perspectiva mais textual ou discursiva, o ensino será melhor se se considerarem os elementos gramaticais, explicitando-lhes os sentidos que eles recebem textualmente. Ao mesmo tempo, para que haja essa explicitação, é preciso que os estudantes reconheçam tais elementos gramaticais. Assim, em algum momento da escolarização, eles precisariam aprender, possivelmente, os nomes e as funções gramaticais dos elementos linguísticos.

Podemos considerar que Saulo não esteja defendendo o ensino com base na gramática normativa, mas, sim, por meio da atividade operatória metalinguística, que seria responsável por conduzir os estudantes à construção de explicações para o funcionamento linguístico, bem como de uma nomenclatura para a categorização dos elementos linguísticos. Já concluindo seu registro, o mencionado professor parece se opor ao ensino orientado pela abordagem tradicional, uma vez que esse seria, segundo ele, excessivamente prescritivista e ocorreria por meio de exercícios mecânicos e repetitivos, com intuito exclusivamente de desenvolver a metalinguagem e não a epilinguagem.

Não nos parece que o ensino gramatical mencionado pelo professor se aproxime de uma perspectiva tradicional ou normativa. Na verdade, parece-nos que sua compreensão se aproxima de uma perspectiva mais científica acadêmica e contemporânea,

próxima a de *análise linguística* proposta pelos PCN (1997). Para compreendermos melhor essa questão, retomamos um comentário realizado por Saulo no fórum de discussão do módulo 1:

SaM1FC3

De fato, é possível afirmar que a nossa geração aprendeu com uma abordagem mais tradicional da língua. Mas era uma outra geração, um outro perfil de aluno. O aluno daquela época era outro em muitos aspectos. Chegava-se à escola com melhores níveis de letramento escolar e alfabetização.

Além disso, o ensino de língua materna tinha outros objetivos naquela época. Se considerarmos os últimos resultados das nossas avaliações externas estaduais, federais e internacionais, que medem o desempenho dos nossos estudantes a partir das habilidades de leitura e de interpretação, veremos que a aprendizagem em língua portuguesa atualmente, de uma forma geral, não é satisfatória. Ao meu ver, esse resultado está ligado, entre outros fatores, ao ensino tradicional da língua materna, que se insiste em praticar ainda em um número significativo das nossas escolas, o qual é baseado em metalinguagem unicamente, com pouco ou nenhum trabalho envolvendo o texto/ gênero textual, sua leitura, análise e (re)escrita.

O comentário foi escolhido por considerar explicitamente que o desempenho insatisfatório dos estudantes em avaliações de larga escala estaria relacionado ao ensino baseado exclusivamente em metalinguagem.

Inicialmente, Saulo demarca que o ensino gramatical na perspectiva tradicional foi satisfatório, no passado, em um contexto cujo perfil e nível de letramento apresentado previamente pelo estudante eram diferentes da contemporaneidade. Além disso, embora não explicita, a seu ver, o ensino de língua materna tinha outros objetivos, por conta possivelmente de outras orientações institucionais e acadêmicas. Nesse sentido, ele demarca que o ensino da língua portuguesa está também condicionado a questões não estritamente científicas e institucionais, mas também sociais, históricas e culturais, uma vez que aponta que mudanças históricas ou socioculturais também impactam no processo de ensino linguístico, por conta do estudante e de seus conhecimentos ulteriores à escolarização.

Para demonstrar que o ensino tradicional exclusivamente pautado em noções gramaticais prescritivas atualmente se revelaria insatisfatório, Saulo cita o desempenho discente em avaliações externas, que demonstrariam como o nível de conhecimento linguístico dos estudantes seria incipiente. Nesse ponto, podemos inferir que ele esteja pontuando que, por tais exames exigirem domínio da leitura, avaliando habilidades apresentadas pelos estudantes, o ensino gramatical tradicional não seria capaz de desenvolver satisfatoriamente essas habilidades e, por consequência, de propiciar ao estudante o domínio da leitura, isto é, ser um leitor competente. Esse problema decorreria do fato de tal ensino

gramatical focar exclusivamente o ensino metalinguístico. Saulo considera que tal problemática está relacionada ao ensino exclusivamente metalinguístico, descontextualizado, isto é, sem trabalhar com gêneros textuais e sem aprofundamento da leitura, análise e (re)escrita textual. Ou seja, o problema estaria justamente na adoção de uma abordagem tradicional para o ensino de língua materna.

Para finalizarmos, analisemos outro comentário de Saulo, também presente no fórum de discussão do módulo 1:

SaM1FC4

Também penso que é papel da escola apresentar aos alunos a norma culta. Mas, penso que isso não será muito significativo para o aluno se for feito com base em exercícios mecânicos e repetitivos de metalinguagem simplesmente. Ao utilizarmos textos de gêneros que fazem uso de uma linguagem escrita mais informal, por exemplo, é possível propor reflexões sobre o funcionamento da língua que permitiriam ao aluno conhecer as estruturas da língua que teriam um emprego inadequado em outros contextos mais formais e saber o motivo pelo qual os elementos da língua apresentam esse comportamento.

Tal declaração chamou nossa atenção devido ao fato de Saulo considerar que o ensino da norma padrão não deva se valer de exercícios ditos tradicionais.

O mencionado professor tem clareza de que a função da escola seja, de algum modo, desenvolver também o domínio da norma-padrão. Contudo, a seu ver, o problema estaria na adoção da postura tradicional que se vale de noções da Gramática Tradicional e Normativa para a proposição de exercícios mecânicos e repetitivos de metalinguagem.

Como forma de ensinar a norma-padrão, Saulo apresenta o trabalho pautado em gêneros textuais. Esse trabalho possibilitaria o ensino não só da norma culta, mas também de outras variantes linguísticas, por conta dos diferentes níveis de formalidade requeridos pelos distintos gêneros. Assim, esse trabalho possibilitaria desenvolver no estudante o conhecimento sobre a estrutura linguística, considerando se elas seriam adequadas ou inadequadas, dependendo do nível de formalidade que o contexto demanda. Com isso, os estudantes saberiam analisar o porquê de a língua apresentar realizações diferentes, dependendo dos gêneros textuais.

De forma geral, podemos verificar que Saulo apresenta um discurso coerente com as orientações científicas e presentes nos documentos oficiais para o ensino de língua materna. Precisamos nos lembrar de que ele é pós-graduado em Linguística. Possivelmente por conta de seus conhecimentos acadêmicos, ele apresente um discurso bem consistente em relação ao desenvolvimento de um trabalho gramatical de viés não tradicional, tecendo ressalvas constantes à abordagem de base tradicional. Em suma, podemos compreender

também que, a seu ver, o ensino gramatical é importante para o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante, desde que os elementos linguísticos sejam trabalhados de forma reflexiva e não de forma prescritiva.

O próximo comentário a ser analisado é o de Marcela, postado no fórum de discussão do módulo 2.

MM2FC1

Acredito que a grande diferença das atividades epilinguísticas em relação ao trabalho gramatical é o fato de não apresentar definições prontas, pelo contrário, elas fazem com que os alunos busquem o entendimento, isto é, reflitam sobre o uso da língua dentro de uma situação de comunicação.

Por exemplo, nesta semana, no 7o. ano, estamos estudando o gênero textual “artigo de opinião”. Lemos e discutimos vários textos desse gênero, falamos sobre a finalidade deste tipo de texto, sobre sua estrutura e distinguimos fato de opinião. Ao trabalharmos com o texto, houve um a atividade para que os alunos percebessem que, geralmente, quando há opinião, usam-se adjetivos e advérbios. A partir daí, foi feita uma reflexão sobre o que o interlocutor quis dizer com as palavras que usou, o que aconteceria se fossem usadas outras palavras... Para finalizar a atividade, os alunos produzirão um artigo de opinião sobre o assunto lido em uma notícia.

Entendo que é possível articular o trabalho gramatical tradicional com atividades epilinguísticas partindo do uso efetivo da língua ao se criar situações em que os alunos, juntamente com o professor, interajam em situações reais de comunicação, refletindo sobre seu uso e, desta forma, contribuindo para a formação de leitores e produtores de textos.

Para finalizar, acredito que nós, professores de português, já façamos essa aproximação das atividades linguísticas e epilinguísticas, embora muitas vezes não paremos para pensar na forma em que estamos ensinando.

[...]

O comentário da professora nos é interessante por propor a articulação de gramatical com atividades epilinguísticas para a formação discente enquanto leitores e produtores de textos competentes.

Nesse comentário, Marcela começa pontuando a diferença entre o trabalho gramatical tradicional e as atividades epilinguísticas. Para ela, a diferença consistiria no fato de aquele apresenta definições prontas, enquanto estas induzem à reflexão, a partir do uso linguístico em situações comunicativas. De modo mais preciso, a mencionada professora destaca que a gramática tradicional trabalharia a partir de definições, enquanto as atividades linguísticas a partir de gêneros textuais.

Para explicar o que seriam as atividades epilinguísticas, ela cita uma experiência sua com um gênero textual. Para propiciar aos estudantes a reflexão linguística, o trabalho por ela proposto ocorreu por meio de leitura e discussão de outros textos pertencentes

ao mesmo gênero, considerando sua finalidade, sua estrutura e suas características. Para exemplificar como linguisticamente, no texto, o autor demarca sua opinião, a docente explicitou a ocorrência de adjetivos e advérbios. Refletindo sobre a intencionalidade e possivelmente alterações de sentidos que a mudança de palavras acarretaria ao texto, discutiram-se os efeitos de sentidos que seriam gerados. Por fim, após todo esse trabalho, os estudantes produziram seus textos.

Toda essa descrição irá justificar sua asserção posterior, de que, a seu ver, o trabalho gramatical poderia ser articulado às atividades epilinguísticas. Notemos que isso ocorre em sua prática, quando ela explicita as classes gramaticais que geralmente estão presentes em opiniões. Para essa articulação é necessária a criação de situações em que os estudantes interajam, mediados pelo professor, com situações reais de comunicação. Nesse ponto, a leitura e a discussão dos diferentes textos pertencentes ao mesmo gênero textual e, em parte, a produção textual final objetivam criar situações reais de uso linguístico. Por fim, o trabalho reflexivo oportunizado pela epilinguagem está presente na análise do uso linguístico nos textos e na possível alteração de sentidos que quaisquer mudanças de palavras podem gerar no texto.

Por fim, Marcela pondera que essa aproximação entre gramática – embora ela cite aqui como linguística – e epilinguística seja comum no ambiente escolar, pois os professores a desenvolvem sem, muitas vezes, saberem disso. Ou seja, esse trabalho, a seu ver, seria feito de forma intuitiva ou não totalmente consciente.

Consideramos que pelos comentários da professora não nos fica explícito de que forma ela entende a articulação – que ela própria afirma ser possível – entre atividades epilinguísticas e o trabalho com a gramática tradicional. A partir de um exemplo citado, podemos deduzir que essa articulação consistiria no uso das categorias gramaticais tradicionais para descrição linguística. Vale destacar que o trabalho epilinguístico proposto por Marcela, na verdade, parece se delimitar em um nível lexical, quando tal atividade seria mais profundo, abrangendo também questões sintáticas e semânticas, além de fatores pragmáticos, discursivos e textuais.

Para aprofundar a compreensão sobre o ensino gramatical, analisemos o registro reflexivo apresentado por Marcela, no módulo 2.

MM2RC2

Acredito que ensinar gramática é fundamental para a Educação Básica (de acordo com a LDB - engloba o Ensino Fundamental e Médio) porque é na escola que os alunos terão contato com ela. Como meu aluno saberia se algo está adequado ou inadequado, como foi citado no texto, se ele não tiver um parâmetro?

Nossos alunos já chegam às universidades com sérias dificuldades de aprendizagem e ainda teriam que, só agora, ter contato com elas? Penso que isso seria uma dificuldade a mais.

Em relação à classificação apresentada pelas autoras do livro - adequado e inadequado- também faço uso dessas terminologias e muitas vezes utilizo da comparação com a vestimenta ao explicar alguma "regra" ao meu aluno.

Exemplo: Você vai à praia de vestido longo e salto alto? ou Vai de sunga à um baile de formatura?

Chamou a nossa atenção o fato de o comentário da mencionada docente considerar que o conhecimento gramatical, certamente normativo, atuar como balizador da adequação ou não dos textos discentes às demandas das situações comunicativas.

No início de sua reflexão, Marcela pontua que é fundamental o ensino de gramática normativa na Educação Básica, uma vez que socialmente é na escola que o estudante deve aprendê-la. A partir dessa consideração, a mencionada docente demarca que, sem esse conhecimento, o estudante não terá como balizar se suas interações linguísticas estão adequadas ou não ao contexto e à situação comunicativa. Nesse sentido, considerando as dificuldades apresentadas pelos estudantes em relação ao domínio da língua portuguesa, a falta de tal ensino ocasionaria mais problemas para a aprendizagem dos estudantes.

Considerando a adequação ou inadequação, segundo o ponto de vista científico contemporâneo e não prescritivo, a professora aponta que a explicação e, por contiguidade, aplicação e conhecimento das regras normativas seria uma forma de regular o uso linguístico, o que possibilitaria ao estudante adequar, conforme as demandas da interação verbal, seu texto,

Em suma, fica-nos evidente que para Marcela o ensino gramatical tradicional seria necessário, porque a escola teria socialmente a função de ensinar a norma-padrão da língua e, com esse conhecimento, os estudantes poderiam regular o uso linguístico à situação comunicativa.

Considerando o comentário antecedente da professora [MM2FC1], podemos ponderar que o ensino da norma-padrão ocorreria por meio da reflexão linguística, analisando categorias gramaticais, conforme ela descreve anteriormente. Há, assim, uma hibridização de conhecimentos de ordem tradicional e científica, que visam a propiciar ao estudante a capacidade crítica de adequar sua linguagem às demandas interativas, por meio dos gêneros textuais.

A próxima docente a ser analisada é Verônica. Seu comentário, abaixo, foi postado no fórum de discussão do módulo 2.

VM2FC1

O primeiro texto⁵⁴ aborda o trabalho dentro de uma proposta de trabalho epilinguístico, ou seja, partir do texto para o entendimento da metalinguagem. O que se deve fazer é trabalhar dessa forma[,] porque nos é instruído[,] como descrito nos Parâmetros Curriculares trabalha[?] assim não vejo esse trabalho como um método muito rico para ensinar a gramática tradicional.

Vemos que frases soltas por mais que seja[m] um estudo[estudo] linguístico que muitos defendem ainda, não é uma abordagem insignificante[significante] como muitos tradicionalistas vêem. Acredito que o aluno como um ser social e futuro cidadão que é devidamente crítico pelo ato de refletir vai construir o conhecimento mais ativamente oralmente e produzindo textos para que possa refletir segundo sua variedade linguística a refletir sobre o processo que se dá a linguagem.

Acredito sim que podemos trabalhar de maneiras diferentes com textos e a reflexão deles.

O comentário da professora em questão é interessante, a nosso ver, por evidenciar que no contexto escolar algumas práticas são desenvolvidas por serem, de certo modo, impostas por orientações presentes em documentos oficiais ou demandas dos gestores.

Embora o comentário de Verônica apresente alguns problemas de coesão, podemos compreender que inicialmente ela pontua que o trabalho epilinguístico seria uma forma de, por meio da análise textual, compreender a metalinguagem. Esse entendimento é exclusivo dela, nenhum outro professor apresentou ou mesmo concordou com ela. É-nos possível inferir que, no fundo, Verônica intenta afirmar que a finalidade de atividades reflexivas, baseadas em texto, seja a compreensão da metalinguagem da gramática tradicional.

Ainda no início de seu comentário, ela pontua que esse trabalho deva ocorrer no contexto escolar, porque foi instruído pelos PCN (BRASIL, 1998), ou seja, um documento oficial. Nesse ponto, podemos compreender que Verônica explicita que a prática docente está sujeita às forças institucionais e, embora não demarque, podemos citar também às forças sociais, uma vez que talvez o professor não acredite nessa orientação, mas deva segui-la. Com isso, a docente evidencia a tensão existente no contexto educacional, que faz muitas vezes com que os professores adotem orientações para o ensino sem, de fato, nelas acreditar, o que, por contiguidade, faz com que eles não se apropriem delas.

Na sequência, a professora pontua que o modelo tradicional de ensino gramatical, por meio de frases soltas, a seu ver, não seria significativa. Por isso, ela considera que a abordagem proposta pelos PCN seria uma abordagem mais interessante para o ensino

⁵⁴ CLARE, 2006. Ver referência bibliográfica no subitem 4.4.1. *O curso de extensão universitária*, módulo 2.

gramatical tradicional, possivelmente por permitir que esse ensino ocorra de forma contextualizada por meio de textos.

Considerando o estudante como um ser social crítico, Verônica defende que a construção de conhecimentos sobre a língua será mais profícua se a reflexão discente ocorrer por meio da construção de textos orais ou escritos, tendo como base para a comparação a variante linguística por ele apresentada. A seu ver, a reflexão sobre o processo de construção linguística, isto é, a epilinguagem seria, portanto, interessante para o ensino de língua materna. Podemos compreender que, para ela, a reflexão sobre o processo de (re)construção linguística ou textual seria relevante, pois propiciaria ao estudante a compreensão de pontos a serem analisados e reformulados. Nesse sentido, o trabalho epilinguístico seria relevante por delimitar a reflexão do estudante, focando-a em sua variante linguística e sua relação com a construção textual. Isso desenvolveria a criticidade discente acerca da linguagem, o que contribuiria com sua formação social e cidadã.

Para compreendermos melhor os comentários de Verônica, recorreremos a um comentário que ela postou no fórum de discussão do módulo 1. Trata-se de uma resposta a um questionamento realizado pelo tutor do curso, neste caso, o pesquisador, sobre a relação entre o ensino gramatical e os gêneros do discurso.

VM1FC2

Agora realmente você provocou a minha reflexão, na verdade que[?] [a] abordagem [que] estamos utilizando se trabalhamos com estudo direcionado[,] pelo menos no Estado, ou seja, a [a]bordagem é interacionista de reflexão, mas temos que complementar sempre com algo dentro da gramática de um livro didático....e isso é retornar em alguns momentos a gramática normativa, embora em muitos momentos vemos que o livro didático está modificado também, mas aí o que fazer?

Os gêneros em alguns momentos não transforma a aprendizagem tão clara, porque de fato não há uma gama de exercícios que distribua essa reflexão tão bem como a explicação dentro dos moldes tradicionais, e logo depois, a reflexão da língua.

Na verdade penso que não sei mais nada, fico perdida....Embaraçado

Chamou a atenção a consideração da docente de que o ensino baseado em gêneros textuais não contribuir para a aprendizagem de forma clara.

No comentário acima, Verônica pontua que o trabalho na perspectiva sociointeracionista da linguagem, isto é, aquela que se utiliza da noção de gêneros textuais ou discursivos não permitiria o trabalho gramatical em uma perspectiva normativa, por isso, seria necessário recorrer e complementar as atividades presentes no material didático, apesar deste já procurar aproximar o ensino normativo de tal perspectiva de linguagem.

Na sequência, ela afirma que o trabalho com gêneros textuais, em alguns momentos, não contribuiria para que a aprendizagem ocorresse de forma clara, devido ao fato de não haver, possivelmente em materiais didático, atividades focadas na língua, como ocorre no ensino tradicional, que primeiro a explicaria e, depois, proporia a reflexão sobre ela.

Deduzimos que Verônica nos esteja, na verdade, explicitando que, em materiais que trabalham em uma perspectiva mais interacionista da linguagem, o trabalho de reflexão linguística não seja tão delimitado e visível para o professor. Possivelmente isso ocorra porque a reflexão se detenha mais de questões relativas a compreensão, entendimento e funcionalidade textual ou de seu gênero discursivo. Assim, diferentemente da abordagem tradicional em que frases ou trechos do texto seriam enfatizados para o ensino de algum ponto gramatical, naquela abordagem isso não ficaria explícito. Isso lhe acarreta dúvida em relação a seu trabalho, por considerar que não sabe se de fato sabe ou não trabalhar com os gêneros textuais e ensinar a norma-padrão da língua portuguesa e a variante culta da língua portuguesa.

A nosso ver, o mais interessante das declarações desta docente é a demarcação de que as orientações linguísticas de base científica acadêmica ainda hoje chegam ao contexto escolar como prescrições. Dessa forma, os professores precisariam segui-las e aplicá-las em sua prática pedagógica. Contudo, eles não se sentem seguros em desenvolvê-las. Na prática, eles tentam seguir, por demandas institucionais, essas orientações, mas as articulam àqueles conhecimentos em que confiam, muitas vezes, os de origem tradicional, para que não se percam e consigam fazer com que os estudantes aprendam a variante culta e a norma-padrão da língua. Dessa forma, o que ocorre na prática é uma descrença, de certo modo, na eficiência das orientações científicas acadêmicas e contemporâneas, por conta de sua adoção para atender a demandas institucionais, conduzindo o professor a hibridizar concepções e orientações de ensino teoricamente opostas.

O próximo comentário a ser analisado é do professor Donizete, no fórum de discussão do módulo 2.

DoM2FC1

O trabalho com atividades epilinguísticas parte do conhecimento gramatical interno do aluno. Nesse sentido, não vale a pena trabalhar conceitos com os alunos, pois os conceitos devem ser criados por eles mesmos, quando assim achar necessário. Dessa forma, o aluno, através da mediação do professor, exteriorizar a gramática explícita. As atividades epilinguísticas abrangem a abordagem de situações onde "a escrita, o relato, a argumentação, a descrição façam sentido, por meio de material diversificado."

As atividades epilinguísticas e de análise linguística se aproximam pelo fato de exigir, por parte do aluno, uma reflexão sobre o uso da linguagem levando em consideração o contexto em que tal variante é produzida.

Em relação à articulação do trabalho gramatical tradicional com atividades epilinguísticas creio que é possível, uma vez que depois que houver a reflexão linguística permeadas por atividades epilinguísticas, a gramática tradicional pode entrar em cena como uma forma de sistematizar toda a reflexão antes construída. Lembrando que a gramática tradicional não pode ser considerada como uma prescrição para julgar o certo e o errado, mas como uma possibilidade de uso da língua.

A escolha desse comentário ocorreu por conta da associação realizada pelo docente de atividades epilinguísticas à gramática interna.

Donizete começa pontuando que o trabalho com atividades epilinguísticas parte dos conhecimentos gramaticais prévios dos estudantes. Por isso, não seria, a seu ver, oportuno apresentar-lhes conceitos, uma vez que eles deveriam, por meio de sua gramática internalizada, construir conceitos gramaticais, quando julgarem pertinente. Como ele mesmo demarca, nesse processo, o professor seria responsável por fazer com que o estudante, por meio de seus conhecimentos prévios, explicasse o funcionamento linguístico. Nesse sentido, o trabalho gramatical seria o de tornar o estudante consciente e conhecedor do funcionamento linguístico.

Na sequência, ele pondera que a reflexão seria o elo entre as atividades de epilinguagem e de análise linguística. Essa reflexão seria responsável por fazer com que o estudante compreendesse como o contexto de interação influencia na construção dos enunciados linguísticos. Logo, a articulação dessas atividades seria um meio de garantir que o estudante, por intermédio de seus conhecimentos, explicitasse os conceitos linguísticos e gramaticais que propiciariam a construção da língua em consonância com as exigências do contexto interacional. O trabalho gramatical seria, assim, desenvolvido de forma contextualizada.

Por fim, Donizete considera que a gramática tradicional poderia ser articulada às atividades epilinguísticas, para sistematizar a reflexão sobre a língua. Podemos considerar que a gramática tradicional, nesse caso, seria uma maneira de contribuir com a construção de conceitos e com a exteriorização da gramática internalizada. Contudo, o mencionado docente demarca que ela não deveria ser empregada para prescrever o uso linguístico, mas para demonstrar que se trata de mais uma possibilidade de emprego linguístico. Nesse caso, Donizete estaria considerando que por meio da gramática tradicional os estudantes teriam o acesso à variante culta e à norma-padrão da língua. De forma reflexiva, eles aprenderiam essa

variante linguística oral e escrita, não como única possibilidade de uso, mas, sim, como mais uma. Trata-se, então, de um ensino que pretende desenvolver no estudante a compreensão acerca das situações e atividades linguísticas em que tal variante linguística deve ou não ser empregada, fazendo, desse modo, com que esse ensino não assuma um caráter estritamente prescritivo.

Donizete, portanto, considera que o ensino deva ocorrer por meio da reflexão sobre o uso e funcionamento linguístico, mas também pondera que seja necessário ensinar a norma-padrão e a variante culta da língua portuguesa. A seu ver, no processo de ensino e aprendizagem, essa seria uma forma de garantir o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes e garantir-lhes o domínio e a criticidade quanto ao emprego da norma-padrão e da variante culta.

Respeitante o ensino da norma-padrão, consideramos a seguinte declaração feita por Donizete em seu registro reflexivo, no módulo 2:

DoM2RC2

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

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

Chamou-nos a atenção o fato de que nesse comentário o docente pontua considerar radicais afirmações de que o processo de ensino de língua materna deva prescindir do ensino gramatical.

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

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

Com base em seus conhecimentos científicos, ele afirma que o professor precisaria ampliar seu conceito de gramática. Com isso, gramática não poderia ser compreendida apenas em uma perspectiva linguística enquanto *expressão do pensamento*, isto é, enquanto prescrições e regras para o bem falar e escrever, mas como um conhecimento internalizado do estudante que o ajuda na construção verbal, por meio da seleção e combinação dos elementos linguísticos. Desse modo, a partir de um conceito de base científica, a gramática a ser priorizada no processo de ensino e aprendizagem é a gramática internalizada. Com base em atividades reflexivas com essa gramática, o estudante perceberia que ela não se restringe apenas à nomenclatura dos elementos linguísticos e às regras prescritivas para o uso linguístico, mas está relacionada ao funcionamento linguístico, permitindo que ele compreenda possíveis enunciados construídos agramaticalmente.

Destarte, Donizete afirma que o ensino de língua materna sem uma abordagem gramatical dificultaria a reflexão linguística, uma vez que ela seria responsável por orientar a construção dos enunciados. Contudo, ele adverte que, como essa reflexão não seria exclusivamente sobre a norma-padrão, não se poderia empregar unicamente para esse efeito a

Gramática Tradicional e Normativa. Assim, haveria, de fato, a necessidade de que o docente ampliasse seu conceito de gramática, pois, caso contrário, esse trabalho seria comprometido.

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

Devemos considerar que o conhecimento científico de Donizete é consistente e aprofundado. Vale ressaltar que, possivelmente esse conhecimento teórico do mencionado professor seja resultante de sua especialização, *lato sensu*, em Linguística e Ensino. Nesse sentido, seu discurso é coerente e se aproxima das orientações oficiais e científicas para o ensino de língua materna. Consciente também de que a função da escola é o ensino da norma-padrão, ele procura descrever como essa deve ocorrer de forma a conduzir o estudante a refletir sobre as possibilidades de uso da língua em consonância com as exigências situacionais de interação. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem deve enfatizar atividades que propiciem a reflexão sobre o uso linguístico e não meramente a aplicação de regras prescritivas. Ao mesmo tempo, ele demarca que para isso ocorrer há a necessidade de os professores conhecerem outras acepções de gramática. De modo implícito, podemos deduzir que Donizete esteja demarcando que, no contexto escolar, ainda a noção de gramática é relacionada majoritariamente à gramática tradicional e normativa.

A próxima análise será do registro reflexivo da professora Alice, no módulo 2.

AM2RC4

1. É quase impossível não fazer referência a terminologias que acabam esclarecendo melhor algumas situações da língua, fazendo-nos refletir sobre a linguagem. Por exemplo, na reportagem da Globo a autora do livro didático “Por uma vida melhor”, tem uma visão da língua não tradicional, do certo ou errado, mas sim uma visão na perspectiva da linguística, do adequado ou inadequado. Explica a partir das variações linguísticas, usando como exemplo a variedade popular, demonstrando como ocorre a marca do plural nessa variedade, que é diferente da variedade padrão. Ao afirmar que é possível usar essa variedade, admite-se que nenhuma variedade exclui a outra, mas as duas convivem no mesmo espaço e o aluno deve ser ensinado a saber quando usá-las. Inicialmente, aborda-se de maneira simples, através de comparações dos usos, mas em seguida, vamos sim, nomeando, introduzindo conceitos, normas.

2. Ter consciência do funcionamento da língua sem a sua classificação, é uma forma menos sofrida de aprendê-la, aprender a pensar sobre a língua. Mas acabamos sempre recorrendo a norma no intuito de explicar fenômenos que ocorrem no texto, não para inculcar o aluno, apenas para comparar, explicar o uso entre as variedades.

O ensino da gramática tradicional ainda existe nas escolas, mas isso vem mudando lentamente. Acredito que o ensino deve partir da gramática reflexiva, do uso no próprio texto do aluno. Não ensinar a gramática aos alunos implicaria em textos que apresentariam problemas, o aluno não teria consciência de como os mecanismos de coesão e coerência ocorrem no texto, de modo que ele não apresentaria um texto com essas características e não apresentaria autonomia para refletir sobre a sua escrita, a ponto de ser capaz de revisar o seu próprio texto e saber onde tirar suas dúvidas, quais os mecanismos, recursos para isso. Além disso, não se estaria garantindo o seu direito de aprendizagem da língua

A reflexão da mencionada professora apresenta o seguinte ponto, que nos chamou a atenção: “[...] não ensinar gramática aos alunos implicaria em texto que apresentariam problemas [...]”.

Alice inicia pontuando que não haveria como não tratar metalinguisticamente de alguns fenômenos linguísticos e que isso seria também um exercício de reflexão sobre a linguagem. A seu ver, a perspectiva linguística procuraria explicar o funcionamento da língua por meio da comparação entre as variantes não cultas e cultas. Dessa forma, não haveria a promoção do preconceito, uma vez que uma variedade não excluiria a outra. Como as variedades coexistem socialmente seria papel da escola ensinar quando usá-las. Nesse sentido, deduzimos que a escola também precisaria ensinar a norma-padrão, para que o estudante pudesse conhecê-la e ponderar em quais situações deveria usá-la.

Segundo ela, o processo de ensino ocorreria por meio de atividades não metalinguísticas, mas, a seu ver, epilinguísticas, fazendo com que o estudante comparasse os usos linguísticos. Com o tempo, esse processo se tornaria mais descritivo e classificatório. Há, assim, a previsão, por parte de Alice, de que o ensino inicialmente deveria procurar fazer com que o estudante operasse e refletisse sobre língua, para depois descrevê-la. De certo modo, trata-se de uma tentativa de seguir as orientações dos PCN (BRASIL, 1998).

Desse modo, como a professora mencionada pontua, o processo de ensino seria mais eficiente, uma vez que aprendendo a pensar e a refletir sobre a língua, seria, com o tempo, natural recorrer à metalinguagem para explicar seu funcionamento, por meio da comparação e explicação de uso em diferentes variedades linguísticas. Nesse ponto, parece-nos que Alice pretende explicitar que esse seria o caminho mais adequado para o processo de ensino e aprendizagem de língua materna. Porém, ela possibilita a compreensão de que, no cotidiano escolar, ocorreria o contrário, a exposição prévia de regras de funcionamento da língua, já a explicando. Isso, a seu ver, não faria com que o estudante refletisse sobre os usos possíveis da língua.

Com relação ao ensino da gramática tradicional, Alice pondera que ele ainda ocorre na escola, mas está mudando. A seu ver, não ensinar gramática afetaria na produção de textos, uma vez que os estudantes apresentariam problemas, como de coesão e de coerência. Também pondera que sem esse conhecimento, o estudante não conseguiria refletir sobre sua escrita, não conseguindo revisar seu texto, identificar pontos em que possui dúvidas e encontrar meios para solucionar os problemas apresentados, o que contrariaria as orientações dos PCN (BRASIL, 1998).

Ainda segundo ela, o estudo gramatical seria contextualizado por meio do próprio texto produzido pelo estudante. Seu ensino seria reflexivo, para que, conforme ela explicou anteriormente, o estudante pudesse compreender o uso e o funcionamento linguístico. Por fim, Alice afirma que o ensino gramatical é um direito de aprendizagem da língua, possivelmente, padrão, que o estudante possui e que deve ser garantido pela escola.

Por fim, apresentamos o registro reflexivo de César, também no módulo 2:

CM2RC3

Desempenho social. O ensino da gramática vai acabar acontecendo, independentemente da maneira que o professor o fizer: ou de maneira tradicional ou se respeitando e seguindo concepções de língua, linguagem; metodologia ou situações de comunicação. Isto vai acontecer. O vídeo deixa claro que há variações linguísticas e que determinados padrões estão inseridos em determinados contextos históricos e sociais. O que o texto também aborda, sobre a lacuna deixada por não ensinar alguns aspectos gramaticais, refere-se à necessidade de o aluno utilizar-se da mesma fala em outro contexto social. Deixa de ser simplesmente certo ou errado. É aceito no contexto. A preocupação exposta no vídeo é se o aceito em um grupo vai ser aceito em outro. Aí sim, há uma negligência de informação que a escola poderia, por contexto, ter sanado.

A declaração do professor em questão nos é interessante justamente por considerar que o ensino gramatical estaria relacionado ao desempenho social dos estudantes. É sobre essa noção que César inicia seu comentário. Inicialmente não há clareza de como esse ensino estaria relacionado a tal desempenho, será na continuidade de seu comentário que ele explicitará essa relação.

Continuando seu pensamento, ele pontua que esse ensino ocorrerá independente da maneira escolhida pelo docente, seja por meio de uma concepção tradicional de língua ou de outras, seja por meio de metodologia ou de situações de comunicação. Nesse ponto, o docente demarca que há relação entre a concepção de linguagem adotada pelo professor e seu ensino gramatical. A concepção linguística também estaria relacionada à metodologia empregada para o ensino gramatical.

No entanto, o que é mais relevante, nesse ponto, é a consideração de César de que esse ensino ocorrerá de alguma forma. Nesse sentido, ele parece compreender que a gramática está relacionada à organização e à estruturação da língua e não exclusivamente a normas e prescrições. Por isso, esse ensino ocorreria durante o processo de aprendizagem por parte do estudante, uma vez que ele precisará adequar suas construções linguísticas às demandas do contexto interação e ao gênero textual, e, assim, aos graus de formalidade por eles exigidos.

Considerando a reportagem sobre a polêmica existente em torno de um livro didático para o Ensino de Jovens e Adultos que possuía um capítulo sobre variação linguística – conforme o vídeo sugerido para embasar o registro reflexivo do módulo 2 –, César considera que a língua varia de acordo com o contexto histórico e social em que ela ocorre. Nesse sentido, para ele tal variação seria tomada como algo natural da linguagem e deveria ser respeitada. Assim, ele demonstra conhecimento sobre variação linguística e sobre o respeito linguístico, para não cometer ou promover preconceito linguístico.

Embora esses pontos precisem ser considerados no processo de ensino, César explica que o ensino não formal da gramática, possivelmente, normativa, acarretaria uma lacuna na adequação linguística do estudante conforme o contexto social em que ele interaja. César parece demarcar que, sem esse ensino, o estudante, por não dominar previamente a variante culta e a norma-padrão, se não tiver contato com a gramática normativa não saberá adequar sua linguagem às demandas mais formais exigidos em determinadas situações sociais. Conquanto o discurso de base científica acadêmica seja de que é preciso respeitar as diferentes variantes linguísticas, o que o mencionado professor explicita é que mesmo não sendo considerado como algo errado ou correto, mas sim adequado ou inadequado ao contexto de interação, a reportagem demonstra que um grupo social não necessariamente pode aceitar a variedade de outro. Por isso, o início de sua reflexão pontua que o ensino gramatical estaria relacionado ao desempenho social.

Na verdade, César explicita que, apesar de o discurso científico acadêmico presente nos documentos oficiais seja de que é preciso respeitar as variantes linguísticas, na prática cotidiana, em uma sociedade formada por tensões ideológicas, o não domínio da variante culta e da norma-padrão pode levar justamente o que não se quer, isto é, o estudante a sofrer preconceito por não adequar sua língua às demandas da situação comunicativa. Logo, a seu ver, apesar de o ensino gramatical ocorrer independentemente da escolha do professor, a informação quanto à necessidade de aprendizagem e domínio da norma-padrão e da variante culta deve ser garantida pela escola.

Podemos pontuar que César apresenta conhecimento crítico acerca do processo de ensino e seu papel na formação cidadã do estudante. Nesse sentido, ele parece demonstrar que há certo descompasso entre os documentos oficiais, as orientações científicas acadêmicas e a sociedade brasileira. Destarte, as diferenças devem ser consideradas, mas também deve se garantir o ensino da norma-padrão e da variante para promover o desempenho social do estudante por meio do domínio da língua padrão.

5.2.1. Considerações

Os comentários dos professores analisados anteriormente proporcionam-nos a compreensão de que, no contexto escolar, ocorrem a coexistência tensiva entre orientações científicas contemporâneas e tradicionais.

Percebemos que as considerações dos docentes acerca do ensino de língua materna por meio da atividade operatória de epilinguagem, na verdade, procura majoritariamente garantir o domínio da língua padrão, isto é, da variante culta e da norma-padrão. Em sua maioria, os professores tendem a procurar aliar práticas que promovam a reflexão sobre a língua, que eles compreendem enquanto atividades epilinguísticas, como meio de garantir o ensino da língua padrão. A nosso ver, a compreensão de tais atividades propiciaria aos professores a justificativa teórica e, ao mesmo tempo, científica que lhes permitiria o desenvolvimento de práticas gramaticais, em sua maioria, norteadas por princípios prescritivos e tradicionais. Notamos nos comentários dos docentes a explicação e a ressalva de que o desenvolvimento de atividades de epilinguagem garantiria ao estudante a reflexão e a compreensão de que seu texto estaria ou não adequado à situação comunicativa.

Considerando que os professores associaram essa atividade operatória à produção de texto, devido a nossa experiência docente, sabemos que o contexto escolar trabalha majoritariamente com a escrita de textos formais. Destarte, podemos presumir que, na verdade, o estudante compreenderia se seu texto atende ou não às demandas da situação comunicativa, mas também às exigências prescritas pela norma-padrão, uma vez que esses textos pertencem a gêneros escritos e oriundos de situações formais.

Nesse ponto podemos considerar que temos mais uma representação social. Notemos que em sua maioria, os professores analisados não delimitam claramente seu entendimento do que seja *reflexão*. Na realidade, essa noção, essencial para a atividade epilinguística é tomada pelos professores perceptivelmente enquanto uma ação tácita, isto é,

intuitiva e não consciente. Deveras, essa noção é realizada pelo enunciador, muitas vezes, durante sua interação verbal, de forma intuitiva e não consciente. Contudo, no contexto escolar, por se tratar de práticas pedagógicas sistematizadas, os professores deveriam conduzir os estudantes à reflexão consciente sobre o uso da língua. Nesse ponto, essa conscientização para os professores envolveria noções gramaticais, que, para muitos deles, seriam baseadas em prescrições da Gramática Tradicional e Normativa.

Refletindo que, no contexto escolar, a atividade epilinguística, na verdade, envolveria a reflexão consciente do estudante de forma a manipular intencionalmente a língua, reconstruindo seus enunciados, por meio de operações de parafraseagem, temos, nos comentários dos professores, a *ancoragem* (cf. MOSCOVICI, 2015) desse conceito, por meio de sua comparação e classificação a uma atividade tradicional, que envolveria conceituação, aplicação e repetição. Ao mesmo tempo, nesse processo de ancoragem, a nomeação do conceito enquanto atividade epilinguística destacaria sua diferença em relação às atividades tradicionais, uma vez que ele envolveria, a sua maneira, a necessidade de reflexão sobre a língua, mesmo que de forma tácita, por parte do estudante.

Ainda sobre a construção dessa representação social, no processo de *objetivação* (cf. MOSCOVICI, 2015), a concretização desse fenômeno por meio da consideração de que se trata de uma atividade operatória que promove a reflexão sobre a língua, considerando sua relação com o contexto de interação, reduziria essa reflexão às categorias morfossintáticas e não semânticas, pragmáticas e textuais. Nesse sentido, a atividade de epilinguagem seria associada de forma coerente à gramática normativa, que trabalha com noções majoritariamente linguísticas.

Como as representações sociais são processos de familiarização de fenômenos tidos, em certos momentos, estranhos a dada comunidade social, podemos ponderar que, no contexto escolar brasileiro, noções científicas acadêmicas, como as atividades operatórias de linguagem, que estão presentes em documentos oficiais, como o PCN (BRASIL, 1998), ainda não são usuais nesse universo. Com isso, as atividades de epilinguagem descritas ou sugeridas pelos professores assumem caráter escolarizado, não de promoção da reflexão sobre o uso linguístico, mas de estratégia para o ensino de prescrições e regras normativas.

Dessa forma, na prática pedagógica, percebemos que a prática de atividade de epilinguagem não estaria presente no contexto escolar, porquanto esse fenômeno pareça ser, de certo modo, desconhecido e não empregado pelos professores. Assim, percebemos que há certa distância entre a realidade escolar e as orientações oficiais, presentes, por exemplo, no PCN (BRASIL, 1998), um documento oficial e que, a rigor, deveria orientar as práticas e

atividades desenvolvidas no processo de educação. O que temos, na prática, é ainda o predomínio da abordagem tradicional.

Por isso, consideramos que haja uma mudança tímida em relação ao modelo dito tradicional de ensino de língua materna, que continua a se basear nos pressupostos da Gramática Tradicional e Normativa e na abordagem tradicional de ensino de língua materna. Para nós, essa manutenção pode ser explicada por conta da consciência dos docentes de que a função da escola seja o ensino da língua padrão. Conforme salientam os professores, institucional e socialmente, eles são cobrados pelo ensino da norma-padrão e da variante culta. Ademais, por questões históricas e sociais, na atualidade, dada a existências e domínio de diferentes variantes não cultas pelos estudantes, seria função da escola, enquanto instituição social, garantir aos estudantes o domínio da língua padrão, como forma de promoção e desempenho social, uma vez que, nossa sociedade, ainda é majoritariamente preconceituosa e espera que seus membros demonstrem e empreguem a variante culta em suas interações e a norma-padrão em seus textos.

Como sabemos, no contexto escolar, ocorrem pressões institucionais e sociais. As primeiras conduzem os professores a aliar e adequar suas práticas e ações às orientações científicas contemporâneas, mas, ao mesmo tempo, não se esquecendo das pressões sociais. As segundas conduzem os docentes ao ensino da língua padrão. Essas pressões fazem com que os professores procurem, de um lado, aceitar as orientações científicas contemporâneas, no plano teórico, procurando justificar suas práticas pedagógicas, de outro, preparar os estudantes para a vida social, garantindo-lhes satisfatório desempenho social. Dessa forma, no contexto escolar, temos um ensino gramatical que se justifica e se hibridiza com noções científicas e tradicionais. Em certos casos, por conta dessa hibridização e das pressões, os professores se demonstram confusos, por compreenderem que suas práticas não estão de acordo com as orientações científicas e oficiais, mas as mantêm para não afetar, a seu ver, o futuro social dos estudantes.

5.3. Conhecimentos prévios e abordagem construtivista

Analisamos, a seguir, declarações a respeito do ensino gramatical a partir de conhecimentos prévios apresentados pelos estudantes. Também refletimos sobre como esse ensino, em maior ou menor grau, estaria relacionado à abordagem construtivista, que

considera a aprendizagem em constante desenvolvimento, sempre a partir de conhecimentos já apropriados pelos estudantes.

Nesta seção, a apresentação dos comentários dos docentes tentou seguir sua ordem de postagem nos fóruns de discussão ou nos diários reflexivos. Assim, não há motivação teórica ou metodológica para tal ordenamento, o que, por sua vez, não interfere direta ou intencionalmente em nossas análises.

Os comentários analisados nesta seção foram retirados de diferentes módulos, os quais estão assinalados antes das declarações dos docentes.

A primeira docente a ter seu comentário analisado, nesta seção, é Rita. A declaração a seguir foi postada no fórum de discussão do módulo 1, em resposta à reflexão de Alice [AM1FC2] sobre o trabalho com gêneros textuais que apresentavam variação linguística não culta.

RM1FC1

Também acho que o trabalho com gêneros textuais que os alunos fazem uso seja o caminho para trabalhar a gramática internalizada e avançar para a variante padrão. Já trabalhei bastante com HQ do Chico Bento; pois este é um texto com a variante linguística menos valorizada, que dá para fazer a leitura e reescrita deste; lembrando que este personagem é rico em conhecimento de uso em seu cotidiano no meio rural. E como moramos no interior do estado, onde a população rural é significativa e usuária desta variante menos valorizada; aqui, para nossa realidade, trabalhar com este tipo de texto é pertinente.

O comentário acima foi escolhido por ponderar que empregar gêneros textuais que apresentem variante linguística próxima daquela dominada pelos estudantes seja o meio de se trabalhar com gramática internalizada e, por contiguidade, a língua padrão.

Rita inicia seu comentário pontuando que o trabalho com gêneros textuais utilizados pelos estudantes seja uma abordagem possível para o ensino da língua materna. A partir dos gêneros textuais seria possível trabalhar com a gramática internalizada e avançar para o ensino da variante culta e da norma-padrão.

Há aí, a nosso ver, três pontos interessantes que estão interligados, de alguma forma, no processo de ensino linguístico: **a.** gênero textual; **b.** gramática internalizada; **c.** variante culta e norma-padrão. Para nós, esses pontos estão inter-relacionados, porque partem daquilo que o estudante domina – variante não culta –, de seus conhecimentos prévios – gramática internalizada –, de sua realidade de uso comunicativo – gêneros textuais por ele utilizados/conhecidos – e daquilo que ele precisa aprender na escola – variante culta e a norma-padrão. A linearização, intencionalmente feita por nós, intenta demonstrar, em

conformidade com a proposta da docente, o desenvolvimento crescente da aprendizagem do estudante, por meio de um ensino que considera os conhecimentos previamente apresentados pelos estudantes, ou seja, segundo as premissas da abordagem construtivista.

Na sequência, Rita descreve um trabalho de ensino da língua materna por ela desenvolvido. O trabalho utilizou-se de histórias em quadrinhos de Chico Bento, isto é, de um gênero textual e de uma personagem possivelmente conhecidos pelos estudantes. Segundo ela, esse texto apresenta uma variante linguística menos valorizada e próxima a seus estudantes, uma vez que, como ela explicita mais ao fim de seu comentário, seus estudantes são do interior paulista, região em que a variante considerada caipira é significativa e utilizada pelas pessoas. Nesse ponto, já temos, de um lado, um gênero textual de conhecimento dos estudantes e, de outro, uma variante linguística, com regras e usos próximos da gramática internalizada apresentada por eles.

Depois, a mencionada professora afirma que, com esse gênero textual e por conta da variante linguística presente no texto analisado, seria possível fazer a leitura, talvez para garantir a compreensão textual e reescrevê-lo. Conquanto não explique o que seria tal proposta de reescrita, podemos deduzir que se trata de uma passagem da variante não culta apresentada pela personagem, para uma variante culta – na verdade, por se tratar de uma atividade de escrita, para a norma-padrão. Nesse trabalho haveria a transformação de uma variante em outra, seguindo certamente as orientações da abordagem tradicional, pautada sobre pressupostos da Gramática Tradicional e Normativa.

Por fim, Rita considera que, por se tratar de um gênero textual que apresenta a variante linguística empregada pelos estudantes, esse tipo de texto seria pertinente para o ensino linguístico, segundo sua a proposta de seu trabalho.

No fundo, o que temos, nessa prática relatada, é um trabalho que procura, na verdade, muito mais seguir as orientações de que o ensino deva partir daquilo que estudante sabe, para desenvolver de forma significativa sua aprendizagem, do que, de fato, uma prática que considere os conhecimentos gramaticais intuitivos dos estudantes para desenvolvê-los, de modo a propiciar o domínio da variante culta ou da norma-padrão. De certa maneira, o que há é uma hibridização de conhecimentos pedagógicos – abordagem construtivista – com conhecimentos linguísticos – gramática internalizada. Não estamos criticando tal hibridização, postulando que eles seriam inconciliáveis ou incoerentes, ou mesmo o trabalho relatado. A nosso ver, eles são interessantes e podem ser correlacionados para o ensino da língua. Contudo, o que temos é uma redução da potencialidade de emprego da gramática internalizada para o ensino da língua materna, uma vez que eles são considerados para

justificar o ponto de partida do trabalho, mas não intencionalmente mobilizados ou destacados pela professora durante o processo de transformação do estilo linguístico.

Respeitante à gramática internalizada, é-nos oportuno considerar o seguinte comentário de Rita, postado no fórum de discussão do módulo 2:

RM2FC2

Sim, entendo que a gramática internalizada é a que o aluno usa para suas construções comunicativas. Tentando explicar que a gramática internalizada pelo indivíduo não é a mesma coisa que gramática normativa. O que entendi lendo os textos foi que quando um aluno aplica uma regra gramatical de modo equivocado, generalizando uma regra da gramática normativa, o professor deve usar este conhecimento da gramática internalizada que o aluno possui e levar o aluno a refletir sobre seu uso, e assim, é possível ocorrer a “transferência de aprendizagem” (Clare, p. 36)

Chamou nossa atenção, nesse comentário, o fato de a gramática internalizada poder ser intencionalmente mobilizada para promover a reflexão do estudante sobre possíveis inadequações cometidas por ele em relação ao emprego da gramática normativa.

Rita pondera inicialmente que, para ela, a gramática internalizada seria responsável por orientar, aparentemente de forma não tão consciente, o uso da linguagem. Continuando seu pensamento, ela explica que essa gramática não é equivalente à gramática normativa. Há, assim, distinção entre ambas para a mencionada docente. Na sequência, ela explica que, pela leitura dos textos disponibilizados para o módulo, o emprego de uma regra gramatical de forma equivocada, pode ser trabalhada a partir da generalização das prescrições normativas, por meio da gramática internalizada. Nesse sentido, esta seria um meio para compreensão daquela. Seria a gramática internalizada que possibilitaria ao discente compreender o uso gramatical e, assim, modificar sua aprendizagem em relação à gramática normativa.

Podemos deduzir que, pelo pensamento de Rita, exposto anteriormente, a gramática internalizada seria um meio de proporcionar a reflexão e de propiciar a aprendizagem das regras gramaticais tradicionais e normativas. Nesse sentido, os conhecimentos prévios demonstrados pelo estudante são formas de compreender possíveis equívocos por ele cometidos e, por isso, se o professor os compreender, poderá utilizá-los para fazer o discente refletir e aprender às prescrições normativas da língua portuguesa considerada culta.

A próxima professora a ter seu comentário analisado é Verônica. Sua declaração também foi retirada do fórum de discussão do módulo 1.

VM1FC3

Depois de ter lido os textos e assistido o vídeo⁵⁵ que são muito atraentes para o ensino da língua portuguesa, percebi que também tenho dúvidas quanto ao gênero textual poema. Como a Alice uma vez entramos no estudo sobre repentes e foi muito bom. Mas não queria hostilizar a linguagem dos seus compositores e pude ver que mesmo que você explique que seja uma variedade linguística muitos não entendem e ainda hoje. Há alunos que não se polícia e tratam pessoas ou melhor outros alunos de forma equivocada porque não falam da forma "correta".

Sendo assim, concordo que os estudos tem que ser dentro de uma abordagem mais interacionista e sempre conscientizando sobre as variações da linguagem nos dias atuais como é o caso das tecnologias que estão segmentando cada vez mais as palavras dentro das redes sociais, mas o poema tem que ser visto como pelos alunos, porque as perguntas virão sobre onde utilizar e porquê utilizar essa linguagem? Onde utilizar no cotidiano?

Podemos falar sobre a intertextualidade com a música e suas relações semântica-sintáticas, dentre outros sem perder o gênero textual e colocar em prática a gramática e sua função social para aquele texto, acredito que poderia ser uma maneira de entender variedades linguísticas em nosso meio e não deixar que as características se percam porque é cultura de uma sociedade tão heterogênea como a nossa.

Escolhemos esse comentário por conta de explicação de que mesmo havendo o trabalho com as variantes linguísticas, os estudantes continuariam promovendo o preconceito linguístico.

O início da declaração de Verônica aponta, assim como o comentário de Alice [AM1FC2] sobre o trabalho com poema, algumas questões relativas ao gênero. Também em consonância com as ponderações de Alice, Verônica explicita que não desejava hostilizar a variante linguística apresentada pelos autores dos repentes. Podemos inferir que, na verdade, ela não queria promover o preconceito linguístico, por conta de seu conhecimento científico e também por conta das orientações presentes em documentos oficiais circulantes no meio escolar. Contudo, a docente pontua que, mesmo explicando aos estudantes tal fenômeno linguístico, eles ainda demonstram preconceito linguístico. Nesse sentido, Verônica explicita que, apesar de haver todo um trabalho escolar de desconstrução desse preconceito em relação às variantes linguísticas não cultas, a sociedade ainda é preconceituosa em relação àqueles que não dominam a variante culta e a norma-padrão. Haveria, assim, um conflito de posturas, em que, aparentemente, o discurso científico contemporâneo é esmorecido pela prática social.

Essa tensão conduz Verônica a concordar que o ensino deva ocorrer por meio de uma abordagem interacionista, isto é, considerando os diferentes contextos de emprego da língua e, conseqüentemente, sua adaptação e, por isso, variação às situações comunicativas. Destarte, o ensino linguístico deveria considerar questões históricas e sociais, que impactam

⁵⁵ Trata-se dos textos de Fernandes (2004) e Monnerat (2008), e do vídeo da Unesp (2011). Todos referenciados no subitem 4.4.1. *O curso de extensão universitária...* módulo 1.

de algum modo no uso na constituição da língua, como, por exemplo, o emprego de tecnologias de comunicação e informação, que gerariam a segmentação de palavras em redes sociais, para tornar, possivelmente, a escrita e a leitura mais rápidas.

No entanto, embora esse contexto social em que o estudante está inserido seja considerado, ou seja, os conhecimentos prévios dos estudantes sejam relevantes para o processo de ensino e aprendizagem, Verônica pontua que haveria gêneros textuais, como o poema, que deveriam ser aprendidos no contexto escolar e que apresentariam uma linguagem muito diferente daquela utilizada pelos discentes em seu cotidiano. Dessa forma, segundo ela, dada a distância entre a variante linguística apresentada pelos estudantes e a norma-padrão ou a variante culta, o ensino que considera os conhecimentos prévios dos estudantes apresentaria problemas para justificar o uso da língua padrão. Na verdade, o que a docente parece evidenciar é o fato de que o ensino por meio de uma abordagem construtivista, considerando os conhecimentos prévios dos estudantes, possivelmente encontra dificuldades em, de um lado, desconstruir preconceitos e, de outro, justificar a necessidade de domínio da norma-padrão e da variante culta para o uso no contexto social de origem dos estudantes. Certamente, Verônica não está questionando a validade do pensamento construtivista para o ensino, mas explicitando as dificuldades que ele acarreta para o professor. Essas dificuldades, possivelmente, não ocorreriam em uma abordagem de ensino tradicional que não consideraria os conhecimentos prévios dominados pelos estudantes.

Na tentativa de propor uma solução para esse impasse, a professora sugere que o trabalho linguístico, na escola, enfoque a relação intertextual do poema com a música, relacionando-os por meio de questões semânticas e sintáticas. Assim, por meio da comparação de textos de diferentes gêneros textuais, o estudante perceberia a relação entre variante e situação comunicativa, compreendendo quando variantes não culta ou culta devem ser utilizadas. Essa seria uma maneira de desenvolver o conhecimento gramatical e explicitar a função social do mencionado gênero textual. Desse modo, também seria possível discutir as variantes linguísticas existentes em nossa sociedade, explicando que elas apresentam características culturais, por conta da nossa heterogeneidade cultural.

O próximo comentário a ser analisado é o de Daniela. Ele foi postado no fórum de discussão do módulo 2.

DaM2FC4

Respeito muito o conhecimento que o meu aluno traz para a sala de aula, pois com ele aprendo também, mas procuro acrescentar a gramática normativa da melhor maneira

possível, pois sabemos perfeitamente que os concursos, vestibulares entres outros, cobram a gramática normativa, procuro ajudá-los a encontrar nos textos a gramática normativa, enfatizando que a mesma é importante para o seu crescimento e contribuirá para o seu conhecimento, afinal na atual conjuntura, estamos necessitando de alunos com muito conhecimento para que possamos entregar este país definitivamente a uma pátria educadora.

Em todas as áreas são solicitados profissionais qualificados, para que isso ocorra, é preciso que o professor atue da melhor maneira possível, pois o seu trabalho em sala de aula deve ser alternado quando assim for necessário.

Tal comentário nos chamou a atenção devido ao fato de ponderar que embora haja o respeito pelo conhecimento prévio do estudante, esse deve ser ampliado, envolvendo o conhecimento da gramática normativa.

Daniela começa ponderando que respeita o conhecimento prévio que o estudante apresenta. Segundo ela, esse conhecimento também lhe proporciona aprendizagem. Trata-se de uma declaração coerente com as teorias pedagógicas contemporâneas de que tanto professor, quanto estudantes aprendem e ensinam, de certo modo, mutuamente. Porém, embora esse conhecimento prévio seja considerado, Daniela afirma que acrescenta, ou seja, introduz a gramática normativa, a qual seria um conhecimento possivelmente não dominado pelos estudantes. Nesse ponto, a docente justifica a introdução e o trabalho com a gramática normativa, considerando que há questões sociais, principalmente concursos e vestibulares que cobrarão esse conhecimento. Há, com isso, na declaração da mencionada docente, uma justificativa de ordem social que demonstra como forças não estritamente científicas ou educacionais também orientam o trabalho docente na esfera escolar.

Daniela continua explicando como trabalha o ensino gramatical na perspectiva normativa. Segundo sua descrição, ela induz os estudantes a encontrarem tal gramática nos textos. Ao mesmo tempo, ela demarca que esse conhecimento gramatical é relevante para o crescimento, possivelmente, intelectual, mas também profissional de seus estudantes. Podemos presumir que, apesar de considerar o conhecimento prévio de seus estudantes, a docente em questão percebe que há a necessidade que eles sejam ampliados, para que os estudantes não tenham restringido seu desempenho social, por conta do não domínio da variante culta e da norma-padrão.

Na sequência, Daniela explica que o domínio de tal conhecimento também é justificado, porque na contemporaneidade haveria certos problemas sociais que impediriam a concretização de uma educação engajada com a construção de uma sociedade mais justa. Nesse ponto, podemos deduzir que a professora em questão esteja ponderando que há problemas na esfera escolar, o que faz com que o conhecimento dos estudantes seja

desenvolvido de forma limitada. Isso, por sua vez, segundo ela, afetaria a sociedade brasileira como um todo.

Por fim, Daniela afirma que, possivelmente por conta do ensino deficitário atual, em todas as áreas o mercado de trabalho solicita profissionais qualificados. Para conseguir contribuir com tal qualificação, o professor precisaria atuar de maneira a adequar seu trabalho às demandas de seus estudantes. Parece-nos que ela esteja demarcando que, por um lado, de fato os conhecimentos prévios precisam ser considerados para o ensino, mas, por outro, o professor deva também ampliá-los, sempre em direção ao domínio e à apropriação da variante culta e da norma-padrão.

Analisamos a seguir um excerto do comentário de César, postado no módulo 3, parte I. Relembrando, nesse módulo os professores leram o texto de Travaglia (2009) sobre o ensino de gramática reflexiva e de Kleiman & Sepulveda (2012) sobre o ensino gramatical de forma contextualizada.

CM3FC4

O texto que fala da gramática reflexiva é o que traz uma abordagem mais próxima da linguagem como meio de comunicação de interação. Ele não simplifica o ensino da gramática apenas a partir do que o aluno sabe, mas expande para a aquisição de novas propostas ainda desconhecidas, de maneira que se evite a definição gramatical pronta e se construa com o aluno as funções que podem ser por ele aplicadas. Isto, a meu entender, é o que mais se aproxima desta concepção sociointeracionista citada pelo Talles [pesquisador]: por meio de valorização dos conhecimentos prévios, os alunos são valorizados pelo grupo em que vivem (o já sabido, gramática adquirida no meio social), pelo que pensam (valorização de o porquê se aprender algo novo) e é totalmente possível de se fazer de maneira colaborativa entre os pares.

[...]

Esse comentário chamou nossa atenção pelo fato de o professor em questão afirmar que a gramática reflexiva seria a mais próxima da concepção linguística enquanto *processo de interação*, a seu ver, por não se restringir aos conhecimentos prévios dos estudantes, mas por expandir a aprendizagem discente.

Inicialmente César pondera que o texto de Travaglia apresentaria uma proposta de trabalho mais coerente com a concepção de linguagem enquanto *processo de interação*. Advertindo que o teórico citado não simplifica o ensino gramatical por partir daquilo que o estudante já sabe, isto é, de seus conhecimentos prévios, o mencionado professor destaca que esse conhecimento é utilizado de forma a ampliar o domínio linguístico do estudante. Essa ampliação, considerando o que o estudante já sabe, seria uma forma de evitar o ensino

gramatical de forma descontextualizada ou pronta, isto é, na linha do ensino gramatical tradicional, uma vez que ela permitiria o estudante construir (ou ampliar) seus conhecimentos, possivelmente, em relação à variante culta e à norma-padrão. Nesse ponto, podemos presumir que César considera que o ensino por meio de uma abordagem construtivista seria mais coerente com a concepção de linguagem enquanto *processo de interação*. Essa associação possivelmente decorre do fato de que para essa concepção linguística o contexto de interação, isto é, questões meramente não internas, mas externas à linguagem também são relevantes para a concretização linguística. De modo semelhante, no pensamento construtivista, essa consideração também ocorre por meio dos conhecimentos prévios, que influenciam, de algum modo, na construção de novos conhecimentos, ou seja, na concretização da aprendizagem.

Por fim, César explicita, a seu ver, a relação entre a abordagem construtivista e a concepção linguística sociointeracionista, a qual foi mencionada pelo pesquisador, no módulo em questão. Para ele, a valorização dos conhecimentos prévios abrangeria a consideração também da gramática internalizada. Essa seria também uma forma de valorizar o que os estudantes pensam e tornar o ensino mais significativo. O docente termina ponderando que essa forma de trabalho seria colaborativa, em que os estudantes, interagindo uns com os outros, ensinam e aprendem conjuntamente, o que remete ao sociointeracionismo proposto pela Escola Soviética de Psicologia Histórico-Cultural. Percebemos que, no Brasil, no contexto escolar, tem ocorrido a junção de pressupostos construtivistas a sociointeracionistas.

Por meio dessa breve consideração de César, temos maior clareza da relação estabelecida, por ele, entre a concepção linguística e a abordagem construtivista. O mencionado professor demarca como a gramática internalizada está associada a essa abordagem, pontuando que dessa forma o ensino seria mais coerente com a concepção linguística enquanto *processo de interação*, presente em documentos oficiais e orientações científicas acadêmicas e contemporâneas.

O próximo comentário a ser analisado é o de Solange. Ele foi postado no diário reflexivo do módulo 3, parte I.

SoM3RC4

[...] É nossa tarefa como professor construir o conhecimento gramatical dos nossos alunos e, fazer com que eles descubram o quanto já sabem da gramática da língua e conscientizá-los da importância dessa gramática para se produzir bons textos falados e escritos coesos, coerentes, criativos, relevantes, entre outros.

Ao explorar a diversidade textual, aproximamos o aluno das situações originais de produção dos textos não escolares. Essa aproximação proporciona condições para que o aprendiz compreenda o funcionamento dos gêneros textuais, apropriando-se, a partir disso, de

suas peculiaridades, o que facilita o domínio que deverá ter sobre eles. Além disso, o trabalho com gêneros contribui para o aprendizado de prática de leitura, de produção textual e de compreensão.

Daí a importância de se trabalhar com gêneros textuais. Textos que fazem parte do cotidiano dos nossos alunos, que são reais e produzem significado, que estimulem a produção e a interpretação, tornando o ensino eficaz.

Como professor, devemos apresentar e trabalhar com os alunos os tipos e os gêneros textuais que fazem parte do cotidiano. É fundamental que os estudantes compreendam que texto não são somente aquelas composições escritas tradicionais com a qual se trabalha na escola – descrição, narração e dissertação – mas sim que o texto é produzido diariamente em todos os momentos em que nos comunicamos, tanto na forma escrita como na oral.

Chama-nos a atenção o fato de a professora ressaltar que o trabalho com gêneros textuais estimulariam a produção e a interpretação textual, fazendo com que o ensino se torne mais eficaz.

Solange começa pontuando que é tarefa do professor de língua materna construir o conhecimento gramatical dos estudantes, fazendo-os perceber, de alguma forma, que eles já sabem parcialmente algumas noções gramaticais. Concomitantemente, o professor também precisaria conscientizar os estudantes de que esse conhecimento gramatical seria responsável pela construção de textos coesos, coerentes, criativos e relevantes, além de demonstrar o domínio da norma-padrão e da variante culta.

A mencionada professora afirma, na sequência, que a exploração da diversidade textual seria um meio de aproximar os estudantes de situações originais de produção de textos. Desse modo, haveria o distanciamento de práticas escolarizadas de produção textual que gerariam o caráter de artificialidade nos textos produzidos pelos estudantes. Essa aproximação resultaria na compreensão das características e da funcionalidade dos textos, em consonância com os gêneros textuais. Com isso, o processo de aprendizagem linguística dos estudantes seria facilitado, uma vez que, assim, estar-se-ia trabalhando diferentes habilidades relacionadas a leitura, produção e compreensão textual, de forma significativa.

Continuando seu pensamento, Solange explicita a importância de se trabalhar com gêneros textuais. Segundo ela, como os textos fazem parte do cotidiano dos estudantes, são reais e produzem significados, isso lhes estimularia a produção e a interpretação textual, tornando eficaz, assim, o ensino. A docente em questão parece demonstrar que a consideração do contexto social e cultural, bem como de os conhecimentos prévios, seja relevante para o ensino, porque aproximaria o estudante da aprendizagem e torná-lo-ia significativo.

Por fim, Solange afirma que seja preciso apresentar e trabalhar com tipos e gêneros diferentes que fazem parte do cotidiano discente, ou seja, considerar os conhecimentos que eles trazem para o processo de ensino acerca dos textos. Isso seria preciso para que se diminuísse o caráter de artificialismo presente nas práticas escolarizadas de produção textual. Com isso, o estudante perceberia que diariamente, em suas práticas de interação verbal, ele se utiliza de textos. Destarte, o professor, com base nos conhecimentos prévios do estudante, explicitaria o significado de determinados conteúdos escolares e tornaria seu aprendizado mais significativo e contextualizado.

5.3.1. Considerações

Pelos comentários anteriormente analisados, percebemos que para os professores ocorre a associação da *gramática internalizada* aos *conhecimentos prévios*. Como já descrevemos e explicamos nas considerações (no subitem 5.1.1.) dos **tópicos recorrentes** (item 5.1.), essa associação se trata de uma representação social. Contudo, aqui, o que temos também é a equiparação entre *gramática internalizada* e *conhecimentos prévios*, e sua associação com a variante não culta dominada pelo estudante.

Notamos essa associação, quando alguns professores explicitam a noção de que trabalhar com gramática internalizada e conhecimentos prévios seria uma forma de ampliar os conhecimentos linguísticos demonstrados preliminarmente pelos alunos, de modo que dominem também a variante culta e a norma-padrão da língua portuguesa. Além disso, como alguns professores delimitam, ao considerar tais conhecimentos e gramática seria possível entender os desvios gramaticais cometidos pelos estudantes. Também podemos perceber que essa relação está presente no fato de que os professores ponderam que, ao trabalhar com a gramática internalizada, estariam considerando os conhecimentos prévios dos estudantes, o que aproximaria o ensino gramatical da língua usada pelos estudantes em seu dia a dia.

Por conta da necessidade de considerar os conhecimentos linguísticos previamente dominados pelos estudantes, seria preciso promover a aprendizagem do estudante, partindo da língua que ele utiliza diariamente, o que se alinha às considerações da abordagem construtivista. Nesse sentido, também seria preciso, para atender às demandas da concepção de linguagem como *processo de interação*, presente em documentos oficiais, bem como das orientações científicas contemporâneas, presentes em documentos como PCN (BRASIL, 1998), partir de gêneros textuais conhecidos e utilizados pelos estudantes em suas

situações comunicativas quotidianas, uma vez que são os textos pertencentes a esses gêneros que concretizam a língua provavelmente empregada pelos estudantes em suas interações mais usuais. Concomitantemente, para os professores, essa seria uma forma de também promover o respeito linguístico, conforme previsto por documentos oficiais e orientações científicas contemporâneas, porquanto se respeitaria as variantes possuídas pelos estudantes.

Contudo, conforme salientam alguns professores, isso geraria certo conflito entre a necessidade de se valorizar a variante apresentada pelo estudante e a demanda de ensinar a língua padrão. Com isso, os docentes pontuam que há, de certo modo, disparidade entre o que é cientificamente preconizado e aquilo que é exigido pela sociedade. Ademais, haveria certa distância entre a variante dominada pelo estudante e a variante culta e norma-padrão, o que dificulta a realização de práticas que consigam de fato não impor a língua padrão a não culta, pois a sociedade, na contemporaneidade, ainda é preconceituosa, exigindo que os falantes dominem e empreguem a variante culta e a norma-padrão. Neste ponto, os docentes explicitam que se torna, de certo modo, incoerente ensinar que a variante não culta apresentada pelo estudante deve ser valorizada, quando, na prática, em determinadas situações, ela será desvalorizada, não podendo, portanto, ser utilizada em todas as situações de interação. Assim, nesse discurso, haveria certa inconsistência, ao ver dos professores.

Os docentes demarcam também que há diferença entre *gramática internalizada* e *gramática normativa*. Nesse sentido, considerando a abordagem construtivista de ensino, a primeira seria a base para o trabalho com a segunda. Dessa forma, seria possível ampliar os conhecimentos dos estudantes em relação às prescrições normativas, partindo do uso que eles fazem da língua para que aprendam a norma-padrão da língua, por meio dos pressupostos da Gramática Tradicional e Normativa.

Ademais, essa forma de trabalho, permeada pela abordagem construtivista, baseando-se nos conhecimentos prévios dos estudantes e em sua gramática internalizada, promoveria a contextualização do ensino, uma vez que partiriam do uso que os estudantes fazem de sua variante linguística. Destarte, essa também seria uma estratégia de diminuição da artificialidade das atividades escolarizadas de ensino gramatical, uma vez que tal ensino envolveria a reflexão, a análise e a comparação da norma-padrão com o uso cotidiano da língua nas variantes apresentadas pelos estudantes.

Por fim, é-nos possível compreender a relação estabelecida pelos professores entre a concepção de linguagem como *processo de interação* e a abordagem construtivista, no contexto escolar. Essa associação é, em parte, demandada por conta da necessidade de seguir as orientações científicas presentes em documentos oficiais, porém, também é, em parte,

propiciada por conta da noção de indivíduo para tal concepção e abordagem. Como o construtivismo considera que seja por meio da interação que o estudante desenvolverá seus conhecimentos basilares, a mencionada concepção linguística considera que a língua/linguagem seria responsável por estabelecer a interação verbal. Dessa maneira, no contexto escolar, esses dois pontos são inter-relacionados, ao considerar que a interação seja o ponto basilar para a promoção da aprendizagem e compreensão do uso da língua.

Contudo, precisamos ponderar que, embora os docentes demonstrem clareza em relação à concepção linguística como *processo de interação*, a gramática a ela associada, mais uma vez, não ocorre de forma linearizada. Temos o emprego da noção de gramática internalizada, que pode ser associada a tal concepção, mas também de gramática normativa, que está relacionada à concepção de língua enquanto *expressão do pensamento*.

5.4. Ensino gramatical contextualizado

Analisamos a seguir algumas considerações dos professores acerca do ensino gramatical contextualizado, embora essa temática já se tenha sido abordada indiretamente nos itens anteriores, por conta de sua íntima relação com os pontos já examinados. Nessa seção, procuraremos entender como esse ensino é descrito e compreendido pelos professores, e sua importância para a aprendizagem do estudante.

Destacamos que nesta seção foram usados majoritariamente comentários dos docentes no módulo 3, parte I, que tratou do ensino gramatical de forma reflexiva, segundo as orientações de Travaglia (2009), e de modo contextualizado, conforme trabalho de Kleiman & Sepulveda (2012). Também utilizamos declarações do diário reflexivo do módulo 4, a partir da reflexão, a partir do ponto de vista dos docentes, sobre o desenvolvimento do ensino gramatical no contexto escolar.

Demarcamos novamente que a apresentação dos comentários ou excertos foi realizada tentando seguir a ordem de sua postagem no fórum de discussão ou no diário reflexivo, mas nem sempre isso foi mantido, para garantia da compreensão do pensamento do participante analisado.

Iniciamos nossa análise pelo excerto do comentário de Solange, postado no fórum de discussão do módulo 3:

SoM3FC5

[...] A melhor proposta é a que o ensino de língua portuguesa seja feito de forma contextualizada para que os alunos aprendam os conteúdos de forma que possam refletir sobre os mesmos e vejam utilidade para tal tarefa. O professor crie situações que permitam aos alunos vivenciar os usos sociais que se faz da escrita, as características dos diferentes gêneros textuais, a linguagem adequada a diferentes contextos comunicativos. O processo de ensino-aprendizagem viabilize a produção do conhecimento. Sendo assim, propicie meios que façam com que os alunos se sintam motivados pela busca desse conhecimento, deixando de ser sujeitos passivos e tornando -se sujeitos ativos nesse processo.

O excerto, acima, chamou-nos a atenção pelo fato de que o ensino gramatical de forma contextualizada seria um meio de motivar os estudantes a se interessarem pelo estudo linguístico.

Solange pontua inicialmente que a proposta de ensino mais adequada seria por meio da contextualização da língua portuguesa, sem explicar detalhadamente como ela seria. Segundo a professora, essa forma de trabalho permitiria que os estudantes refletissem sobre os conteúdos aprendidos – aqui, podemos considerar que constariam conteúdos gramaticais – e, com isso, compreendessem a utilidade das atividades de ensino linguístico. Ela destaca ainda que esse trabalho dependeria do professor, que deve criar situações para que os estudantes vivenciem os usos sociais da escrita, suas características e adequação aos diferentes gêneros textuais, bem como a adequação da linguagem às situações de comunicação. Assim, o processo de ensino e aprendizagem de língua materna viabilizaria a produção de conhecimentos, provavelmente de forma mais significativa, pois os estudantes se sentiriam motivados a aprender, buscando ampliar seus conhecimentos, e se tornando protagonistas de sua aprendizagem.

Pelas declarações de Solange, podemos presumir que o ensino contextualizado da língua, que envolve também o ensino gramatical, seja um meio de fazer com que o estudante reflita sobre a linguagem e compreenda sua função social e sua adequação ao contexto de interação. Ademais, também é uma forma de promoção do ensino significativo, envolvendo o estudante de forma ativa, na construção de conhecimentos.

Para compreendermos melhor o pensamento de Solange, recorreremos a seu registro reflexivo, extraído do diário reflexivo do módulo 4.

SoM4RC6

O que é necessário se trabalhar no processo de ensino-aprendizagem de língua materna para se desenvolver um trabalho gramatical adequado e satisfatório?

Trabalhar diretamente com a língua em uso, ou seja, através de textos. Quando o texto torna-se o principal objeto de estudo, o aluno entra em contato direto com o funcionamento da língua e passa compreender que a função da língua nada mais é do que a

própria comunicação e interação entre os falantes, e não um conjunto de regras que apenas confundem o seu aprendizado, então o estudante passa a entender que ele é um falante dessa língua e que a utiliza em todos os momentos da sua vida e de maneira diversificada.

Esse trabalho através de textos exige prática, escrita, leitura e reescrita, e faz com que o aluno escreva e leia de forma sempre mais sofisticada. Quando ele atinge esse nível, pode-se dizer que alcançou a norma culta da língua, e a partir desse momento, se estabelece o padrão da Língua portuguesa, que não foi reconhecido através de normas gramaticais e modelos padronizados em outras épocas, mas sim, através do trabalho com o texto e como uso da linguagem atual presente em nossa sociedade, afinal uma gramática é construída a partir do conhecimento da língua.

O uso de textos, como o método mais adequado para o ensino da língua materna, leva o discente a se inserir no processo de uso da língua sendo capaz de alcançar uma linguagem culta e, desse modo, contribuir para o reconhecimento da norma-padrão.

A reflexão anterior foi escolhida por destacar como o emprego de textos para o processo de ensino promoveria a aprendizagem discente da língua de forma mais contextualizada.

Em seu registro reflexivo, Solange, respondendo à pergunta motivadora, destaca que, para o desenvolvimento de uma proposta de trabalho gramatical adequada e satisfatória, seja preciso considerar a língua em uso, isto é, em textos. Segundo ela, com isso o estudante estabeleceria contato direto com o funcionamento da língua, o que lhe permitiria compreender sua função primordial, isto é, a comunicação e a interação entre falantes. Desse modo, por um lado, seria possível que eles não confundissem a língua com um conjunto de regras, que lhes atrapalharia a aprendizagem e, por outro, entendessem que são falantes da língua em estudo e a utilizam de diferentes modos em sua vida. Essa consideração inicial de Solange demonstra que o processo ensino linguístico por meio de textos, seria uma forma de trabalhar com a língua de forma contextualizada, pois, assim, os estudantes compreenderiam que ela não se restringe às regras gramaticais de base normativa, conscientizando-se também de que essa língua é por eles utilizada quotidianamente, mas de diferentes maneiras, pois ela se adéqua às demandas do contexto de interação.

Na sequência, a docente pontua que o trabalho com textos exige diferentes habilidades dos estudantes, o que demanda que eles escrevam e leiam de forma mais sofisticada. Desse modo, quando o estudante atingisse esse nível de leitura e escrita, segundo ela, ele teria se apropriado da norma-padrão da língua. Esse nível seria alcançado não por meio de um trabalho gramatical descontextualizado, com regras ou modelos padronizados, mas através de textos, que utilizam a língua contemporânea. Assim, seria possível discutir e trabalhar com a gramática normativa que procura padronizar a língua padrão, partindo do conhecimento linguístico construído pelo estudante por meio da interação com textos.

Nesse sentido, para Solange, tomar o texto como unidade de ensino seria uma forma de trabalho que proporcionaria a aprendizagem da norma-padrão. Contudo, diferentemente, do que ocorreria no ensino tradicional de língua materna, que se basearia em explicação, aplicação e fixação de conteúdos (cf. BRASIL, 1998), a proposta de trabalho com textos seria uma forma de aprimorar a competência leitora e escritora do estudante, tornando-o proficiente e, ao mesmo tempo, garantindo que ele se aproprie da norma-padrão da língua, sem a necessidade prévia de explicitação das regras gramaticais normativas. Essas seriam trabalhadas após o desenvolvimento dessas competências.

Há de se ponderar que a mencionada professora parece estar considerando apenas textos escritos, pois ela não pontua, em momento algum, as competências de escuta e fala. Além disso, podemos considerar que para se atingir o nível de que o estudante se aproprie da norma-padrão seria preciso o trabalho com textos pertencentes a gêneros textuais mais formais, isto é, instrucionais ou acadêmicos (cf. MARCUSCHI, 2010).

Por fim, Solange assevera que o uso de textos seria o processo mais adequado para o ensino linguístico, pois o aluno estaria inserido no processo de uso da língua, alcançando a língua padrão e conhecendo, assim, a norma-padrão. Podemos inferir que a docente esteja pontuando que o uso de textos faria com que o ensino da língua fosse contextualizado, pois o estudante compreenderia seu funcionamento e estruturação por meio do uso. Nesse sentido, como ele precisaria utilizar língua mais culta, ele tenderia a se apropriar dos conhecimentos prescritivos da gramática normativa, reconhecendo seu uso em texto que seguem a norma-padrão.

Destarte, dessumimos que para que esse trabalho ocorra de forma satisfatória e eficaz no processo de ensino e aprendizagem, Solange esteja considerando que o professor precisa construir situações que permitam ao estudante vivenciar o uso da língua em textos, de diferentes gêneros textuais, e, para compreender a norma-padrão, utilize estratégias de que faça a aluno refletir sobre tal uso. Nesse sentido, o ensino linguístico e gramatical seria contextualizado se fosse pautado em textos, dos quais os estudantes depreendessem às regras e combinações possibilitadas pelo uso linguístico.

A seguir, analisaremos o comentário de Alice no fórum de discussão do módulo 3:

AM3FC5

Travaglia afirma haver dois tipos de trabalho com a gramática reflexiva: o primeiro, através da observação e distinção das classes de palavras. Segundo ele, “uma

reflexão mais voltada para a explicitação de elementos de natureza predominantemente estrutural da língua”. Para ele, não há evidências de que essa maneira leve ao desenvolvimento da competência comunicativa. O pesquisador afirma ainda: “tais atividades de gramática reflexiva servem sobretudo aos objetivos de ensinar sobre como é a língua”, e denomina como uma metodologia de ensino de teoria gramatical. O segundo está baseado numa reflexão semântica e pragmática e é baseada nos efeitos de sentido numa situação de interação (pergunta sobre as diferentes alternativas, compara os efeitos de sentido). Preocupa-se mais com a forma de uso do que com a classificação.

No texto “Verbo, pessoa e tempo”, de Kleiman & Sepulveda. Achei interessante como a professora através da interatividade com os alunos, leva-os a refletir sobre a língua e a inferir sobre a regra ortográfica. Os conceitos são construídos coletivamente. É criada uma situação sobre um determinado fato linguístico, a professora vai perguntando aos alunos, exemplifica, sistematiza, trata sobre a variação linguística demonstrando as variedades padrão e não padrão. Além disso, parte do uso atual da língua, descartando aquilo que não se usa mais.

Penso que a proposta de Kleiman & Sepulveda é bastante interessante. No trabalho com os gêneros textuais deve ser prioridade o que é mais relevante de acordo com as características do gênero. [...]

Nosso interesse pelo comentário acima se deve à passagem final em que a docente pondera que o trabalho com gêneros textuais deveria priorizar as características mais relevantes dos textos a eles pertencentes.

Alice inicia destacando diferentes formas de trabalho com a gramática reflexiva, conforme Travaglia (2009). Em uma das formas, o ensino seria por meio da explicitação de elementos estruturais da língua; em outra, seria por meio da reflexão semântica e pragmática, isto é, baseada nos efeitos de sentido gerados em uma situação de interação. A primeira forma, não desenvolveria a competência comunicativa do estudante e teria por objetivo o ensino de teoria gramatical. Conquanto a mencionada professora não explicita, podemos, por contraposição, considerar que a segunda forma seria capaz de desenvolver a competência comunicativa, pois estaria pautada no uso e não na classificação os elementos linguísticos. Podemos compreender que o reforço desta distinção das formas de trabalho com a gramática reflexiva seja uma maneira de Alice demarcar que nem sempre o trabalho reflexivo possui o mesmo objetivo, que seria levar o estudante a refletir sobre o uso linguístico e desenvolver sua competência linguística. Assim, a docente parece evidenciar que, certas vezes, o trabalho com gramática reflexiva seja de fato uma prática relevante para o ensino escolarizado, que pretende desenvolver a competência comunicativa do estudante.

Na sequência, Alice tece considerações sobre o capítulo lido do texto de Kleiman e Sepulveda (2012). Ela pontua que achou interessante a forma de trabalho descrita, a qual, por meio da interação estabelecida pela professora com seus estudantes, conduziu-os à

reflexão sobre a língua e sobre a regra ortográfica da escrita. Ela demarca ainda que, nessa forma de trabalho, os conceitos gramaticais foram construídos coletivamente. Além disso, a partir da criação de uma situação sobre um fato linguístico determinado, a professora, por meio da interação verbal, exemplificaria e sistematizaria as diferenças entre as variantes não cultas e cultas. Ao fim, ela pontua que a prática descrita considera a língua contemporânea e não a língua arcaica, possivelmente empregada pelos compêndios gramaticais normativos.

Ao descrever a proposta existente no mencionado texto, apesar de não explicitar, Alice estaria exemplificando a segunda proposta de trabalho com a gramática reflexiva, a qual consideraria a língua em uso e desenvolveria a competência comunicativa do estudante. Por isso, ela considera que essa proposta de trabalho seja interessante, pois, o ensino por meio de gêneros textuais, permitiria o desenvolvimento da reflexão sobre as características mais relevantes de cada gênero textual e seus respectivos textos, o que possibilitaria ao aluno compreender o uso da língua em conformidade com as demandas da situação de interação.

Para compreendermos o pensamento de Alice, consideramos oportuno analisar também seu registro, no diário reflexivo do módulo 4.

AM4RC6

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

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

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

Na reflexão anterior, chamou-nos a atenção o fato de a professora explicitar que atualmente o ensino gramatical deva estar associado às características dos textos.

Alice destaca que, atualmente, a base para o trabalho com o ensino de língua materna é o texto, o que demonstra que ela está em consonância com as proposições da virada enunciativa ou pragmática, presente em documentos oficiais. Por isso, o ensino gramatical deve estar associado às características textuais. Ao mesmo tempo, ela pontua que esse ensino não deve se restringir apenas ao ensino gramatical, mas também à variação linguística, para compreender as características do português brasileiro, por conta das influências linguísticas de origem indígena e africana, que teriam tornado a variante portuguesa brasileira diferente da europeia.

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

Na sequência, ela comenta o ensino da gramática tradicional que ainda estaria presente na escola e seria uma forma de ensino descontextualizado, fragmentado, decorativo, repetitivo e desvinculado da vida do falante. Notemos a quantidade de qualificadores negativos para esse ensino. Isso não quer dizer que Alice concorde com eles, mas demonstramos como, no contexto educacional contemporâneo, o trabalho gramatical na perspectiva tradicional é concebido, possivelmente, por conta de orientações científicas acadêmicas e contemporâneas presentes em documentos oficiais ou divulgadas em cursos de formação continuada de docentes.

Como alternativa a esse ensino gramatical descontextualizado, a docente pontua que o ensino gramatical no contexto escolar tem sido discutido, na tentativa de encontrar meios de alternativas de desenvolver esse conteúdo de ensino. Contudo, ela pontua que isso tem gerado aprendizado insatisfatório, pois os estudantes continuariam a não aprender a norma-padrão da língua portuguesa. Desse modo, ela explicita que a discussão sobre formas de não desenvolver tal ensino gramatical, que seria concebido de forma negativa, propondo meios alternativos, também não estaria sendo eficaz, uma vez que os

estudantes continuariam a não dominar a norma-padrão e a variante culta da língua portuguesa.

Considerando o texto de Franchi (2006), *Criatividade e Gramática*, sugerido para leitura no módulo em questão, Alice cita que essa discussão estaria relacionada às atividades linguísticas e metalinguísticas, e que o ensino escolar deveria focar justamente a atividade epilinguística, que a partir da criatividade discente, seria desenvolvida por meio da interação e faria com que os estudantes, utilizando-se de textos, comparassem e modificassem suas expressões linguísticas. A nosso ver, a mencionada docente aponta que essa seria uma forma de trabalho gramatical contextualizado, pois seria norteado pelo trabalho epilinguístico, por meio de textos, fazendo com que o estudante refletisse e operasse intencionalmente sobre a linguagem. Como ela mesma ressalva, para que essa proposta seja desenvolvida, seria preciso que o professor selecionasse materiais de acordo com seu propósito de ensino/estudo e preparasse materiais que propiciassem tal abordagem e reflexão. Como possivelmente isso demandaria muito tempo do professor, ela pontua que também seria possível que ele se utilizasse de algum livro didático e fizesse as adequações e as intervenções necessárias para garantir que o trabalho epilinguístico fosse realizado no contexto escolar de ensino linguístico.

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

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

A próxima professora a ter seu comentário analisado é Verônica. Ele foi postado no fórum de discussão do módulo 3.

VM3FC4

A principio ensinar gramática nos dias atuais é pautada nos textos apresentados para a leitura[?] e acredito que as formas seja pertinentes para a reflexão sobre a semântica inclusive dentro de vários contextos do discurso, sendo assim, acredito que a língua tem que ser ensinada para a compreensão do uso da mesma afim de reproduzir o conhecimento não pautado somente em nomenclaturas, mas de aplicar e ensinar a aplicar em varias situações de discurso em nosso cotidiano de uma maneira reflexiva, assim como, outras línguas optam por fazer conhecer a lógica da construção de sua estrutura.

Esse comentário é, a nosso ver, interessante por demarcar que o ensino gramatical não se restringiria ao domínio de nomenclaturas, mas também envolveria sua aplicação nas mais variadas situações comunicativas quotidianas.

Excetuando alguns problemas de coesão presentes no comentário de Verônica, notaremos que ela pontua que atualmente o ensino gramatical, possivelmente na perspectiva normativa, seja pautado em textos. Parece-nos que sua compreensão fundamenta-se nos textos teóricos apresentados para o módulo 3. Aparentemente, reportando-se às formas de trabalho presentes nos textos de Travaglia (2009) com a gramática reflexiva e em Kleiman e Sepulveda (2012) de desenvolvimento de uma proposta de gramática contextualizada, Verônica afirma acreditar que elas sejam pertinentes para a reflexão semântica dos textos, dentro de vários contextos de discurso. Dessa forma, ela considera adequada essa a proposta de ensino linguístico, pois permitiria a compreensão da língua por meio de seu uso, sem reproduzir o ensino pautado em nomenclaturas, mas ensinando a aplicar, por meio da reflexão, certamente, as regras gramaticais de forma coerente com as situações de interação. Parece-nos que, para ela, essa seria uma forma de conhecer a lógica da construção da estrutura da língua portuguesa, uma vez que esse conhecimento seria, talvez, trabalho no ensino de língua estrangeira.

A nosso ver, a mencionada professora demarca que o ensino gramatical deva propiciar a reflexão dos sentidos que o uso da língua gera e não se pautar sobre a classificação ou a memorização dos nomes das classes gramaticais, conforme ocorreria na perspectiva de ensino gramatical tradicional. Por meio da reflexão pautada em textos, dever-se-ia ensinar o estudante a aplicar as regras gramaticais, possivelmente normativas, consoante à lógica de construção possibilitada pela estrutura da língua.

O que percebemos, ainda, nas declarações de Verônica é que, possivelmente, o ensino gramatical contextualizado ocorra através de textos. Como o texto seria um exemplo de uso da linguagem, por meio da reflexão, seriam ensinadas e aplicadas as regras gramaticais, conforme a estrutura lógica da língua.

A próxima declaração a ser analisada foi postada por Saulo, em seu diário reflexivo, no módulo 3.

SaM3RC5

Ao meu ver o trabalho com aspectos gramaticais a partir do texto/ dos gêneros discursivos/ textuais deve explorar o aspecto funcional, de sentido dos elementos gramaticais. Assim, o que deveria importar nessa abordagem é a exploração do efeito de sentido que os recursos expressivos da língua denotam em certas passagens de determinados textos, de acordo com o emprego que se atribui a eles ou as diversas relações de sentido que esses recursos explicitam ao fazer o encadeamento das ideias do texto, por exemplo.

A declaração do mencionado professor chama nossa atenção por enfatizar a necessidade exploração dos efeitos de sentido no trabalho de ensino gramatical.

Segundo Saulo, o trabalho com gramática deveria ocorrer a partir de textos e seus gêneros textuais/discursivos, explorando seu aspecto funcional, por meio do sentido que os elementos linguísticos desempenham textualmente. Nessa proposta, seria importante a exploração dos efeitos de sentido que os recursos expressivos produzem nos textos. Esses efeitos de sentido estariam associados, em parte, ao emprego dos elementos e, em parte, às diversas relações produzidas pelo encadeamento de ideias no texto.

O trabalho com gramática sugerido por Saulo também se pauta em textos e, respectivamente, em seus gêneros textuais. A partir do texto, a gramática seria abordada através da função semântica e relacional que os elementos linguísticos desempenham nas sentenças linguísticas. Pelo que percebemos, os elementos não teriam previamente delimitadas suas funções, mas assumiriam, conforme seu desempenho no texto, determinadas funções. Seria por conta desse desempenho que os elementos linguísticos gerariam efeitos de sentidos nos textos. Trata-se de uma proposta de trabalho gramatical que se baseia na função dos elementos linguísticos, a partir de seu uso. Contudo, a nosso ver, ela seria diferente das demais por enfatizar o aspecto relacional que concatenaria os elementos linguísticos nos textos, de forma a produzir sentidos.

Percebemos que essa seria uma proposta de trabalho gramatical de modo contextualizado, que procura enfatizar as funções desempenhadas pelos elementos linguísticos nos textos. Ela se diferencia das demais, discutidas anteriormente, por enfatizar a gramática não enquanto algo rígido ou estanque, mas como algo fluido ou plástico.

Os próximos excertos analisados foram extraídos do comentário postado por Rita em seu diário reflexivo, no módulo 3.

RM3RC3

[...] Pelas leituras, entendo que o professor precisa estar atento para que o ensino de gramática esteja contextualizado dentro de situações discursivas apresentadas em textos dos diferentes gêneros; e ainda, o ensino de gramática tem que priorizar as situações de uso e levar, por meio das atividades propostas, o aluno a reflexão sobre a análise linguística.

[...]

Antigamente, o estudo de língua portuguesa enfatizava o ensino de gramática (fonética, fonologia, morfologia e sintaxe) de modo a memorizar como se dava a estrutura da língua de forma descontextualizada, e isto levava o aluno pensar que aquela análise da língua que ele estava fazendo só ocorria na escola; na maioria das vezes o aluno não percebia que o que ele estava estudando era a língua e estrutura da língua materna que ele já usava. Hoje, o estudo da gramática vem contextualizado em textos de diversos gêneros discursivos e a análise é realizada por meio de atividades que levam o aluno a refletir o uso e o sentido que os verbos, por exemplo, desempenham dentro do texto. Exemplificando, no livro do 8º ano que usamos na escola em que trabalho, apresenta exercícios com os Verbos de elocução, presentes em uma crônica, e requer do aluno que ele relacione o sentido dos verbos empregados nas frases dadas (extraídas da crônica) com as explicações que indicam que o personagem vai dar continuidade a sua fala ou indicam que o personagem já concluiu a sua fala. Se esta atividade fosse nos moldes antigos, o aluno ia realizar os exercícios achando que ele nunca usava o discurso direto, pois seria dada ênfase na conjugação do verbo e a pessoa do discurso, e ainda, ao uso do travessão e dos dois pontos; fazendo com que o aluno não focasse no sentido do verbo e percebesse que ele também constrói orações que possuem este sentido.

O estudo da gramática deve ser contextualizado; e, como foi estudado, a gramática reflexiva surge da reflexão do aluno com base em seu conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua materna e da reflexão que ele faz para compreender como utilizar ou empregar em diferentes atividades comunicativas e não apenas entender o funcionamento da língua.

Os excertos foram escolhidos por demarcar que o ensino gramatical deva priorizar situações de uso linguístico e por comparar o desenvolvimento de tal ensino ao longo de épocas distintas.

Rita pontua inicialmente que o ensino de gramática esteja contextualizado em situações discursivas apresentadas em textos de diferentes gêneros textuais. Concomitantemente, o ensino gramatical deveria priorizar as situações de uso e propiciar, por meio da análise linguística, a reflexão sobre a língua. Percebemos que, segundo a mencionada docente, o ensino gramatical seria contextualizado se se considerasse o uso linguístico, por isso, esse ensino deveria ser pautado em situações discursivas presentes em textos de diferentes gêneros. O ensino gramatical contextualizado também precisaria propiciar a reflexão sobre o uso linguístico. De modo geral, a professora demarca que esse uso deve ser trabalhado em textos. Ele também deve ocorrer por meio da análise linguística, isto é, refletindo sobre o uso da linguagem.

Na sequência, Rita rememora o estudo da gramática por meio de uma abordagem tradicional. Segundo ela, nessa perspectiva, o estudo abordava fonética, fonologia, morfologia e sintaxe, como meio de memorização da estrutura linguística. Essa forma de trabalho seria, a seu ver, descontextualizada e fazia com que o estudante considerasse que essa análise fosse própria do contexto escolar. Ela também seria responsável por conduzir o estudante a não perceber que estava descrevendo e analisando sua própria língua. Ou seja, a abordagem tradicional não seria significativa para o estudante.

Nesse ponto, a mencionada professora apresenta questões interessantes sobre o ensino gramatical descontextualizado, de certa forma presente em outros comentários analisados anteriormente, mas não explicitados como aqui. Rita demarca que tal ensino pautava sobre a dissecação da estrutura linguística, apresentado categorias que deveriam ser memorizadas. Essa forma de trabalho e a necessidade de memorização faziam com que os estudantes não se conscientizassem de que estavam, na verdade, estudando e analisando a própria língua. Ou seja, esse trabalho conduzia o aluno a não perceber a função de tal ensino nem saber aplicar tais conhecimentos.

Em contraposição a essa forma de trabalho, a docente explica que atualmente o estudo da gramática seria contextualizado em textos de diferentes gêneros discursivos. Além disso, a análise da língua é realizada por meio de atividades que conduzem o estudante a refletir sobre o uso e os sentidos das classes gramaticais. Para explicar essa proposta, ela cita o trabalho, por ela desenvolvido, com a classe gramatical dos verbos, mais especificamente, os verbos de elocução. Esse trabalho foi desenvolvido por meio do estudo de uma crônica e requeria que o estudante relacionasse o sentido dos verbos empregados com frases extraídas da crônica, a partir de explicações sobre a continuidade ou a conclusão das falas da personagem. Notemos que essa proposta parte de textos e promove análise reflexiva de uma categoria gramatical, exigindo que o estudante compreenda o sentido por ela gerado para conseguir realizar a atividade descrita. A própria docente explica que, se essa atividade ocorresse nos moldes tradicionais, o estudante realizaria os exercícios sem correlacionar os verbos ao discurso direto e sem saber quando utilizá-los, pois o enfoque seria na conjugação verbal e na pessoa do discurso, ou ainda na pontuação ortográfica que acompanham os verbos elocucionais. Ainda segundo ela, nessa forma, os estudantes não refletiriam sobre o sentido gerado pelo verbo e não perceberiam que as orações, por ele estruturadas, contribuem para a construção ou se relacionam a esse sentido.

Percebemos que Rita explica que o ensino gramatical descontextualizado e de base tradicional não propiciaria a compreensão do uso e dos efeitos de sentidos gerados pelos

elementos linguísticos. Já o ensino gramatical contextualizado propiciaria a compreensão acerca do funcionamento da língua, além de permitir que o estudante possa aplicar tais conhecimentos em seus textos, tornando o ensino, de certo modo, mais significativo. Por isso, a seu ver, o estudo gramatical deveria ocorrer de forma contextualizada.

Considerando as leituras teóricas, Rita explicita que a gramática reflexiva, adequada ao ensino contextualizado, decorreria, por um lado, da reflexão do estudante, a partir de seu conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua materna e, por outro, da reflexão sobre o uso linguístico em diferentes atividades comunicativas. Logo, essa gramática não promoveria apenas o entendimento do funcionamento da língua, mas, sim, seu uso.

De certo modo, podemos perceber que, segundo o pensamento da mencionada professora, o ensino gramatical de forma contextualizada envolveria a reflexão do uso linguístico em diferentes textos, por meio dos conhecimentos intuitivos dos mecanismos da língua materna, isto é, por intermédio da gramática internalizada que o falante possui. Esse trabalho não seria apenas descritivo, mas também prático, pois não se restringiria à compreensão do funcionamento da língua, mas propiciaria o uso linguístico, possivelmente por meio da construção de textos.

O último comentário a ser analisado, nesta seção, é o de Marcela. Ele foi postado no diário reflexivo do módulo 3.

MM3RC3

Acredito que ainda, na maioria das vezes, não faça uma total articulação entre o ensino gramatical e o ensino de gêneros textuais. Embora estes estejam presentes, dependendo do conhecimento prévio do aluno, fica difícil ensinar agregando o ensino de gramática ao gênero textual.

Esta semana, comecei a trabalhar no 7o. ano com o gênero textual "Carta do Leitor" e aproveitei para falar de vocativo. Mas percebo, que quando o trabalho gramatical aparece atrelado ao texto, os alunos têm uma enorme dificuldade de compreensão.

Vou exemplificar melhor em tópicos:

Fiz a leitura e a discussão de três cartas do leitor (uma faz crítica, a outra elogia e a terceira apresenta sugestão). Perguntei aos alunos qual a finalidade de se escrever esse gênero, para quem era destinada a carta, qual sua estrutura de escrita e terminei perguntando qual era o posicionamento apresentado em cada uma delas...

Questionei qual era a finalidade da expressão destacada nas cartas lidas: "Ao editor da revista Capricho". Eles responderam que era "para quem era destinada a carta".

Após toda essa reflexão, foi proposta a produção de uma carta do leitor.

Ao lermos todas as cartas produzidas pelos alunos (cada aluno leu a sua), questionei se eles já tinham ouvido falar em vocativo e disse qual era sua "função". Pedi para que eles identificassem o vocativo em sua carta e, muitos deles, disseram que não tinha nenhum.

Ao ouvir essa resposta, passei novos exemplos, desta vez não atrelados ao gênero estudado, mas há frases soltas. Houve uma compreensão melhor. É como se nossos alunos só soubessem decorar regras e fazer exercícios mecânicos.

A declaração da mencionada foi escolhida por explicar como, algumas vezes, o trabalho gramatical contextualizado não atingiria seus objetivos, necessitando, portanto, que o professor recorra à abordagem tradicional.

Considerando sua prática, Marcela pondera inicialmente que não consegue articular de modo totalmente satisfatório, a seu ver, o ensino gramatical ao ensino de gêneros textuais. Segundo ela, apesar de ambos serem utilizados em suas aulas, dependendo dos conhecimentos prévios apresentados pelo estudante seria difícil relacionar o ensino da gramática e do gênero textual. Notemos que a mencionada professora demarca que, dependendo do conhecimento prévio do estudante, possivelmente por conta da variante linguística por ele dominada, a mencionada articulação seria difícil, pois certamente haveria uma distância entre as variantes apresentada pelos discentes e empregada nos textos.

Marcela exemplifica tal dificuldade mencionando seu trabalho com o gênero textual *carta do leitor*. A partir das características desses textos, ela aproveitou para discutir o elemento gramatical vocativo. Contudo, segundo ela, essa relação entre gramática e texto faria com os estudantes tivessem dificuldade de compreender, na verdade, como perceberemos na sequência, o elemento gramatical destacado. Para explicitar sua consideração, ela relata seu trabalho. De acordo com ela, sua proposta iniciou-se com a leitura e a discussão de três cartas, do mesmo gênero, mas com intenções diferentes. A partir desse contato, ela inquiriu os estudantes sobre características, função social e estrutura do gênero textual analisado. Partindo de um questionamento seu aos estudantes sobre a expressão que demarca a quem se dirige a carta, eles teriam indicado corretamente que seria interlocutor/coenunciador. Após essa reflexão, os alunos produziram uma *carta do leitor*.

Por meio da leitura das cartas produzidas pelos estudantes, Marcela aproveitou para questioná-los acerca do elemento gramatical *vocativo*. Como provavelmente eles não teriam relacionado a nomenclatura ao elemento, ela mesma teria-lhe apresentado a função linguística desse conceito. A partir disso, ela solicitou que os estudantes identificassem o vocativo nas suas próprias cartas, porém eles não o conseguiram encontrar. Diante disso, ela exemplificou esse elemento gramatical de outro modo, por meio de frases soltas ou descontextualizadas. Com essa nova estratégia, os estudantes conseguiram compreender melhor o que seria o *vocativo*. Por conta dessa experiência, Marcela considera que os

estudantes só apresentariam conhecimento satisfatório por meio da memorização e da resolução de exercícios mecânicos, isto é, de aplicação e fixação de conceitos gramaticais, ou seja, por meio de uma prática de ensino na perspectiva tradicional (cf. BRASIL, 1998).

No caso citado, tudo indica que a professora esperava que os alunos reconhecessem o *vocativo* presente no trecho “Ao editor da Revista Capricho”. Porém parece-nos que os alunos não conseguiram encontrar nenhum vocativo, pois os termos da oração são sempre identificáveis dentro de uma oração, e, nesse caso, não se trata de uma, a menos que pressuponhamos elementos elípticos, e a oração completa seria: Escrevo esta carta ao editor da Revista Capricho. Se assim fosse, o termo destacado seria um objeto indireto, e não um vocativo.

Mediante o relato de Marcela, percebemos que o trabalho gramatical contextualizado em textos poder ser desafiador para alguns professores e também não favorecer a compreensão de alguns conceitos gramaticais por parte dos discentes. Isso porque, de fato, a gramática tradicional com suas categorizações centra-se em enunciados isolados e que muitas vezes são portadores de certa artificialidade. Sendo assim, ao querer encontrar em textos genuínos as mesmas categorias, nem sempre isso será possível. Nesse sentido, a não compreensão discente dos conceitos gramaticais tradicionais, por meio de exercícios mais reflexivos, estaria em parte relacionada ao fato de que essa gramática não se adéqua, muitas vezes, a textos e não a frases isoladas.

5.4.1. Considerações

Ao comentarem o ensino gramatical de forma contextualizada, os professores explicitam a necessidade de emprego de textos. Nesse sentido, compreendemos que, por meio dos textos, a proposta de ensino gramatical deveria propiciar que o estudante entenda a língua em uso, percebendo sua função linguística de estabelecimento da interação verbal, além da compreensão da gramática enquanto construtora de sentidos. Nesse sentido, temos uma proposta de ensino gramatical que estaria em consonância com a concepção de linguagem como *processo de interação*.

Segundo os professores, a reflexão sobre o uso linguístico tornaria o ensino gramatical mais significativo para a aprendizagem discente, uma vez que os estudantes operariam sobre a língua, o que lhes promoveria o desenvolvimento da competência comunicativa, além de perceberem como os elementos linguísticos se relacionam na

construção e concretização textual para a produção de sentidos, conforme o propósito comunicativo de cada texto.

Ademais, contextualizando o ensino gramatical em textos, alguns professores ponderam que o ensino da norma-padrão poderia ocorrer sem necessidade de exposição de regras normativas, uma vez que a compreensão do funcionamento e da organização dos elementos linguísticos dentro dos textos, aliada à reflexão sobre a concretização linguística, permitiria que o estudante entendesse tal normatização, destacando também a adequação textual às situações comunicativas. Desse modo, podemos compreender que o ensino gramatical contextualizado permitiria, desde que aliado à reflexão sobre a língua, a apreensão de regras, não exclusivamente normativas, mas de organização e funcionamento da língua.

Relacionado a essa possibilidade, também seria possível trabalhar, por meio do ensino gramatical contextualizado, com a noção de variação linguística, demonstrando como ocorre sua adequação à situação comunicativa e também sobre seu funcionamento, pois o texto seria a exemplificação e concretização de uso linguístico. Com isso, a discussão sobre a variação linguística também abordaria questões culturais, históricas e sociais que contribuem para a produção de sentidos, propiciados pela gramática estruturante da língua.

Se, nos comentários dos docentes, o texto é o ponto central de desenvolvimento de propostas de ensino gramatical contextualizado, também o gênero textual é relevante em suas perspectivas. A consideração sobre o gênero textual permite ao estudante compreender como a língua se organiza para atender às demandas das situações comunicativas. Eles também proporcionam a reflexão sobre as características estruturais, estilísticas – e gramaticais – e temáticas dos textos, demonstrando como seus elementos se inter-relacionam para a construção de sentidos e, ao mesmo tempo, atendendo as exigências da situação comunicativa.

Verificamos, portanto, que o ensino gramatical contextualizado seria outra possibilidade de ensino gramatical, não exclusivamente orientado e baseado na abordagem tradicional, desconstruindo, por contiguidade, as atividades escolarizadas de ensino gramatical. Por meio da contextualização da gramática, a compreensão sobre o funcionamento e sobre o uso linguístico tornaria o ensino e a aprendizagem significativos, pois o estudante perceberia que sua reflexão estaria relacionada à língua que ele utiliza para produção de diferentes textos, ao mesmo tempo, em que apreenderia as regras que delimitam seu uso para a produção de sentidos e por conta dos gêneros textuais e das situações de comunicação.

Poderíamos, pois, demarcar que o ensino gramatical de modo contextualizado, conforme proposto pelos professores seria uma forma de conduzir os estudantes a refletir e a operar sobre a língua, tanto em atividades de análise linguística quanto de produção textual. Destarte, conforme o pensamento de alguns professores, o desenvolvimento de atividades de epilinguagem poderia ser associado a propostas de trabalho gramatical contextualizado, uma vez que a reflexão intencional sobre a língua promoveria a compreensão acerca de seu uso e funcionamento.

Contudo, de acordo com os comentários dos docentes, podemos ainda considerar que o desenvolvimento de atividades gramaticais contextualizadas demanda estudo sobre o funcionamento e uso linguístico, bem como sobre sua concretização em textos, relacionando-os às características e delimitações realizadas pelos gêneros textuais. Isso demandaria tempo e preparação de atividades que promovessem de fato essa abordagem gramatical, o que nem sempre é possível, por conta da jornada de trabalho dos professores. Desse modo, muitas vezes, a manutenção de propostas de ensino gramatical descontextualizado, no contexto escolar, seria também um modo de garantir um trabalho dentro das possibilidades de práticas conhecidas pelos docentes.

5.5. Algumas atividades de ensino gramatical produzidas pelos docentes

Na sequência, analisamos as atividades produzidas pelos professores, após as discussões teóricas, conforme solicitação do *módulo de encerramento* do curso de extensão universitária, por nós oferecido. Nossa intenção é observar como os conhecimentos discutidos sobre o ensino gramatical os influenciam na construção de atividades de ensino com esse conteúdo.

Por isso, para nosso exame, selecionamos apenas propostas que apresentassem justificativas, isto é, que explicassem, de alguma forma, a seleção e as estratégias de ensino utilizadas pelos professores – conforme solicitamos no módulo do curso de extensão. Dentre os professores, dois, César e Rita, não apresentaram justificativas e dois, Marcela e Verônica, apresentaram justificativas muito breves, de forma que não nos foi possível compreender a intencionalidade das docentes. Destarte, as propostas de atividades gramatical desses quatro professores foram desconsideradas para nossa análise.

A apresentação das atividades, a seguir, não obedece à sequência de postagem no *ambiente virtual de aprendizagem* (AVA) do módulo de encerramento do mencionado curso de extensão universitária. Na verdade, optamos por apresentá-los considerando a ordem alfabética dos nomes dos participantes. Essa motivação foi aleatória, apenas para ordenar a sequência de atividades.

A primeira atividade analisada é de autoria da professora Alice.

MARCAS DE ORALIDADE NO POEMA “MEU AMOR É UMA GARÇA” (TRIO JOSÉ)

Público-alvo: 9º ano do Ensino Fundamental II

Tópicos gramaticais:

Identificar marcas de mudanças nas palavras, as quais chamamos de oralidade no texto ou índices de oralidade;

Estudar fenômenos de mudanças nas palavras, tais como: acréscimo, supressão e transposição, transformação;

Perceber como na língua falada a marca do plural é diferente da escrita;

Comparar a variante padrão com a variante não padrão.

Justificativa:

Nos livros didáticos começam a aparecer o tema variação linguística, mas há poucas atividades que explicam o português brasileiro, comparando as variantes padrão e não padrão, diferenças, regularidades e irregularidades. Ao mesmo tempo, explicando o uso intencional no poema, e a importância do registro da cultura popular na literatura, como memória de um povo.

Essa aula foi desenvolvida no mês de agosto deste ano.

“Meu amor é uma garça”
(Composição: Juca da Angélica/Saulo Alves)

Meu amor é uma garça
Na berada da lagoa –
De longe ela é mansinha,
Chega perto ela avôa.
Na igreja ela não vai...
Nóis tá namorano à-toa!

Nessa aula, o objetivo foi a escuta da canção e a análise da letra completa, desde a sua temática e compreensão, assim como a linguagem e sua variedade. Revimos o conceito de estilização (a letra da canção foi trabalhada de modo a caracterizar um falar típico do meio rural) e performance (a representação pelos intérpretes da canção, através de um sotaque regional para compor o “eu lírico”, caracterizando-o, durante a apresentação).

Durante a análise, fizemos o levantamento do tema, do “eu lírico” (se em 1ª pessoa, ou em 3ª pessoa). O estilo, marcado por uma linguagem conotativa, presença de metáfora,

antítese e elipse, além dos índices de oralidade em palavras que sofreram alteração, representando um falar regional, caipira.

Nesse momento, perguntei aos alunos:

A linguagem predominante no texto é urbana ou rural?

A - Rural.

P - Como vocês percebem isso no texto?

[A] - Através das palavras.

P - Quais palavras?

A - “berada”, “avôa”, “Nóis tá namorano”

Fizemos a seguinte reflexão:

P - O que acontece na palavra berada?

A - Falta o “i” depois da sílaba “b”, ficando “beirada”.

P - E na palavra “avôa”, o que aconteceu?

A - Havia o acréscimo da letra “a” + “vôa”.

P - Mas como fica essa palavra?

A - “voar”.

P - Há mais alguma palavra ou expressão no texto que apresenta característica da fala?

A - Sim.

P - Qual?

A - “Nóis tá namorano”.

P - O que acontece nessa expressão?

A - No “nóis” tem o “i” a mais.

P - Como escreve?

A - “nós”.

P - E o que aconteceu com o “tá”?

A - Não tem o “es”.

P - Então foi suprimido? Como escreve?

A - “está”.

P - E a última palavra “namorano”, o que aconteceu nela, que mudança ocorreu?

A - Faltou o “d”. Fica “namorando”.

P - Essa linguagem utilizada no poema é a variante padrão ou não padrão?

A - Não padrão.

P - O que houve nesse verso “nois tá namorano à toa”, entre o “nois” e o “tá”?

A - A falta do plural no “tá”.

P - No verbo “está”?

A - Sim.

P - Nós podemos dizer que nesse trecho havia concordância?

A - Não.

P - Onde estava faltando concordância, na palavra que indica nome ou na palavra que indica ação?

A - Na palavra que indica ação.

P - Então podemos dizer que a falta de concordância é verbal ou nominal?

A - É verbal.

P - E você acham que esta forma de falar é inadequada?

A - Não, porque é maneira que eles falam lá.

A professora explica sobre as variantes linguísticas, que há diferentes falares no Brasil e neste caso, o falar é regional, e pergunta novamente se é rural ou urbano.

Os alunos respondem ser rural.

Também analisamos a mudança de ritmo na canção e a elipse, marcada pela ausência da conjunção, “mas”, no sexto verso, reforçando o desejo do “eu poético” de casar-se com seu amor, no entanto, esse apresenta o comportamento de uma ave: medrosa, quando se aproximam dela, livre para voar e conhecer outros ambientes e pessoas, além de valores diferentes aos seus.

Acredito que teria ficado melhor se ao final fossem elaborados exercícios de concordância, ou mesmo, escolhido um texto de um aluno que apresentasse esse tipo de problema. Nesse caso distribuiria cópia do texto para identificação dos problemas de concordância no texto, e reescrita dos trechos que apresentassem esse problema.

Referências bibliográficas:

Nunes, P. **Meu canto é saudade**. Patos de Minas – MG, Grafipress, 2001.

Trio José, CD: **Puisia**. Canção: **Meu amor é uma garça**, 2014.

De antemão, precisamos demarcar que Alice, nos primeiros módulos do curso de extensão universitária, nos fóruns de discussão e nos diários reflexivos, apresentou questões relativas ao uso do gênero textual *poema* e também sobre o ensino da norma-padrão, considerando as variantes linguísticas não culta e culta. Nesse sentido, essa atividade, conforme a docente demarca, realizada em agosto de 2015, no mês de início do mencionado curso, provavelmente tenha gerado esses seus questionamentos.

De início, vale destacar que a professora elege para discussão as influências da oralidade não culta na escrita, segundo a norma-padrão. Trata-se, portanto, de uma atividade que visa a diferenciar, conforme delimitado nos tópicos gramaticais, pela própria docente, o funcionamento da linguagem oral da escrita, destacando que as variantes orais apresentam maior flexibilidade (acréscimo, supressão, trasposição e transformação de palavras) em relação à variante escrita, que seria exclusivamente orientada pela norma-padrão da língua portuguesa (no caso da atividade: marca de plural, segundo a gramática normativa).

Alice pontua que a questão geral dessa reflexão gramatical é justamente a variação linguística. Segundo ela, nos livros didáticos, embora haja a discussão sobre esse tema, há poucas atividades que explicam o português brasileiro, comparando as variantes não culta e culta, do ponto de vista das diferenças, regularidades e irregularidades. A nosso ver, a professora em questão destaca que, apesar do tema estar presente em materiais didáticos, não há exploração das diferenças entre as variantes da língua portuguesa, de forma a conscientizar os estudantes sobre as semelhanças e diferenças, ou regularidades e irregularidades, da norma-padrão e da variante culta com as variantes não cultas. Assim, parece-nos que o trabalho

proposto com o respectivo tema seria, ao ver da docente, superficial, não conscientizando o discente sobre suas características, nem favorecendo, podemos inferir, o domínio da norma-padrão e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do respeito linguístico.

Paralelamente a isso, a escolha do gênero textual *poema*, de acordo com a docente, visaria a contextualizar e explicar o uso do mencionado gênero, bem como demarcar a importância do registro literário de origem cultural popular, como forma de manutenção da memória de um povo. Na verdade, a nosso ver, o gênero textual trabalhado pela docente seria *canção*, pois se trata de um poema próprio para ser musicado e cantado, diferente do poema, que seria declamado ou apenas lido. Nesse caso, teríamos que o emprego desse gênero textual, em parte, aproximar-se-ia da linguagem de uso popular, geralmente, tida como não culta e, em parte, propiciaria a discussão sobre as variantes da língua portuguesa brasileira. Cabe-nos, aqui, ressaltar que não é o gênero textual, em si, portador dessas características, que a professora procura construir com seus alunos, mas o texto escolhido para desenvolver a proposta de trabalho, que apresenta tais características.

A professora relata-nos o desenvolvimento da atividade. Partindo da escuta e análise da letra completa, ocorreu a compreensão temática por ela abordada e o entendimento do texto, além de sua linguagem e variedade linguística. Nesse ponto, a professora retomou os conceitos de estilização, por conta da variedade linguística empregada na construção textual, e de performance, por conta do sotaque dos cantores, que estaria intimamente relacionado à construção do *eu-lírico* do poema. Observemos que a questão da variação linguística é considerada pela docente enquanto relativa ao *estilo*, um dos elementos constituintes dos gêneros textuais, e à performance, por estar ligada à cultura popular. Dessa forma, mais do que ser apenas um aspecto textual, essa variação seria algo propiciada pelo texto e pela interpretação.

Continuando, Alice pontua que durante a análise explorou o tema, o *eu-lírico*, o estilo e a linguagem, abordando a questão daquilo que ela nomeia por *índices de oralidade*, que representariam a variante não culta empregada intencionalmente no texto. Conforme percebemos, a docente em questão, embora não explicita, aponta que as variantes orais da língua permitem maior flexibilidade quando comparadas à escrita. Por isso, a escrita seguindo marcas da oralidade envolveria, de um lado, um sistema mais rígido e de outro, um mais flexível, modalidade escrita e oral, respectivamente, o que geraria uma tensão, responsável por considerar o texto como portador de marcas ou índices de oralidade.

Aproveitando-se, dessa tensão, entre as modalidades linguísticas escrita e oral, Alice aborda, de forma contextualizada e por meio do diálogo, a temática da variação

linguística, das variantes não cultas, em específico, a rural e suas características, comparando-a às prescrições da norma-padrão, em relação à ortografia e à formação de plural, segundo a norma-padrão. Para abordar a concordância verbal, a professora recorre a um questionamento acerca do sentido prototípico da classe gramatical dos verbos (“P – Onde estava faltando concordância, na palavra que indica nome ou na palavra que indica ação? / A – Na palavra que indica ação. / P – Então podemos dizer que a falta de concordância é verbal ou nominal? / A – É verbal.”). A partir desse sentido, os estudantes chegam à categorização do fenômeno gramatical de base tradicional e normativa. Por fim, a professora, de modo reflexivo, conduz os estudantes à consideração da adequação da variante empregada ao contexto sociocultural retratado no texto.

Em suma, a atividade proposta pela docente parece conseguir promover o aprendizado discente sobre: a variação linguística e sua relação com o contexto sociocultural dos falantes, bem como seu emprego no texto, de forma intencional pelo autor e intérprete; a distinção entre a variante culta e a norma-padrão, e as variantes não cultas, salientando as prescrições das primeiras; e o respeito linguístico. Podemos considerar que, de forma, contextualizada e não tradicional, isto é, não se valendo apenas de explicação, aplicação e fixação de conceitos gramaticais, a atividade proposta por Alice consegue trabalhar satisfatoriamente o ensino gramatical proposto.

Contudo, justamente, por não ocorrer de forma tradicional, a professora pondera que essa atividade poderia ter sido mais satisfatória, a seu ver, se ela tivesse proposto exercícios de aplicação e fixação, relacionados à concordância ou se, a partir de um texto dos próprios estudantes, que apresentasse esses desvios gramaticais, ela tivesse solicitado a identificação e a reescrita dos trechos, segundo as premissas da norma-padrão. Essa ressalva demonstra-nos que, embora a atividade gramatical tenha ocorrido de forma contextualizada e interativa, ainda persiste a necessidade de exercícios que efetivem ou promovam a apropriação de tais conhecimentos gramaticais, segundo o ensino tradicional. Possivelmente, a nosso ver, isso ocorra, porque corriqueiramente esse tipo de exercício está associado ao ensino gramatical de base normativa. Além disso, percebemos que ainda permanece no contexto escolar brasileiro o ensino tradicional (cf. BRASIL, 1998) e de base normativa, apesar das orientações científicas contemporâneas e acadêmicas.

A próxima atividade analisada foi produzida por Daniela.

Conteúdo Gramatical trabalhado: Verbo

Foi ministrado o conteúdo sobre Verbos no Modo Indicativo e Modo Subjuntivo, para facilitar o aprendizado do aluno, foram ministrados textos para compreensão, abaixo um dos textos de Luís Fernando Veríssimo:

Pai não entende nada

Naquela manhã de segunda-feira, em uma cidade do interior de São Paulo, uma filha faz uma cobrança ao pai:

– Um biquíni novo?

– É, pai.

– Você **comprou** um o ano passado!

– Não serve mais, pai. Eu cresci.

– Como não **serve**? No ano passado você tinha 14 anos, este ano tem 15 anos. Não cresceu tanto assim:

– Não serve, pai.

– Está bem, está bem. **Toma** o dinheiro. Compre um biquíni maior.

– Maior não, pai. Menor.

Aquele pai, também, não **entendia** nada.

Texto adaptado: Veríssimo, Luís Fernando.

As palavras grifadas no texto são verbos. Informe em qual tempo cada verbo grifado se encontra.

Através de nossas discussões, pude averiguar que através do texto a gramática solicitada ao aluno fica mais fácil para seu aprendizado, pois o aluno faz a leitura e identifica o que lhe foi solicitado, ao contrário de simplesmente decorar a conjugação dos verbos ou outros conteúdos gramaticais que serão abordados.

A proposta de Daniela é focada em uma classe gramatical específica, *verbo*. Inicialmente, parece-nos que ela explicou o que seriam os verbos e suas conjugações nos modos indicativo e subjuntivo. Destacamos apenas que, embora tenha sinalizado que se tratava de exercício voltado à compreensão da utilização dos modos indicativo e subjuntivo, o texto apenas contempla os modos indicativo e imperativo.

Segundo ela, a explicação inicial sobre a classe gramatical verbal foi feita para facilitar o aprendizado dos estudantes. Nesse sentido, podemos inferir que a professora não recorreu à gramática reflexiva ou internalizada para desenvolver tal conteúdo de ensino. Na verdade, ela parece ter recorrido à apresentação prévia do conceito, conforme a abordagem tradicional (cf. BRASIL, 1998). Como forma de compreender o uso dos verbos, consoante os modos mencionados anteriormente, a docente utilizou-se textos. De certo modo, a professora procurou contextualizar o uso dos verbos em textos.

Apresentando um dos textos utilizados, Daniela destacou-lhes os verbos e solicitou que os estudantes especificassem qual o tempo de cada um deles, segundo seu emprego. Consoante a docente, por conta das discussões no curso de extensão universitária,

esse modo de trabalho facilitaria o aprendizado do estudante, uma vez que ele leria e identificaria o conceito ou a classe gramatical destacada. Dessa forma, ele não decoraria a conjugação dos verbos ou outros conteúdos abordados.

Embora a pergunta proposta para o estudante fosse de classificação, a justificativa apresenta por Daniela revela sua preocupação não com a memorização das conjugações, mas com seu reconhecimento e uso. De certo modo, ela aponta-nos que seja mais relevante para o estudante reconhecer em textos os verbos, e, assim, compreender seu uso, do que apenas decorar sua conjugação. Nesse sentido, podemos dizer que a classificação decorreria da compreensão do uso, o que seria uma alternativa para não trabalhar com exercícios de aplicação e fixação, conforme o modelo tradicional de ensino da língua materna.

Assim, embora apresente uma prática que ora aproxima-se da prática abordagem tradicional de ensino de língua materna e ora procure recorrer a atividades mais reflexivas, a didática apresentada pela professora em questão demonstra como, no contexto escolar, as orientações tradicionais e científicas contemporâneas podem se associar na prática docente, de forma coerente para o professor.

A próxima atividade a ser analisada foi produzida por Donizete:

CONCORDÂNCIA VERBAL

1) Leia o texto a seguir e responda as questões abaixo

NUNCA
PRODUZIMOS
NEM VENDEMOS
TANTO.
A GENTE NÃO
SABE SE RI OU
SE CHORA.

ARTEX
APTE EM CAMARÁ E BARRA

• ARTEX APRESENTA ESTE
ARTIGO PARA
AGRADECER A PREFERÊNCIA
DOS CONSUMIDORES
E PARALELO PARA QUE
NÃO HAJA QUE ESTA PREFERÊNCIA
SEJA TÃO GRANDE
QUE JA HAJA JURE
SENTIMENTO NACIONAL
DE UM PRODUTOR
• A MESMA FACILIDADE DE
ANTES E QUANTO TEM
PROFETA ARTEX, VECE
MENTE NA PILE
ENTÃO PARA QUE NADA
SE, SUPLENTO ENTRE
NOVO VECE, QUANTO
SÓ H QUE NÃO JAMOU
NUNCA PRODUÇÃO, MAS
CONTRÁRIO CONTINUA
• TRABALHANDO 14 HORAS
POR DIA, 7 DIAS POR SEMANA,
A PLENO APLICATIVO
DA NOVA CAPACIDADE, QUE
TUDO ESTAMOS PRODUZINDO
O NUNCA NÃO TEM
TANTO COMO ANTES, MAS
NUNCA NÃO TEMOS TANTO
VOTO, NÃO É A MESMA CRI-
ALIMENTAÇÃO NUNCA

• O BOM TUDO QUE
ALÉM DE ATIVIDADES E PRO-
DUTOS, SOMOS
LASCAR, SOMOS
TUDO E PARALELO
• NAS SUAS MANEIRAS, UMA
FABRICA NA QUAL SOMOS
DA NUNCA PARA O DIA,
POR TUDO QUE É TANTO
LA, E NÃO SE PREZITE

• TRABALHANDO
• TRABALHANDO
• TRABALHANDO

• TRABALHANDO
• TRABALHANDO
• TRABALHANDO

• TRABALHANDO
• TRABALHANDO
• TRABALHANDO

• TRABALHANDO
• TRABALHANDO
• TRABALHANDO

• TRABALHANDO
• TRABALHANDO
• TRABALHANDO

• TRABALHANDO
• TRABALHANDO
• TRABALHANDO

- 2) A forma verbal *produzimos* indica ação. Qual é o agente (sujeito) de *produzimos*?
- 3) O agente (sujeito) da forma verbal *sabei* é A gente. Reescreva a oração *A gente não sabe se ri ou se chora*, substituindo a palavra **a gente** por **eles**.
- 4) O que ocorreu com a forma verbal? Por quê?
- 5) As formas verbais **produzimos** e **sabe** corresponde a primeira pessoa do plural. Reescreva o período na segunda pessoa do singular.
- 6) Reescreva as frases abaixo transformando o sujeito simples em composto. Não esqueça de realizar a concordância correta do verbo com o sujeito.
 - a) Eu sempre participo do torneio interclasse da escola.
 - b) Você nunca viu um deserto antes?
 - c) O litoral brasileiro é banhado pelo Oceano atlântico.
 - d) o e-mail tinha um tom amistoso.

JUSTIFICATIVA

Acredito que aquelas atividades de conjugação verbal na qual os alunos fazem listas de verbos conjugados em todos os tempos e modos não resultam no desenvolvimento das competências linguísticas do aluno. Acredito que a conjugação verbal deve ser abordada de forma que seja aliada a concordância verbal, ou seja, mediante um contexto de uso linguístico. A escolha do texto não foi aleatória, pois precisamos, em nossas aulas, não só ensinar ou apresentar a norma-padrão da língua, mas as variantes que usamos em diversos contextos interacionais, por isso, encontramos no texto o sujeito *a gente*, termo utilizado na linguagem empregada no dia-a-dia.

A proposta de Donizete parte da leitura de um texto, para trabalhar também com a classe gramatical dos verbos e com pronomes. Por meio da indicação de algumas noções, a partir dos sentidos produzidos pelo emprego dos verbos no texto, as perguntas induzem o estudante a refletir sobre as pessoas do discurso relacionadas aos verbos conjugados que desempenhariam a função de sujeito da oração. Através de identificação e reescrita, o professor propõem que os estudantes se apropriem da concordância de número e pessoa estabelecida entre verbo e seu sujeito.

Trata-se de uma atividade baseada na reflexão, por meio de exercícios estruturais, uma vez que os estudantes precisam fazer as adequações necessárias nas sentenças, conforme as orientações solicitadas nas comandas. Nesse sentido, devido às adequações demandadas serem pontuais e não exigirem transformações ou modificações muito elaboradas, do ponto de vista sintático ou mesmo textual, tal proposta, apesar de envolver a reflexão, não seria, a nosso ver, uma atividade epilinguística, tal qual proposta por Franchi (2006), por exemplo.

De acordo com Donizete, sua proposta de trabalho se distingue do modelo tradicional por não requerer do estudante a produção de listas de conjugação verbal, o que a

seu ver não desenvolveria a competência linguística dos discentes. Sua proposta, pelo contrário, propõe que a conjugação verbal ocorra aliada à concordância verbal com seu sujeito, a partir da do preenchimento de lacunas ou de modificação de enunciados extraídos do texto da propaganda presente na atividade.

Contudo, a nosso ver, o que temos é bricolagem de elementos tradicionais e contemporâneos de ensino de língua materna, resultando em uma proposta híbrida, pois procura ensinar a conjugação e a concordância verbal, segundo conceitos gramaticais tradicionais e preceitos normativos, através de exercícios estruturais ou mecânicos (cf. BRAGGIO, 2002), próximo das orientações da concepção linguística como *instrumento de comunicação*. Destarte, o ensino linguístico gramatical contextualizado pode ser considerado restrito, no sentido de que a contextualização aqui não envolve a reflexão sobre o gênero textual e suas características, ou mesmo aspectos do contexto de interação, mas apenas aspectos (intra)linguísticos da organização morfossintática da língua, que, de certo modo, contextualizam o funcionamento linguístico, por meio da relação que seus elementos estabelecem entre si dentro da estrutura da língua.

Donizete pontua que a escolha do texto não foi aleatória, pois a variante linguística nele empregada não segue extremamente às prescrições da norma-padrão, embora possa ser considerada culta. Segundo o docente, essa escolha é motivada justamente pelo uso de uma variante corriqueira, principalmente pelo uso de ‘a gente’, que seria um termo do cotidiano dos falantes da língua portuguesa.

Podemos notar que a proposta de Donizete aborda questões gramaticais tradicionais, como sujeito e predicado, verbo e pronome, de forma não tradicional, mas também não completamente de acordo com os PCN (BRASIL, 1998), pois recorre a exercícios estruturais, sem promover atividades operatórias de epilinguagem. Podemos pontuar que, no caso da atividade proposta, haja, de certo modo, um problema com a noção de *contextualização* do ensino da língua, acarretado por conta da sensação ilusória de uma atividade consoante as orientações contemporâneas e acadêmicas de ensino de gramática, uma vez que se utiliza de uma imagem e de um texto de propaganda, que pertenceria a um gênero mais usual em nossa sociedade.

Geralmente, a noção de ensino linguístico de forma contextualizada parece referir-se à consideração, durante a análise linguística, do contexto de uso da língua, o que, por contiguidade, envolve a ideia de gênero do discurso/de textos. Desse modo, o ensino gramatical de forma contextualizada abordaria noções gramaticais em contextos enunciativos, isto é, em enunciados/textos. No entanto, a atividade proposta por Donizete aborda, em parte,

questões do contexto de uso da língua, como o uso da locução pronominal *a gente*, mas, em parte, promove a aprendizagem da conjugação verbal, de forma discreta, por conta dos exercícios estruturalistas ou mecânicos (cf. BRAGGIO, 2002), que, em última estância, não consideram o uso linguístico, mas a relação dos elementos (intra)linguísticos. Essa forma de trabalho provavelmente seja resultado de abordagens de ensino gramatical presentes em livros didáticos e de uma orientação oficial não delimitada acerca desse ensino. Isso gera propostas híbridas, que procuram se alinhar a noções discursivas por meio de atividades estruturais.

A próxima atividade analisada é de autoria do professor Saulo.

Atividades de gramática

Tópico gramatical: Conjunções

Atividade:

As conjunções são elementos da língua responsáveis por ligar as frases e parágrafos do texto, garantindo uma melhor expressão das suas ideias. Fazendo uso das conjunções presentes no quadro a seguir, complete as lacunas do texto abaixo:

| | | |
|----------|------------------|-------|
| ÀS VEZES | ASSIM POR DIANTE | POR |
| QUE | À MEDIDA QUE | SÓ |
| | SÓ | AINDA |

O que se aprende em contato com a arte de contar histórias? (...) _____ ouvimos um conto – adultos ou crianças –, temos uma experiência singular, única, que particulariza para cada um de nós, no instante da narração, uma construção imaginativa que se organiza fora do tempo da história cotidiana, no tempo do “era”. (...) _____ essas histórias falam para nós, fazem sentido, independentemente de conhecermos qualquer coisa que seja sobre a Suméria de quatro mil anos atrás, ou uma cultura indígena americana? _____ ouvimos a história, somos transportados para “lá”, esse local desconhecido que se torna imediatamente familiar. A história _____ existe quando é contada ou lida e se atualiza para cada ouvinte ou cada leitor. “Era uma vez” que dizer que a singularidade do momento da narração para alguém unifica o passado mítico – fora do tempo – com o presente único – no tempo – daquela pessoa que a escuta e a presentifica. (...) Ao relatar como foi a experiência de ouvir um determinado conto, cada pessoa mostra que ouviu “um” conto, o seu. Algumas coisas chamaram sua atenção, outras não. _____ ela é o personagem e vive com ele suas aventuras, outra pessoas se emociona e uma outra, _____, se pergunta sobre a adequação de tal ou qual episódio e _____ (MACHADO, 2004, p. 22-23).

Justificativa:

Como vimos ao longo do curso, as atividades epilinguísticas são as próprias operações de linguagem, que trabalham o material da expressão linguística por meio das escolhas do falante dentre as formas fornecidas pela língua, feitas de forma reflexiva. Essas escolhas referem-se à atividade de parafraseagem, que estabelece comparações e experimentações (WAMSER E REZENDE, 2013). No fragmento acima, vários elementos linguísticos desempenham a função de *operadores argumentativos*, contribuindo não só

para o *encadeamento dos enunciados* como também para a *defesa de uma ideia* (KOCH, 1998, 2002, 2006). Na atividade proposta, espera-se que alunos operem esses elementos da língua, após a reflexão necessária, e identifiquem corretamente a conjunção que completa cada lacuna, levantando hipóteses com base nas relações que se estabelecem entre os elementos apresentados e os contextos oferecidos, para construir o seu próprio conhecimento acerca língua.

Referências Bibliográficas

KOCH, Ingedore. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. *Argumentação e linguagem*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Introdução à lingüística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MACHADO, Regina. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL, 2004.

WAMSER, C.A, REZENDE, L.M. *Atividade epilingüística e o ensino de Língua Materna: um exercício com a conjunção Mas*. Santa Cruz do Sul: 2013. Disponível em Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 2-20, jan./jun. 2013. <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>. Acessado em 11 de outubro de 2015.

A atividade proposta por Saulo inicia-se com a conceituação, segundo a Gramática Tradicional, das conjunções. Contudo, na sequência, há a apresentação de um quadro composto por conjunções, advérbios e locuções adverbiais, que o estudante deveria aplicar em um texto, preenchendo suas lacunas nele presente.

Saulo pondera, referindo-se às discussões realizadas no curso de extensão universitária, que as atividades epilingüísticas são operações de escolhas realizadas pelo falante de forma reflexiva. Notemos que, embora essa tenha sido uma discussão realizada no módulo 2, o professor recorre a outros teóricos para delimitar o que seja a atividade operatória de epilinguagem. Segundo ele, essas escolhas referem-se à atividade de paráfrase, por meio de comparações e experimentações.

Recorrendo a Linguística Textual, por meio de I. G. V. Koch, ele defende que na atividade por ele proposta, os elementos linguísticos presentes no quadro desempenham função de operadores argumentativos, contribuindo não só para o encadeamento dos enunciados, mas também para a defesa de ideias. Percebamos que essa ideia não foi apresentada ao estudante, mas está presente na justificativa dada pelo professor. Assim, de um lado, para o discente temos uma explicação segundo a Gramática Tradicional, acerca de conjunções, e, de outro, para o pesquisador, a apresentação de uma explicação teórica, segundo pressupostos científicos acadêmicos.

Vale destacarmos que o conceito apresentado aos estudantes sobre a classe gramatical das conjunções não se aplicaria a todos os elementos linguísticos presentes no

quadro para serem utilizados nas lacunas do texto. Porém, essa conceituação traria a ideia central da atividade, que seria atentar o estudante para o papel e a função desempenhados por tais elementos linguísticos na construção e organização textual. Ocorre também aqui a presença de expressões científicas contemporâneas – parafraseagem, operadores argumentativos, atividade epilinguística – para explicar noções envolvidas em uma atividade de preenchimento de lacunas, com perfil mais estrutural. Podemos inferir que se trate de uma ancoragem cognitiva em que se procura encontrar explicações ou justificativas para o emprego de conceitos tradicionais por meio de noções científicas linguísticas contemporâneas.

Podemos ponderar que possivelmente essa mescla se conceitos tradicionais e científicos esteja presente em livros didáticos, que propõem atividades linguísticas estruturais ou mecânicas, utilizando-se de noções científicas contemporâneas, para explicá-las ou justificá-las. Essa articulação entre a Gramática Tradicional e a noções científicas da Linguística faz-nos acreditar que, no contexto escolar, talvez a primeira tenha caráter mais propedêutico do que as segundas. Nesse sentido, poderíamos inferir que essa seria uma das justificativas da manutenção de tal gramática ainda na contemporaneidade no contexto escolar brasileiro.

Por fim, Saulo pondera que, através da atividade proposta, os estudantes operem sobre a língua, por meio da reflexão que seria necessária para a escolha correta da conjunção que completaria as lacunas do texto. Para essa escolha, o estudante refletiria, considerando as relações estabelecidas pelas conjunções e o contexto em que são empregadas no texto. Dessa forma, o estudante desenvolveria a compreensão de como esses elementos linguísticos são usados linguisticamente.

Podemos considerar que a atividade proposta por Saulo trabalha o ensino gramatical, a partir de uma perspectiva tradicional, mas com noções científicas acadêmicas. Tal proposta procura envolver a reflexão, mas por ser pontual não chega a ser uma atividade operatória de epilinguagem. Essa reflexão conduziria o estudante a desenvolver seu conhecimento acerca do funcionamento de alguns elementos linguísticos, por meio de seu uso, aplicando-os em um texto. Ademais, a justificativa apresentada pelo mencionado professor demonstra como, no contexto escolar brasileiro, em alguns casos, ocorre a ancoragem cognitiva de conceitos gramaticais tradicionais por meio de noções científicas acadêmicas contemporâneas, explicando ou justificando o trabalho por meio de uma abordagem de ensino mais tradicional (cf. BRASIL, 1998).

Por fim, a última professora a ter sua proposta de atividade de ensino gramatical analisada é Solange.

Atividades de gramática

Análise Linguística sobre usos de tempos e modos verbais.

Texto: **O cão e o pedaço de carne**

Vinha um cão atravessando um rio com um pedaço de carne na boca quando olhou para dentro da água e viu, lá no fundo, outro cão com um pedaço de carne maior que o seu. Julgando-se muito esperto, largou a carne que trazia e foi agarrar outra que avistara.

Mergulhou, procurou, procurou e nada. O tolo acabou ficando sem a carne que levava e sem a outra, que era apenas o reflexo da sua própria imagem.

Fonte ESOP. *Fábulas Completas*. Trad. Neide Smolka. São Paulo: Moderna, 1994.

O texto lido é uma Fábula, uma narrativa ficcional em que animais ganham características humanas e que contém uma moral claramente deduzida no final. Como narrativa, envolve uma sequência de ações que se desenrolam com o passar do tempo. Sobre as ações relatadas na fábula anterior, reflita com base nas questões abaixo.

Questões:

(a) Observe as formas verbais sublinhadas no texto. Elas indicam fatos concluídos ou em processo? Em que momento: passado, presente ou futuro? Sua resposta explicará o uso do pretérito perfeito do indicativo.

Resposta: Indicam fatos concluídos no passado.

(b) Analise, agora, as formas verbais “vinha” e “levava”. Elas indicam fatos em processo ou concluídos? Em que momento: passado, presente ou futuro? Sua resposta explicará o uso do pretérito imperfeito do indicativo.

Resposta: Indicam fatos em processo no passado.

(c) Considere, agora, a forma “avistara”. A que momento se remete: anterior, posterior ou concomitante ao fato expresso em “foi”? Justifique, então, o uso do pretérito mais-que-perfeito do indicativo.

Resposta: Remete a um momento anterior ao fato expresso em “foi”. O pretérito mais que perfeito é utilizado para indicar algo que aconteceu antes de outro fato também passado (“passado do passado”).

(d) Que forma composta poderia substituir “avistara”? Qual das duas é mais utilizada no português do Brasil atualmente?

Resposta: “tinha avistado”. Essa forma é mais comum no Brasil atualmente.

(e) Sabendo-se que o texto é uma fábula. Conclua: Qual o tempo verbal predominante nesse gênero textual?

Resposta: Na fábula, o tempo verbal predominante é o pretérito perfeito.

Como foi dito, a fábula é uma narração. Será que todo texto desse tipo tem que ser produzido com tempos verbais do pretérito? Para chegar a uma conclusão sobre isso, faça o que se pede abaixo.

Questões:

(f) Reescreva a primeira frase do texto “O cão e o pedaço de carne”, modificando o tempo das formas verbais para o presente. Comece com “Vem um cão...”.

Resposta: Vem um cão atravessando um rio com um pedaço de carne na boca quando olha para dentro da água e vê, lá no fundo, outro cão com um pedaço de carne maior que o seu.

(g) Na resposta da questão anterior, você usou o que os gramáticos chamam de “presente histórico”; ou seja, o presente do indicativo para descrever fatos no passado. Pesquise esse emprego do presente e explique o seu efeito. Observe que é comum em manchetes de jornais.

Justificativa da construção da atividade

Nessa atividade, além da associação do tópico gramatical ao gênero textual exemplificado, introduzem-se os conceitos relativos ao uso dos tempos verbais através de uma abordagem reflexiva, indutiva, partindo-se dos fatos linguísticos para a formulação da teoria, o que torna o aluno consciente do emprego das formas linguísticas não só para compreender textos, mas também para produzi-los.

Atividades associando a Análise Linguística ao uso da Língua (leitura e produção textual, especificamente) são interessantes para nós professores de Língua portuguesa, nos ajudam a estruturar um planejamento mais produtivo de nossas aulas.

A atividade proposta por Solange tem por foco o uso dos verbos, mais especificamente em relação aos tempos do modo indicativo, contextualizando-os em um texto pertencente ao gênero textual *fábula*. Para situar o estudante, após o texto, há uma breve nota, que explica o gênero textual e também direciona o foco de sua atenção sobre o conteúdo gramatical a ser analisado.

Os exercícios propostos orientam a reflexão do estudante acerca dos verbos contidos no texto, já explicando como essa análise lhe auxiliará na compreensão do tópico gramatical estudado. Os enunciados das questões também trazem explicações que auxiliam os discentes a perceberem as diferenças entre os tempos verbais do modo indicativo.

Para articular o tempo verbal ao gênero textual, a questão (e) e (d) solicitam que o estudante reflita sobre qual o tempo característico das fábulas. Por meio da reescrita, modificando o tempo verbal do texto para o presente do indicativo, a professora propõe que o estudante faça as alterações necessárias no texto, mas não só isso, que mantenha também a coesão entre o tempo nele desenvolvido. Com isso, a atividade aborda a questão do *presente histórico*, relacionado à descrição de fatos passados. Dessa forma, o estudante reflete que não existe apenas o emprego dos tempos no pretérito do indicativo, mas também o presente que, em alguns casos, pode ser usado com essa finalidade.

Por fim, para que o estudante compreenda esse uso do presente do indicativo, há a solicitação de uma pesquisa e o direcionamento do uso social mais corriqueiro desse presente histórico, indicando seu uso em manchetes. Notemos que a professora não expõe, de antemão o conceito gramatical, mas procura desenvolvê-los com os estudantes por meio da reflexão sobre seu uso, possivelmente por influência da abordagem construtivista, presente no contexto escolar brasileiro.

Na justificativa apresentada, Solange demarca a associação do tópico gramatical ao gênero textual, desenvolvendo a reflexão, de forma indutiva, sobre o uso dos tempos verbais. Segundo ela, essa forma de trabalho, partindo dos fatos para a formulação da teoria, faria com que o estudante compreendesse o emprego dos tempos verbais não só em relação à leitura, isto é, ao entendimento do texto, mas também em relação à produção textual. Isso explica a presença de uma atividade relacionada à reescrita na proposta pela docente apresentada. Solange termina explicando que essa forma de trabalho, que ela considera ser coerente com a *análise linguística*, provavelmente baseada nos PCN (BRASIL, 1998), a qual envolve leitura e produção textual, seja interessante para os professores e ajude-os no planejamento mais produtivo das aulas. A nosso ver, a docente pontua que essa forma de trabalho seja mais interessante para a prática docente, por trabalhar, de um lado, com atividades epilinguísticas e, de outro, garantir a aprendizagem do conceito gramatical, de forma contextualizada, além de desenvolvê-los por meio de uma abordagem coerente com os pressupostos construtivistas.

5.5.1. Considerações

Considerando as atividades propostas pelos professores, podemos tecer as seguintes ponderações, tentando demonstrar como gradativamente, suas práticas estariam de acordo ou não com as orientações científicas e demandas do contexto escolar para o ensino gramatical.

Iniciamos poderando que a proposta de Alice seria a que mais genuinamente associa, no contexto escolar, o que seja ensinar língua e gramática de forma contextualizada. Notamos que sua proposta procura trabalhar com o texto, enfatizando a variante linguística nele presente e sua relação com o contexto social e cultural, que possivelmente o autor procurou associar ao estilo e à temática textual. Procurando desenvolver práticas de análise linguística, conforme sugerem os PCN (BRASIL, 1998), a professora em questão também procura discutir o emprego e o uso social e cultural da variante não culta no texto, ao mesmo tempo, em que, também procura salientar e promover a aprendizagem da norma-padrão e da variante culta da língua portuguesa. De forma reflexiva, Alice discute o uso linguístico e os aspectos gramaticais normativos, de forma contextualizada, salientando a categorização dos elementos linguísticos às classes gramaticais, por meio do nível semântico desempenhado por eles no texto.

Nesse sentido, a prática por ela proposta centra-se na promoção de atividades que propiciem ao estudante a compreensão do uso linguístico em textos, considerando, por contiguidade, as características dos gêneros textuais. Ademais, o ensino gramatical procura exemplificar e explicar o funcionamento linguístico. Embora ela pontue que acredita sentir falta de atividades de exercitação dos conteúdos gramaticais, sua prática está centrada não em atividades estruturais ou de preenchimento de lacuna, o que nos demonstra sua compreensão de que o ensino gramatical deva ocorrer por meio da reflexão intencional sobre a língua.

Na sequência, consideramos que a proposta de Solange seja relevante para o trabalho gramatical, apesar de não conseguir articular, com a mesma destreza de Alice, as orientações científicas contemporâneas na atividade por ela sugerida, pois ela se centra, com maior foco, em aspectos gramaticais, de forma discreta, não propiciando ao estudante a associação da gramática e da língua a questões culturais, sociais e históricas, conforme preconiza a concepção linguística enquanto *processo de interação*. Apesar de sua atividade propor a compreensão dos fatos gramaticais por meio dos sentidos, não há o desenvolvimento de uma prática de análise linguística, conforme sugerem as orientações científicas contemporâneas.

Nesse sentido, sua prática atende aos pressupostos tradicionais de reconhecimento dos aspectos e elementos gramaticais, e sua aplicação em textos. A atividade por ela proposta, na verdade, difere de propostas tidas como exclusivamente tradicionais, por propor a compreensão da Gramática Tradicional e Normativa, por meio da reflexão a partir do nível semântico, isto é, dos sentidos produzidos pelos elementos gramaticais no texto. Nesse sentido, sua atividade, de forma limitada, proporciona ao estudante a compreensão do funcionamento linguístico concretizado em textos, mas não extrapola a dimensão linguística.

Por sua vez, a atividade proposta por Daniela está em consonância com aquilo que ela acredita ser relevante para o estudante, isto é, o domínio da norma-padrão, por meio dos pressupostos da Gramática Tradicional e Normativa. Ao longo, dos módulos do mencionado curso de extensão universitária, em que coletamos nossos dados, os comentários por ela postados, de certo modo, explicitavam sua crença e adesão aos pressupostos da concepção linguística enquanto *expressão do pensamento*. No entanto, sua atividade parte de um texto, para que os estudantes expliquem o tempo em que os verbos foram utilizados. Assim, apesar de trabalhar com a conceituação, aplicação e verificação do conceito gramatical destacado, sua proposta parece considerar que o uso da língua situado em texto seja relevante para a compreensão gramatical.

Diferentemente de Solange, sua proposta centra-se na identificação e categorização das classes gramaticais, conforme a conceituação gramatical tradicional e normativa. Nesse sentido, sua proposta também foca na compreensão da gramática exclusivamente por meio de sua dimensão linguística, não avançando, embora empregue um texto, para a dimensão discursiva, que contribui para produção de sentidos, em relação ao contexto de interação sociocultural e histórica. Grosso modo, teríamos, na proposta de Daniela, a ideia de emprego de texto enquanto pretexto para o ensino gramatical.

A proposta de Donizete se vale de um texto para a discussão do funcionamento gramatical. Procurando fazer com que o estudante reflita sobre aspectos gramaticais, as atividades previstas focam com muita delimitação os elementos linguísticos, gerando excessiva valorização de seu papel gramatical no texto. Nesse sentido, o enfoque da atividade proposta pelo mencionado professor recai exclusivamente sobre a gramática, não proporcionando a reflexão discente sobre a relação desta com a construção de sentidos em um texto. De certo modo, as atividades sugeridas na mencionada atividade se tornam demasiadas estruturais, conduzindo o estudante à resolução mecânica, em que seria preciso refletir apenas sobre a dimensão linguística, sem associar a gramática à construção da discursividade em um texto.

Por fim, a proposta de Saulo intenta desenvolver práticas reflexivas sobre o funcionamento da língua e de sua gramática, através de preenchimento de lacunas. A atividade se vale de um texto, na tentativa de contextualizar o uso dos elementos linguísticos destacados e promover o entendimento da função que eles desempenham para a organização lógica dos enunciados no texto.

Contudo, assim como a proposta de Donizete, a de Saulo não promove de fato a reflexão, em uma perspectiva epilinguística, como o docente salienta em sua justificativa. Na verdade, ela seria mecânica, devido ao fato de que o preenchimento das lacunas ser circunscrito e não permitir que o estudante realize ajustes, por conta de suas escolhas. Por mais que possa haver a reflexão para a escolha adequada dos elementos lexicais destacados, as lacunas não proporcionam, de fato, uma operação sobre os enunciados, tornando-os muito rígidos e não manipuláveis, o que seria necessário para a prática de parafraseamento.

Demarcamos que, a nosso ver, temos nas propostas de Donizete e Saulo a influência da concepção linguística enquanto *instrumento de comunicação*, uma vez que as atividades sugeridas se centram, com maior enfoque, na realização, de certo modo, mais mecânica de funcionamento da língua. Essas propostas, no entanto, estão perpassadas por

noções gramaticais tradicionais e normativas, que procuram fazer com que os estudantes compreendam as classes gramaticais, por meio de noções linguísticas tradicionais.

Destacamos que, dentre as práticas propostas, não é desejável que o professor entenda que ao propor exercícios estruturais ou de preenchimento de lacunas baseados num texto já haveria o desenvolvimento de um ensino gramatical de forma contextualizada. Nesse sentido, as propostas de Daniela e Solange, mesmo centrando-se também no nível linguístico procurariam desenvolver o aprendizado gramatical do estudante por meio da compreensão do funcionamento da língua de forma mais ampla do que as propostas de Saulo e Donizete, que apresentam justificativas teóricas condizentes com as orientações científicas contemporâneas, mas práticas mais limitadas em relação à compreensão do funcionamento linguístico.

Enfim, a proposta de Alice seria a que melhor articularia as orientações científicas contemporâneas e noções gramaticais tradicionais, para o desenvolvimento de atividades linguísticas e gramaticais que trabalham com texto, de forma a contextualizar o uso e o funcionamento linguístico, bem como refletir sobre a dimensão discursiva da gramática para a construção de sentidos.

Vale ainda pontuar que as atividades explicitam que há certa distância entre as orientações científicas acadêmicas. O discurso científico faz parte do conhecimento teórico dos professores, porém não ocorre sua transposição ou efetiva aplicação na construção ou desenvolvimento de práticas pedagógicas de ensino gramatical. Esse ensino, como se verifica, ainda é fortemente influenciado por noções tradicionais, o que nos permite considerar que apenas o conhecimento das orientações científicas contemporâneas não garante a mudança do ensino gramatical no contexto escolar.

5.6. Algumas considerações dos docentes sobre a Gramática Sistêmico-Funcional

Nesta seção, não será nosso objetivo analisar teoricamente as considerações dos docentes sobre os conceitos da Gramática Sistêmico-Funcional. Nosso intento é observar: qual o conhecimento demonstrado por eles sobre essa gramática científica e acadêmica; e quais ponderações sobre sua aplicação no processo de ensino gramatical escolar.

Para nossas análises, utilizamos os comentários postados no fórum de discussão módulo 3, parte II, o qual tratou especificamente sobre a Gramática Sistêmico-

Funcional, apresentando-a sucintamente, por meio de alguns conceitos básicos, a partir de um texto de nossa autoria⁵⁶, e da discussão de sua aplicação ou não no contexto de Educação Básica.

Salientamos que a apresentação dos comentários ou excertos procura seguir a ordem de sua publicação no fórum de discussão do mencionado módulo. Contudo, essa motivação foi aleatória, apenas para ordenar a sequência de apresentação das declarações analisadas.

O primeiro comentário a ser analisado é de Saulo.

SaM3(II)FC6

O processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da gramática sistêmica-funcional considera que propósito comunicativo de cada situação comunicativa influencia as escolhas e organizações linguísticas feitas pelo falante, o que se concretiza em textos, no uso da linguagem em situações de interação.

Acredito que a gramática sistêmico-funcional poderia sim ser relevante para o ensino gramatical porque possibilitaria uma abordagem mais ampla da língua, já que, além de aspectos internos à linguagem, aspectos extralinguísticos, como o contextual, cultural, social e histórico, também seriam contemplados. Nesse sentido, o estudo da língua objetivaria compreender a maneira pela qual os elementos linguísticos, uma vez organizados, são capazes de transformarem-se em situações de comunicação, que produzem sentido.

Selecionamos este comentário devido ao fato de o professor em questão demarcar que considera relevante o emprego da Gramática Sistêmico-Funcional ao processo de ensino da língua portuguesa.

Saulo principia sua declaração pontuando que o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da Gramática Sistêmico-Funcional consideraria o propósito comunicativo contextualizado em situações de interação verbal. Essa abordagem também abordaria a influência das escolhas e organizações linguísticas feitos pelo falante, concretizadas em textos, ou seja, no uso da linguagem. De modo muito sintético, o mencionado professor consegue demonstrar a compreensão geral dos pontos basilares da gramática em questão, explicando-os de forma coerente com a teoria postulada por tal gramática. Nesse sentido, podemos presumir que ele compreendeu os principais pressupostos teóricos da Gramática Sistêmico-Funcional.

Na sequência, Saulo pondera que a aplicação dessa gramática no processo de ensino e aprendizagem seria relevante, pois permitiria a abordagem da língua de forma mais

⁵⁶Trata-se do texto de Santos (2016), referenciado no subitem 4.4.1. *O curso de extensão universitária...* módulo 3, parte II.

ampliada, possivelmente em contraposição à Gramática Tradicional. Segundo ele, isso ocorreria, porque a Gramática Sistemico-Funcional aborda aspectos internos e externos à linguagem, isto é, fatores contextuais, culturais e sociais. Por conta disso, o estudo da língua, no contexto de ensino, teria por objetivo compreender o modo pelo qual os elementos linguísticos organizados em textos, concretizariam a situação comunicativa e produzem sentido. A nosso ver, Saulo destaca uma das diferenças entre a Gramática Tradicional e a Gramática Sistemico-Funcional: a consideração de fatores extralinguísticos para a produção de sentidos. De fato, a primeira está mais centrada na análise de aspectos internos à língua; enquanto a segunda considera de forma mais relacional aspectos internos e externos. Isso não quer dizer que a primeira não considere os aspectos externos, mas sua ênfase é muito mais focada na análise relacional morfossintática dos elementos linguísticos internos.

Destarte, embora não deixe muito explicitado como seria o emprego da Gramática Sistemico-Funcional, dessumimos que Saulo pretende demarcar que, por meio dessa gramática, o estudo da língua, no contexto escolar, abordaria provavelmente textos e sentenças neles presentes e não sentenças descontextualizadas, que não teriam sentidos ancorados nas situações de comunicação.

O próximo comentário a ser analisado é de Donizete.

DoM3(II)FC3

O ensino da gramática sistemico-funcional é uma alternativa à Gramática Tradicional, haja vista que, em primeiro lugar, a gramática tradicional é repassada para os alunos como se a língua fosse estática, sem evolução. Nesse sentido, as aulas de língua portuguesa são centradas no repasse das regras e verificação do domínio dessas regras. Essa metodologia não contribui para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas dos alunos. Em segundo lugar, as prescrições de uso da língua é passada de forma descontextualizada, e podemos afirmar que, em alguns casos, quando contextualizadas, a contextualização é realizada com fragmentos de obras clássicas da literatura, impondo assim uma variante que trata-se de uma realidade linguística de outros tempos.

Levando em consideração que a língua é um fenômeno dinâmico que muda conforma as necessidades dos interlocutores, a gramática sistemico-funcional a analisa com base nos textos. Percebemos então que o contexto e o gênero se faz presente na análise, permitindo assim que a língua seja analisada de forma aproximada do contexto real, haja vista que a gramática sistemico funcional se apoia em textos, e esses são produzidos conforma a intenção de quem o produz e é recepcionado conforme o interesse ou necessidade do receptor. Nesse sentido, percebemos que o ensino de gramática passa a ser visto de forma mais significativa e com um sentido próximo ao uso real da linguagem.

Acredito que é possível um trabalho com a gramática sistemico-funcional na Educação Básica, pois se partimos do pressuposto de que os alunos já tem um bom domínio da língua, mesmo que seja na modalidade oral, podemos realizar momentos de reflexão em relação ao uso da língua padrão, e até mesmo de outras variantes da língua, do ponto de vista sistemico -funcional.

Acredito que o ensino da metalinguagem dessa gramática possui sim uma relevância para os estudantes, pois eles podem observar, refletir e analisar a língua de forma mais científica, o que torna o ensino e aprendizagem da língua mais significativo.

Chamou-nos, nesse comentário, a atenção o fato de que a Gramática Sistêmico-Funcional seria alternativa, no ensino, à Gramática Tradicional, por permitir que a aprendizagem se torne mais significativa, ao se aproximar do uso real da língua.

Donizete inicia afirmando que a Gramática Sistêmico-Funcional seria uma alternativa à Gramática Tradicional, em primeiro lugar, por não considerar a língua com fenômeno estático. Para demonstrar as consequências da abordagem tradicional, as aulas de língua portuguesa com base nos pressupostos da Gramática Tradicional, segundo ele, seriam centradas no repasse e verificação de regras, o que não contribuiria para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e discursivas dos estudantes. Além disso, essas regras seriam ensinadas de forma descontextualizadas ou quando contextualizadas, utilizando-se de fragmentos de obras literárias clássicas, o que importaria uma variante não contemporânea da língua. Em contraposição, a Gramática Sistêmico-Funcional consideraria a língua enquanto fenômeno dinâmico, modificando-se conforme às necessidades dos falantes. Além disso, tal gramática analisaria a língua com base em textos – não em um sentido estrito, mas global, o que inclui o contexto e o gênero textual, e os propósitos comunicativos dos falantes. Isso permitiria o estudo da língua de forma aproximada a seu uso real.

Dessa forma, ao contrapor essas duas gramáticas, podemos pressupor que Donizete apresenta compreensão adequada e coerente dos pressupostos basilares da teoria gramatical sistêmico-funcional: a visão da língua enquanto fenômeno dinâmico; análise de textos; considerações de fatores internos e externos à língua; adequação da linguagem aos propósitos comunicativos e à situação comunicativa.

Continuando, o mencionado professor pondera que o trabalho com essa gramática, na Educação Básica, seria possível se se considerasse que os estudantes já possuem domínio da língua, mesmo que apenas da oralidade. Isso porque esse conhecimento prévio seria empregado em certos momentos para promover a reflexão do estudante sobre o uso da variante culta ou da norma-padrão, ou ainda de outras variantes não cultas. Nesse sentido, o que temos, nessa consideração de Donizete, seria a associação da Gramática Sistêmico-Funcional à abordagem gramatical de forma reflexiva – que foi discutido no curso de extensão universitária no módulo anterior a esse, em que ocorre o estudo da mencionada

gramática teórica. Não nos fica claro, por meio do comentário do docente, como essa gramática contribuiria para a promoção da reflexão sobre a linguagem.

Por fim, Donizete pontua que o ensino da metalinguagem, isto é, da terminologia da Gramática Sistêmico-Funcional seria relevante para o ensino de língua materna, pois ela promoveria a observação, a reflexão e a análise da língua, de forma mais científica, o que tornaria o ensino e a aprendizagem mais significativos. Parece-nos que, para o professor, o ensino da metalinguagem, ou melhor, dos termos teóricos da mencionada gramática seriam suficientes para promover a observação, a reflexão e a análise linguística. A nosso ver, isso seria garantido, se houvesse um trabalho com as atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Desse modo, pressupomos que, para ele, haveria associação direta da metalinguagem à atividade metalinguística, o que demonstra redução da atividade operatória à um conceito, que, na base, pode não significar ou corresponder à mesma noção. Lembremos que a crítica à abordagem tradicional é justamente ao fato de que, muitas vezes, espera-se que o estudante memorize e relacione adequadamente a terminologia gramatical tradicional, o que resulta, em muitos casos, na não compreensão e reflexão do funcionamento linguístico, por parte dos estudantes.

O próximo comentário analisado é de Alice.

AM3(II)FC7

A gramática sistêmico-funcional pareceu-me muito descritiva e apresenta uma abordagem semântica do uso da língua. Acredito que poderia ser utilizada, mas não faço ideia de como. Achei muito teórica, com termos bastante complexos. Talvez para os alunos, não fosse tão fácil absorver esse conteúdo. Sinceramente, não conhecia essa gramática.

O comentário de Alice chamou-nos a atenção devido ao fato de a professora demarcar que não conhecia a Gramática Sistêmico-Funcional.

Alice pontua que a Gramática Sistêmico-Funcional lhe pareceu muito descritiva. Isso talvez tenha ocorrido por conta do nosso texto, em que tentamos explicar como ocorre a análise linguística por meio das categorias propostas por essa gramática. Contudo, de fato, umas das características do trabalho gramatical é a descrição do funcionamento linguístico. Ao mesmo tempo, ela pontua que essa gramática apresenta uma abordagem semântica. Possivelmente essa consideração de Alice ocorra pelo fato de que a descrição linguística proposta por essa gramática considere como os sentidos são construídos por meio das relações estabelecidas entre elementos linguísticos e extralinguísticos.

Na sequência, Alice pondera que a Gramática Sistêmico-Funcional lhe pareceu muito teórica, com termos bastantes complexos. Por isso, a seu ver, essa gramática não seria muito adequada ao contexto de ensino de língua materna, pois poderia dificultar a aprendizagem discente. Nesse ponto, parece-nos que a mencionada professora demonstra que a Gramática Tradicional teria noções mais adequadas ao ensino linguístico, possivelmente por conta de não apresentar uma análise tão relacional, isto é, mais, discreta e por conta de seus termos serem amplamente conhecidos no contexto escolar.

No entanto, chama nossa atenção o fato de a professora terminar seu comentário afirmando que desconhecia a Gramática Sistêmico-Funcional. Sabemos que conhecimentos teóricos e acadêmicos da Linguística estão cada vez mais presentes no contexto escolar, porém, parece-nos que eles não estão ainda evidentes ou explícitos para os professores. Além disso, no caso dessa gramática teórica, podemos ponderar que ela ainda não esteja presente, de forma explícita, no contexto de ensino e aprendizagem de língua materna, o que causa seu estranhamento e dificuldade de compreensão por parte dos professores.

O comentário a seguir foi postado por Marcela.

MM3(II)FC4

Eu também não conhecia a gramática sistêmico-funcional e após ler o texto a única coisa que pensei, inicialmente, é que é basicamente a mesma coisa de se trabalhar com a gramática tradicional, só mudam as terminologias. Depois, em uma segunda leitura, pude perceber que ela é mais descritiva em relação a como as pessoas usam a língua, ou seja, o contexto em que a língua foi usada. Nela, os alunos têm uma maior reflexão sobre o uso da língua.

Nesse primeiro momento, não sei dizer se a mesma seria uma alternativa para a gramática tradicional. Ainda estou confusa em relação ao uso da mesma e por isso fui buscar mais informações sobre a mesma.

Pelo que pude notar, nessas leituras adicionais, seria possível trabalhar com a mesma sim, eu, particularmente, não sei como, mas li alguns textos que descrevem esse trabalho. [...]

O comentário anterior chamou nossa atenção devido ao fato de a professora afirmar que, inicialmente, ela achou que trabalhar com a Gramática Sistêmico-Funcional idêntico ao trabalho com a Gramática Tradicional.

Marcela, assim como Alice [AM3(II)FC7], também afirma que não conhecia a Gramática Sistêmico-Funcional, o que nos permite considerar que essa teoria não é corriqueira no contexto escolar brasileiro. Ela continua afirmando que, inicialmente, o trabalho com essa gramática seria similar ao trabalho com a Gramática Tradicional, o que os

diferenciaria seriam suas terminologias. Contudo, depois ela pontua que a Gramática Sistêmico-Funcional é muito mais descritiva do que esta, pois examina como as pessoas usam a língua, segundo ela, considerando o contexto em que a língua foi usada. Para ela, essa descrição permite que os estudantes reflitam sobre o uso linguístico.

A nosso ver, Marcela destaca duas questões pertinentes. A primeira sobre o fato de que inicialmente as duas gramáticas, Sistêmico-Funcional e Tradicional, poderem ser empregadas de forma semelhante no processo de ensino. De fato, conforme salienta Franchi (2006), o trabalho com uma gramática teórica e descritiva também pode assumir teor prescritivo. Além disso, ressaltamos que não é a gramática em si que seria basicamente responsável pela postura mais descritiva ou não, mas o professor, pois podemos considerar que, a seu modo, a abordagem gramatical tradicional também é descritiva.

A segunda sobre o fato de que, de acordo com a docente, a Gramática Sistêmico-Funcional poderia favorecer a reflexão dos estudantes sobre o funcionamento linguístico, devido a seu caráter mais descritivo. Assim, deduzimos que, consoante sua consideração, o trabalho de descrição, isto é, de explicação do funcionamento linguístico promoveria a reflexão e a compreensão discente sobre a gramática da língua. O que nos chama a atenção é o fato de que descrição e reflexão parecerem estar associados no contexto escolar, sendo operações aparentemente contíguas. Nesse sentido, a nosso ver, o trabalho de descrição proposto pelo ensino tradicional poderia ser compreendido pelos docentes como semelhante ao de reflexão. Desse modo, podemos inferir, porque para os professores, muitas vezes, o ensino de análise das estruturas linguísticas, por meio da Gramática Tradicional, promoveria a reflexão e a aprendizagem da língua.

Marcela continua pontuando que, de início não sabe ponderar se essa gramática científica e contemporânea seria uma alternativa à Gramática Tradicional. Ela demarca que por não ter certeza, procurou mais informações sobre tal gramática e percebeu o ensino baseado nessa gramática científica seria possível, mas, mesmo assim, ela não saberia usá-la no processo de ensino da língua materna. Destacamos que, mais uma vez, os professores demonstram não ter conhecimento delimitado sobre a Gramática Sistêmico-Funcional. Dessa forma, embora haja discussões e propostas científicas contemporâneas e acadêmicas para o ensino gramatical, podemos compreender manutenção da Gramática Tradicional e Normativa no contexto escolar, uma vez que os professores parecem conhecer com maior profundidade ou mesmo exclusividade essa gramática.

Por fim, o último comentário a ser analisado pertence a Daniela.

DaM3(II)FC5

Pesquisando materiais, pude verificar que o uso da gramática sistêmica para análise da língua portuguesa no Brasil, é recente, e pesquisa ainda estão sendo feitas para adequar a terminologia por Halliday, feita originalmente para a língua inglesa.

Confesso que não conhecia esse tema que está sendo abordado neste módulo.

Acredito que seja possível sim trabalhar com a gramática na Educação Básica, pois é a base que nos dá suporte para um futuro próspero.

Acredito que a gramática sistêmico-funcional seria uma alternativa, mas os professores precisariam de cursos e orientações para que isto pudesse ser utilizado a favor do estudante e do próprio profissional que estará em frente ao processo.

Acredito que esse processo poderá ocorrer num futuro ainda distante, pois infelizmente os nossos professores [e] alunos não estão preparados.

O comentário da mencionada professora foi escolhido por conta de sua consideração de que seriam necessários cursos e orientações para garantir o trabalho com a Gramática Sistêmico-Funcional no contexto escolar.

Daniela começa sua declaração pontuando que a Gramática Sistêmico-Funcional em nosso país seria relativamente recente e estaria, ainda, em processo de adequação de sua terminologia, oriunda da língua inglesa, à língua portuguesa. Ela teria pesquisado essas informações, por desconhecer, assim, como explicitam Alice e Marcela, essa gramática de origem científica e acadêmica. Nesse sentido, mais uma vez, temos demarcado por uma professora que essa gramática, científica e contemporânea, não está circulando no contexto escolar brasileiro. Embora se possa justificar essa não divulgação, por conta da adequação de seus termos à língua portuguesa brasileira, chama-nos a atenção o fato de que não há entrosamento entre duas instâncias educacionais: academia e escola. Destarte, podemos inferir que ainda temos certa distância entre os conhecimentos científicos produzidos na academia e sua divulgação no contexto escolar brasileiro, o que gera, de certo modo, descompasso entre essas duas instâncias.

Na sequência, Daniela afirma que o ensino gramatical deva ser trabalhado na educação, pois seria a base para a promoção de um futuro próspero para os discentes. Assim, de acordo com ela, a Gramática Sistêmico-Funcional seria uma alternativa à Gramática Tradicional, mas os professores de língua materna necessitariam de formação sobre essa gramática, para que a compreendessem e pudessem utilizá-la a favor do estudante, isto é, de promover-lhes um futuro próspero por meio do domínio da *língua padrão*. Por fim, ela pontua que esse processo de formação e emprego dessa gramática científica no contexto de Educação Básica ocorreria em um futuro distante, pois tanto professores quanto estudantes não estariam

preparados para desenvolver algum trabalho gramatical na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional.

Podemos, pois, inferir, pelo comentário de Daniela, primeiro, que há a necessidade de formação dos docentes, tanto teórica quanto prática, para que essa gramática de fato seja empregada no contexto escolar de forma adequada; segundo, há a reiteração da distância entre contexto acadêmico e escolar no Brasil, de forma que os professores da Educação Básica, ainda hoje, apesar de haver muita publicação dos conhecimentos científicos contemporâneos, abordam o estudo gramatical por meio da Gramática Tradicional, pois pode ser que desconhecem outras teorias gramaticais ou mesmo se sintam não preparados para trabalhar com elas no contexto escolar. Parece-nos haver a consideração, em certo sentido, de que o desconhecimento ou o domínio teórico de uma gramática teórica e científica poderia afetar a promoção e a garantia de conhecimentos que seriam relevantes para um futuro próspero.

5.6.1. Considerações

Pelos comentários dos docentes, percebemos que a manutenção de conhecimentos e trabalhos com a Gramática Tradicional e Normativa no contexto de Educação Básica ainda persiste na atualidade, muitas vezes, não exclusivamente por escolha do professorado, mas também por desconhecimento de outras teorias gramaticais contemporâneas e científicas, por conta certamente de livros didáticos de ensino de língua materna, de exames vestibulares e processos seletivos para vagas de emprego que, socialmente, ainda utilizam e exigem o conhecimento gramatical tradicional e normativo.

O predomínio da Gramática Tradicional e Normativa no contexto escolar e o desconhecimento de outras abordagens e gramáticas teóricas geram nos professores certo estranhamento em relação à Gramática Sistêmico-Funcional, a ponto de considerá-la demasiadamente descritiva, o que seria, a nosso ver, incoerente, pois esse seria uma das funções de uma gramática. Todavia, apesar da ressalva a essa gramática, os professores consideraram-na pertinente para o processo de ensino de língua materna, devido ao fato de ela propor o estudo da língua, por meio de textos, considerando a situação comunicativa em que eles ocorrem. Isso permitiria a compreensão gramatical de aspectos linguísticos e contextuais. Além disso, essa gramática também considera a língua como fenômeno dinâmico. Esses

seriam traços distintivos entre a Gramática Sistemico-Funcional e a Gramática Tradicional e Normativa, o que possibilitaria o desenvolvimento de práticas condizentes, em parte, com os pressupostos da concepção linguística enquanto *processo de interação* e, em parte, com as orientações científicas contemporâneas para o ensino gramatical.

Destarte, os professores ponderam que o emprego da Gramática Sistemico-Funcional, no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, na Educação Básica, possibilitaria o desenvolvimento de práticas contextualizadas, que tomariam o texto como centro de análise, por meio de análises reflexivas sobre o funcionamento, estruturação e uso da língua. Nesse sentido, tal gramática seria uma alternativa de trabalho gramatical não exclusivamente por meio de preceitos e prescrições, como ocorre na atualidade. Conquanto os professores considerem a Gramática Sistemico-Funcional mais adequada e pertinente para o processo de ensino linguístico, no contexto escolar, eles salientam que é necessário maior compreensão teórica e prática acerca dessa gramática, para garantir a aprendizagem da língua materna se utilizando dessa abordagem.

Desse modo, podemos ponderar que os professores estejam interessados em conhecer e em utilizar outras gramáticas teóricas para o ensino gramatical, de forma a atender às demandas científicas contemporâneas e às orientações presentes em documentos oficiais. Contudo, verificamos que essas gramáticas ainda não estão completamente difundidas ou mesmo presentes de forma efetiva no contexto escolar, o que, de certa maneira, contribui para a manutenção da Gramática Tradicional e Normativa ainda de forma relativamente exclusiva em tal contexto.

6. CHEGADA

*A ciência é a busca da verdade;
e é plenamente possível que muitas de nossas
teorias sejam, de fato, verdadeiras.
No entanto, mesmo quando são verdadeiras,
jamais podemos estar certos disso.*

Karl Raimund Popper

Como demarcamos no início desta tese, qualquer pesquisa científica é uma tarefa árdua e difícil. Todavia, também como havíamos pontuado inicialmente, ao final de uma viagem científica, chegamos ao destino – mesmo que provisório – com bagagens cheias de novos conhecimentos e, especialmente, inquietações e novas questões (ou dúvidas).

Gostaríamos de pontuar que o desenvolvimento de nossa pesquisa foi extremamente rico para nosso crescimento intelectual e acadêmico. A começar pelo tema. Não tínhamos noção do que era, de fato, *gramática*. Na verdade, mais tarde, com o desenrolar de nossa investigação, descobrimos que não éramos só nós. Através de conversas com amigos professores de língua portuguesa, percebemos que, no contexto escolar brasileiro de Educação Básica, a noção de gramática está intimamente relacionada à *Gramática Tradicional e Normativa*. Nesse contexto, falar em gramática equivale a prescrições normativas e noções linguísticas tradicionais.

Ademais, como percebemos em nosso curso de extensão, os próprios professores analisados, embora em alguns momentos intencionalmente questionados por nós, empregaram, na grande maioria das vezes, o termo *gramática* de maneira não delimitada. Isso, a nosso ver, demonstra como a noção de gramática está, no contexto escolar – mas também em nossa sociedade –, intimamente associada à Gramática Tradicional e, principalmente, à Gramática Normativa. Podemos inferir que a não demarcação de qual gramática se está referindo demonstra a ideia de que haveria apenas uma gramática, justamente a Gramática Tradicional e Normativa, o que também pode ser corroborado pelo aparente desconhecimento dos professores em relação a gramáticas teóricas, como a Gramática Sistêmico-Funcional.

Destarte, consideramos que haja, no contexto educacional brasileiro, uma redução, do ponto de vista científico, do que seja *gramática*, o que, a nosso ver, afeta em

maior ou menor grau, o ensino de língua materna nas escolas brasileiras, porquanto a Gramática Tradicional e Normativa é imbuída de uma visão mais filosófica e apreciativa do que de fato linguística. Logo, certas ocorrências da língua contemporânea são, muitas vezes, prontamente tratadas como erros ou desvios, o que não contribui para o aprimoramento da competência linguística dos estudantes.

Consideramos que nossa compreensão acerca do que seja gramática só se modificou com as leituras sobre as concepções de linguagem e discussões ocorridas nas sessões de orientação. Ao conhecer tais concepções, principalmente a primeira – expressão do pensamento – sentimos também a necessidade de ampliar nosso conhecimento sobre Filosofia. Destarte, concomitantemente a nossa pesquisa, consultamos livros de divulgação do pensamento filosófico ocidental. A nosso ver, estudar o desenvolvimento das considerações gramaticais ou linguísticas sem compreender o pensamento filosófico que as sustem, limita nosso entendimento, não nos permitindo depreender certas posições ou postulações de cada movimento ou grupo de pensadores sobre a linguagem. Ademais, conduz-nos à reprodução de certas posições, muitas vezes, preconceituosas em relação aos estudos tradicionais, estruturalistas e gerativistas.

Por isso, para compreendermos o motivo de ainda exercer forte influência em relação ao trabalho gramatical no contexto de ensino, retomamos o desenvolvimento da Gramática Tradicional enquanto disciplina, desde a Antiguidade Clássica. Assim, inicialmente discutimos a emergência das reflexões linguísticas – e, concomitantemente, gramaticais –, expondo questões de ordem mais filosóficas, nos períodos gregos helênico e helenístico. Neste último período, desenvolveram-se as prescrições normativas, por conta de questões culturais e não apenas filosóficas. Nele, os estoicos, mediante os conhecimentos linguísticos disponíveis à época, propiciaram o desenvolvimento da Gramática Normativa, fortemente marcada por sua visão apreciativa de um modelo do bem falar e escrever.

A concepção de linguagem como *expressão do pensamento*, na qual se situa a Gramática Tradicional e Normativa, orientou, de alguma forma, todos os estudos linguísticos ocidentais posteriores, desde o Império Romano até o século XIX, pois era, por assim dizer, a única concepção linguística conhecida ou disponível nesse período. Destarte, podemos considerar que tivemos dois milênios baseados em pressupostos tradicionais e também normativos. A nosso ver, dado que, há mais ou menos um século, foram desenvolvidas novas concepções linguísticas, é razoável compreender a influência que a tendência de considerar a linguagem enquanto *expressão do pensamento* ainda exerce em nossa sociedade e cultura, o que explicaria sua presença, por meio de noções gramaticais tradicionais e normativas em

currículos de ensino, concursos ou seleções de emprego e mesmo em programas de televisão ou colunas de jornais.

No início do século XX, desenvolveu-se a concepção linguística como *instrumento de comunicação*. Essa concepção, fortemente influenciada pela ruptura epistemológica de base saussuriana, desvinculou os estudos da língua dos pressupostos de base filosófica. Assim, por um viés científico moderno, tais estudos passaram a enfatizar a composição linguística, isto é, seu sistema em sua dinamicidade, muitas vezes confundido, porém, com sua estrutura, de teor mais estático. Fatores sociais, históricos ou culturais seriam considerados apenas se influenciassem a constituição da língua. Essa forma de estudo reorientou a compreensão de gramática, que passou a ser entendida como regras utilizadas pelos falantes para suas construções linguísticas.

Em meados do século XX, desenvolveu-se a concepção de linguagem como *processo de interação*. Essa concepção articulou noções científicas contemporâneas acerca da língua a fatores sociais, culturais e históricos. Toda interação linguística passou a ser analisada em relação ao contexto e à situação comunicativa – é preciso, pontuar que situação ou contexto, aqui, não se resumem apenas a espaço físico, mas também a condições possibilitadas pela própria língua, a qual é resultante da concorrência de forças internas e externas. Logo, essa forma de compreensão linguística influenciou a noção de gramática, que passou a ser entendida enquanto relações estabelecidas pelos elementos linguísticos para a construção de sentidos nos enunciados.

Por esse motivo, no curso de extensão universitária a distância – Abordagens Gramaticais e Ensino de Língua portuguesa – que ministramos aos professores sujeitos de pesquisa deste trabalho, consideramos oportuno apresentar-lhes, mesmo que de modo introdutório, uma gramática coerente com o pensamento científico acadêmico e contemporâneo. Desse modo, em um de seus módulos – especificamente o módulo 3, parte II –, discutimos um pouco sobre a Gramática Sistêmico-Funcional, procurando demonstrar como a gramática influi na construção de enunciados/textos.

Considerando, portanto, que o ensino gramatical, com âmbito escolar, desenvolve-se a partir de conhecimentos científicos, sejam eles tradicionais ou acadêmicos, mas também de conhecimentos práticos, neste trabalho, para analisar como os professores compreendem ou justificam esse ensino no contexto escolar, recorreremos ao fenômeno das *representações sociais*, proposto por Moscovici (2015). Tal fenômeno considera que todo conhecimento é resultante da tensão entre o universo consensual e reificado. No primeiro, os conhecimentos seriam mais dinâmicos, o que lhes torna possível estabelecer e construir certas

hibridizações – algumas delas não tão coerentes do ponto de vista acadêmico –, para responder às necessidades de aplicação de determinados grupos sociais; no segundo, os conhecimentos seriam mais estáticos e compartilhados de forma mais restrita, o que lhes proporciona certa coerência com as perspectivas institucionais, como a academia científica.

Porém, também a escola é socialmente um espaço institucional que lida com a Ciência, não da mesma forma como a academia científica, a qual segue padrões de pesquisa e metodológicos rigorosos. A escola, dada sua necessidade de garantir a aprendizagem, utiliza-se de conhecimentos científicos, mas, no processo de transposição do contexto acadêmico para o escolar, associa-os a outros, mais estabilizados e usuais em seu meio, o que resulta em certas modificações ou bricolagens, para permitir sua compreensão e adequar-se às situações ordinárias de comunicação e aplicação prática, tornando-lhos mais familiares – o que é um fenômeno próprio do universo consensual.

Nessa perspectiva, nesta pesquisa, no que tange ao ensino gramatical, esse fenômeno possibilitou-nos analisar como o contexto escolar associa, de forma tensiva, conhecimentos científicos e orientações acadêmicas contemporâneas presentes em materiais e documentos oficiais, como os PCN (BRASIL, 1998), às demandas institucionais e sociais que influenciam, de algum modo, o ensino de língua portuguesa.

Analisando os comentários dos professores no curso de extensão a distância, percebemos que a manutenção do trabalho gramatical baseado nos pressupostos da Gramática Tradicional e Normativa se deve ao fato de que o professor se encontra em um campo de forças tensionais. Por conta de a escola ser uma instituição social, por um lado, ele precisa atender às orientações acadêmicas e científicas contemporâneas presentes em documentos oficiais, que salientam, por exemplo, a necessidade de respeitar e valorizar as variantes linguísticas apresentadas pelos estudantes; por outro, devido a cobranças sociais, precisa ensinar a língua padrão, isto é, a variante culta e a norma-padrão, pois avaliações escolares em larga escala, exames vestibulares, concursos públicos e a própria sociedade esperam que os estudantes dominem essa língua tida como mais culta. Ou seja, os professores sabem que socialmente são cobrados por ensinar a língua considerada correta, isto é, próxima da variante culta e da norma-padrão. Assim, devido às expectativas da sociedade e às experiências dos familiares dos próprios discentes, os professores de língua materna se sentem pressionados a ensinar a língua padrão e, por contiguidade, a trabalhar com a gramática a ela relacionada, isto é, a Gramática Tradicional e Normativa.

Devemos ainda destacar que, socialmente, a pressão para a promoção do ensino gramatical tradicional e normativo é reforçada pela mídia através de programas em que

alguns professores de gramática normativa explicitam o uso dito correto da língua portuguesa; ou colunas em jornais que abordam dúvidas ou desvios de escritas cometidos em alguns textos; ou canais ou postagens em mídias sociais que ridicularizam ou se contrapõem ao emprego de variantes não cultas. Essas questões estão, a sua forma, presentes no contexto escolar e orientam, implicitamente, o ensino da língua materna.

Nesse sentido, em nossa sociedade, o conhecimento e o domínio das prescrições normativas e noções tradicionais parecem contribuir para a construção e constituição de um *ethos* nas pessoas, que as diferenciaria socialmente de outras que não dominam esses conhecimentos linguísticos. Esse *ethos* é tão forte que as pessoas – e muitos professores – postulam que os gramáticos normativos são referências de uso correto da verdadeira língua portuguesa.

Há ainda de se pontuar que, na contemporaneidade, circulam em nossa sociedade discursos de respeito às diversidades étnicas, raciais, sexuais e religiosas. Todavia, isso não significa que haja de fato respeito a essas diferenças. Na realidade, o que temos é um contexto social tenso, em que diversidade e homogeneidade tentam continuamente sobrepor ou demarcar espaços e direitos, uma frente à outra. Além disso, tal contexto é estratificado. Não há, de certo modo, igualdade, mas desigualdades que, no conjunto, acomodam-se de forma aparentemente harmônica, por intermédio do pensamento de relativização presente em nossa sociedade, que nos gera a impressão da aparente igualdade e tranquilidade entre as diferenças. Esse discurso também abrange a variação linguística, principalmente em relação ao respeito às variantes não cultas, apresentadas pelos estudantes e presentes no ambiente escolar. Ele orienta o trabalho desenvolvido pelo professor, mas, ao mesmo tempo, também parece atravancá-lo, conforme notamos em nossas análises. Por um lado, os docentes demonstram ser conscientes de que precisam respeitar a variante apresentada por seus estudantes, mas, por outro, sem depreciá-la, de que também precisam ensinar-lhes a variante culta e a norma-padrão, de forma a, em certo sentido, instrumentalizar seus alunos com a língua das classes dominantes. Verificamos, então, que os professores tentam, a sua maneira, garantir tal respeito e ensino, para atender às orientações científicas e acadêmicas contemporâneas, e também as exigências institucionais e as expectativas sociais.

Mediante nossas análises também percebemos que quanto mais o professor tem consciência de sua função social e das demandas que isso lhe imputa, mais angustiado ele parece ficar, pois demonstra saber que não atende plenamente às orientações científicas e acadêmicas contemporâneas nem às exigências sociais. Contudo, esses docentes desenvolvem estratégias que lhes permitem garantir o ensino da língua materna em um contexto tenso.

Muitas vezes, as estratégias desses professores são as que mais se coadunam com as propostas de ensino gramatical em uma abordagem linguística mais interacionista.

Assim, no ensino de língua materna, temos, por um lado, conhecimentos científicos contemporâneos, difundidos em documentos oficiais e cursos de formação continuada de docentes, que apontam para a necessidade de valorizar e respeitar as variantes linguísticas não cultas, mas também salientam a necessidade de se ensinar a norma-padrão e a variante culta da língua portuguesa brasileira, sem muitas vezes explicitar propostas para esse ensino. De outro, temos os conhecimentos tradicionais – ou curriculares e experienciais (cf. TARDIF, 2013) – que orientam a prática dos professores, de forma a atender tanto a demandas científicas contemporâneas, como a exigências institucionais e sociais. É nesse contexto que surgem as *representações sociais* dos professores acerca do ensino gramatical. Elas são responsáveis por hibridizar os conhecimentos científicos e tradicionais, de forma a tornar o trabalho com gramática, no contexto escolar, possível, atendendo às diferentes forças que influenciam, direta ou indiretamente, o processo de ensino da língua materna.

Nossas análises demonstraram que a maioria dos professores conhecem satisfatoriamente as orientações científicas contemporâneas, especialmente as noções ligadas à concepção de linguagem enquanto *processo de interação*. O trabalho com texto e gêneros textuais está, a sua maneira, presente no contexto escolar. Porém, no que concerne ao trabalho gramatical, verificamos que esse se pauta em noções da Gramática Tradicional e Normativa, situada na concepção linguística como *expressão do pensamento*. Essa articulação resulta em propostas híbridas que, de certa maneira, baseiam-se em textos, para o desenvolvimento de atividades ou tópicos gramaticais, mas, algumas delas, apresentam ainda o trabalho gramatical por meio de explicação e aplicação de conceitos ou aplicação por meio de exercícios estruturais ou mecânicos.

No que tange ao emprego de exercícios mecânicos ou estruturais, percebemos, de certo modo, a presença de noções oriundas da concepção de linguagem como *instrumento de comunicação*, pois tais exercícios tendem muitas vezes a conduzir os estudantes apenas a modificar certas construções ou estruturas gramaticais, depreendendo as combinações disponibilizadas pela língua, na verdade, a norma-padrão e seu uso. É-nos, entanto, necessário ressaltar que tais exercícios demonstram hibridizar noções científicas, mais estruturalistas, e tradicionais. Logo, novamente, temos uma bricolagem, resultante de concepção linguística e gramática distintas. Chama-nos a atenção, contudo, o fato de os professores que declaram orientar sua prática a partir de noções mais científicas e pautá-la sobre princípios da concepção linguística como *processo de interação* considerar que exercícios estruturais ou

mecânicos seriam adequados para o desenvolvimento do trabalho gramatical, pois esses eles não promovem a reflexão sobre língua ou seu funcionamento.

Podemos pontuar que, para a maioria dos professores, a representação social a respeito do ensino gramatical está relacionada ao fato de se tomar o texto como ponto de partida para o trabalho com a Gramática Tradicional e Normativa. Nesse pensamento, tomar o texto como ponto de partida significa se valer de algumas ocorrências gramaticais e utilizá-las para o trabalho com noções tradicionais ou prescrições normativas. Não parece haver verdadeiramente um trabalho reflexivo sobre o funcionamento da língua.

Também vale destacar que, no contexto escolar, conhecimentos científicos contemporâneos, como gramática internalizada, são associados a noções próprias do ensino construtivista, tão em voga nesse cenário. Assim, esses conhecimentos são, em sua maioria, ampliados ou reduzidos, adequando-se ao pensamento educacional (ou pedagógico), o que, nem sempre, condiz com a teoria ou concepção linguística da qual pertence. Isso demonstramos também que os conhecimentos científicos presentes no ambiente escolar concorrem para tornar certas noções acadêmicas conhecidas e praticáveis no processo de ensino de língua materna. Por isso, é preciso considerar, a nosso ver, tal contexto, como prediz a Linguística Aplicada, não como mero reprodutor, mas como produtor de conhecimentos.

Ao refletirmos sobre algumas declarações e práticas dos professores, consideramos que se torna explícita a distância existente entre academia e escola, no Brasil. Há certo tempo, podemos afirmar que desde a publicação dos PCN (BRASIL, 1998), a academia, no que concerne ao ensino de língua portuguesa e, especificamente, ao trabalho gramatical, enfatiza a necessidade de desenvolver no processo de ensino da Educação Básica atividades majoritariamente epilinguísticas. Nossas análises evidenciam, contudo, que a maior parte dos professores não demonstra familiaridade com essa atividade operatória, pois, para alguns deles, as noções de epilinguagem são inauditas ou relativamente desconhecidas. Ademais, as atividades por eles elaboradas não envolvem satisfatoriamente a reflexão e parafraseagem da língua, mas reforçam o ensino da metalinguagem.

Nesse ponto, devemos também pontuar que o trabalho epilinguístico, tal como proposto por Franchi (2006b), quando desenvolvido no contexto escolar, ocorre de forma limitada, pois não envolve, na realidade, atividades de operação sobre a linguagem, isto é, de montagem e desmontagens dos enunciados, de forma a refletir sobre as possibilidades de construção linguística e produção de sentidos. Na realidade, esse trabalho fica mais restrito a mudanças de foco narrativo, de tempo verbal ou de variedade linguística, o que não deixa de ser uma atividade interessante, mas muito superficial, pois não explora a reflexão sobre as

diferentes possibilidades de arranjo ou combinação que a língua permite para a produção de sentidos semelhantes em dada situação comunicativa. Ademais, as atividades epilinguísticas também não são vistas como atividades de trabalho gramatical, pois a noção de gramática ainda está muito próxima de classificação e aplicação de conceitos e noções tradicionais e normativas. A noção de gramática, explicitada por Franchi (2006), como conjunto de regras e princípios que permite a construção e transformação das expressões linguísticas, conforme o sentido pretendido pelo enunciador, ainda não está presente no contexto escolar, pois não se encontra exposta, de forma clara, em documentos ou orientações oficiais, ou não é empregada por materiais didáticos de ensino de língua portuguesa. Portanto, por mais que se discuta, na academia, o que seja gramática, essa discussão ainda não chega, na contemporaneidade, às escolas.

Outro ponto que demonstra essa distância concerne ao desconhecimento dos professores participantes de nosso curso de extensão universitária quanto à Gramática Sistêmico-Funcional. Notamos que, no módulo em que essa gramática foi apresentada, os docentes demonstram dificuldades em entender ou mesmo em refletir sobre seu emprego no ensino gramatical.

A partir de nossas perguntas de investigação, podemos sintetizar nossas conclusões da seguinte maneira: embora os professores declarem conhecer e, muitas vezes, empregar em suas práticas cotidianas conhecimentos e pressupostos da concepção de língua enquanto *processo de interação*, na realidade, no que concerne ao ensino gramatical, temos uma hibridização de pressupostos oriundos das diferentes concepções linguísticas, tendo maior predominância de conceitos relacionados à Gramática Tradicional e Normativa, isto é, à primeira concepção de linguagem. Ademais, percebemos que os professores majoritariamente demonstram conhecer apenas noções gramaticais e entender o que seja gramática por um viés tradicional e normativo, o que não corresponderia linearmente à concepção linguística em que declaram pautar sua prática e sua compreensão de língua ou linguagem.

Assim, mais uma vez, podemos considerar que, mesmo com a divulgação possibilitada pelos meios digitais através da internet ou de cursos de formação continuada de docentes, a integração entre academia e escola ainda não ocorre efetivamente em nossa sociedade. Do lado escolar, os conhecimentos acadêmicos parecem não ser apropriados pelos professores, de forma que não são de fato desenvolvidos em sua prática cotidiana. Do lado acadêmico, os conhecimentos dos professores parecem não ser verdadeiramente considerados. Na prática, surge a noção de que os educadores das escolas seriam resistentes, por não

seguirem ou adotarem as orientações acadêmicas e científicas contemporâneas. A nosso ver, a resistência apresentada pelos docentes, na verdade, é resultante da consciência que eles possuem acerca das cobranças institucionais e, principalmente, sociais sobre o ensino da língua padrão. Além disso, ela surge de seus conhecimentos, oriundos da prática, isto é, de seus saberes experienciais e curriculares (cf. TARDIF, 2013), que, de certo modo, ainda são pouco considerados ou explorados pela academia brasileira.

Dada a realidade dos professores, podemos considerar que para uma mudança no emprego dessa gramática, seria oportuno que documentos oficiais como, os PCN (BRASIL, 1998), explicitassem e exemplificassem o uso de uma gramática mais coerente com o pensamento científico e acadêmico contemporâneo. Isso, em certo sentido, contribuiria com a prática docente, pois ilustraria a aplicação de noções gramaticais científicas contemporâneas, no contexto de ensino, e certamente impulsionaria materiais didáticos e cursos de formação continuada docente a adotarem tal gramática. Salientamos que também seria necessário que os órgãos oficiais de avaliação dos livros didáticos se ativessem ao modo como esses materiais tratam das questões gramaticais, para não se tratar apenas de termos científicos, mas de práticas e propostas coerentes com o pensamento científico e acadêmico contemporâneo. Nesse sentido, não se trata de ações isoladas, mas conjuntas, de formação ampla, desde professores a elaboradores e avaliadores de materiais didáticos, para que, a nosso ver, possa haver mudanças em relação ao ensino gramatical.

Há, portanto, diferentes demandas para que o ensino gramatical ocorra de modo coerente com as orientações científicas contemporâneas. Não se pode responsabilizar exclusivamente somente professores ou academia. A aproximação e integração entre essas esferas podem resultar em estudos mais delimitados sobre esse ensino, considerando conhecimentos de ambos. Além disso, há professores, que a sua maneira, tentam e conseguem modificar o ensino gramatical, mesmo se pautando sobre pressupostos tradicionais e normativos. Contudo, como verificamos, tratam-se docentes que demonstram certas inquietações, pois parecem não se sentir seguros se estão em conformidade com aquilo que sociedade, instituições de ensino e academia lhe exigem. Nesse sentido, faz-se necessário, a nosso ver, o estabelecimento de parcerias entre escola e academia, e a reformulação das orientações oficiais, para que tais práticas sejam incentivadas e esses professores se sintam mais seguros.

Não se trata, assim, de vitimizar ou responsabilizar nenhuma das partes, professores e instituições (escola, órgãos oficiais ou academia), sobre o estado atual do ensino de língua portuguesa, em específico, do ensino gramatical. Destacamos, porém, que são

necessárias revisões, por todas as partes e envolvidos, para que haja um ensino gramatical mais coerente e adequado às demandas escolares, oficiais, científicas e acadêmicas contemporâneas, podendo, assim, contribuir satisfatoriamente com a aprendizagem discente, por meio do desenvolvimento de sua competência comunicativa.

Por fim, julgamos ser oportuno sugerir certas ações para contribuir com o processo de ensino gramatical, o qual, a nosso ver, é relevante para a formação do estudante, falante nativo da língua portuguesa, desde que se promova a ampliação de seus conhecimentos sobre o funcionamento linguístico. Primeiro, há a necessidade de discussão da noção (ou do conceito) de *gramática*. Para o processo de ensino e aprendizagem, compreender gramática como responsável pela produção de sentidos (cf. FRANCHI, 2006b) é, a nosso ver, imprescindível. Associada a essa ressignificação, conforme propõe Franchi (2006b), consideramos que o Ensino Fundamental deveria focar no desenvolvimento, nos anos iniciais, de atividades linguísticas, e, nos anos finais, de atividade epilinguísticas. Isso não significa que não se poderia também desenvolver algumas atividades ou noções metalinguísticas, neste período de escolarização, contudo, somente no Ensino Médio, o trabalho de categorização e conceituação metalinguística deveria ser focado e desenvolvido com maior afinco. Isso porque, a nosso ver, se tivermos, no Ensino Fundamental, um trabalho que contribua para que o estudante opere sobre sua língua, compreendendo como essa operação contribui para produção de sentidos, no Ensino Médio, sistematizar metalinguisticamente o funcionamento linguístico ficará mais significativo para o discente.

Depois, para que essa mudança ocorra, por um lado, será preciso, do ponto de vista acadêmico, analisar e reelaborar os currículos dos cursos de Letras, responsáveis pela formação dos professores de língua portuguesa, no Brasil, considerando as demandas sociais e institucionais que influenciam a prática docente e que, de certo modo, fazem com que os professores necessitem ensinar, de algum modo, a variante culta e a norma-padrão. O ensino e a discussão, na graduação, de gramáticas teóricas, como a própria Gramática Sistêmico-Funcional, podem contribuir com esse aspecto, mas também é preciso tematizar e discutir o desenvolvimento de práticas coerentes com as orientações científicas contemporâneas, já na academia. Por outro lado, será preciso o desenvolvimento de formações docentes continuadas para contribuir com os professores que já estão atuando. Essas formações devem também considerar as demandas institucionais e sociais, mas, por conta da distância existente entre academia e escola, no Brasil, explorar como os conhecimentos científicos contemporâneos podem contribuir com o ensino gramatical, ajudando os professores a repensarem suas práticas de ensino da língua portuguesa. Como percebemos em nossas análises, apenas a

divulgação dos conhecimentos científicos não contribui para que o docente se aproprie efetivamente deles e os articule ou os introjete em sua prática pedagógica.

Devemos demarcar que o ensino gramatical é uma questão de interesse para o professorado. Enquanto formador, recebemos continuamente demandas dos professores por formações continuadas que abordem essa temática. Ademais, muitos compartilham conosco que poderíamos ofertar cursos a distância sobre essa questão, pois sentem a necessidade de discutir e repensar suas práticas de ensino. Vale destacar que aqueles, que participaram de nosso curso de extensão, avaliaram ser oportuno a reoferta ou a ampliação de cursos, no formato de ensino a distância, que discutam o ensino gramatical. Portanto, devemos considerar tais demandas e aproveitar as potencialidades que a Era Digital nos possibilita.

Desse modo, gostaríamos também de demarcar que o uso da plataforma de Educação a Distância para nossa coleta de dados revelou algumas questões interessantes para o processo de pesquisa acadêmica. A nosso ver, ela propiciou a participação de pessoas de diferentes localidades, bem como a flexibilidade de horários para realização das atividades. A realização de cursos presenciais oportuniza maior contato entre formador e participantes, porém exige o deslocamento dos envolvidos para assegurar sua realização. Assim, é necessário que os participantes e formador tenham dias disponíveis, com horários para que o curso ocorra. No ambiente virtual de aprendizagem, porém, esse deslocamento, dias e horários são flexíveis, o que permite aos participantes realizarem o curso conforme suas possibilidades. Acreditamos, ainda, que o número de desistentes em um curso virtual seja similar ao de um presencial.

O curso a distância apresentou discussão teórica e engajamento dos participantes muitos semelhantes aos de um curso presencial. Os comentários dos professores nos fóruns de discussão, nos diários reflexivos ou nas atividades foram contínuos e contrariaram as expectativas do pesquisador, que esperava que eles não seriam tão verdadeiros em suas declarações. Na verdade, parece-nos que o fato de não estarem fisicamente frente uns aos outros, possibilitou-lhes explicitarem suas reais apreciações em relação às orientações científicas contemporâneas e às exigências das instituições ou documentos oficiais. Portanto, consideramos que, para os propósitos de uma pesquisa científica e acadêmica, a exploração de plataformas de ensino a distância pode favorecer e contribuir satisfatoriamente com o processo de coleta de dados, sem afetar a qualidade da investigação realizada.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACADÉMIE FRANÇAISE. L'institution. **Les missions**. Paris, s/e, s/d. Disponível em <<http://www.academie-francaise.fr/linstitution/les-missions>>. Acesso em: 05 de março de 2015.
- _____. **Statuts et règlements**. Paris: s/e, 1995. Disponível em <http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/statuts_af.pdf>. Acesso em: 05 de março de 2015.
- ALEXANDRE, M. Representação social: uma genealogia do conceito. **COMUM**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 122-138, 2004.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007 (Estratégias de Ensino, nº 5).
- _____. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola, 2014 (Estratégias de ensino, nº 49).
- APARÍCIO, A. S. M. A proposta paulista de renovação do ensino de gramática dos anos 80/90. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 37, p. 25-48, jan./jun. 2001.
- ARNAULD, C. & LANCELOT, A. **Gramática de Port-Royal ou Gramática Geral e Razoada**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Clássicos).
- ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 127-147, novembro, 2002.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramaticalização**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007. (Educação Linguística, nº 1)
- _____. **Dramática da língua portuguesa**: tradição gramatical, mídia e exclusão social. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- _____. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012. (Referenda, nº 1)
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: HUCITEC, 1998.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BASSETO, B. F. & MURACHCO, H. G. Prefácio à edição brasileiro, in: ARNAULD, C. & LANCELOT, A. **Gramática de Port-Royal ou Gramática Geral e Razoada**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. pp. IX-XXXI.
- BECHARA, E. **Ensino de gramática. Liberdade? Opressão?** São Paulo: Ática, 1989. (Série Princípios, nº 26).
- _____. Em defesa da Gramática. **Veja**, 30 de maio de 2011. Disponível em: http://www.cursociar.com/_arquivos/criarfazdiferenca_artigos/em_defesa_da_gramatica.pdf. Acesso em 20 de janeiro de 2016.
- BERTI, E. **As razões de Aristóteles**. São Paulo: Edições Loyola, 1998. (Coleção Leituras Filosóficas, nº 4).
- BIGNOTTO, N. **Origens do republicanismo moderno**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.
- BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n.01. jan./jun., 2002.

- BORGES, F. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 119-140. 2012.
- BORGES NETO, J. **Ensaio de Filosofia da Linguística**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção macanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de línguas x tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- BROWN, J. D. Research Methods for Applied Linguistics: Scope, Characteristics, and Standards, in: DAVIES, A. & ELDER, C. (eds.). **The Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2005. pp. 476-500.
- BUTLER, C. S. **Structure and function: a guide to three major structural functional theories**. John Benjamins: Amsterdam, Philadelphia, 2003. pp. 33-62.
- CÂMARA Jr. J. M. **História da Linguística**. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.
- CARVALHO, J. de. Esboço de uma história da educação, in: _____. **Obras completas**, v. VI. Lisboa: Calouste Gulbekian, 1989. Disponível em: <http://www.joaquimdecarvalho.org/obra/obra_seccao/235>. Acesso em 03 de julho de 2014.
- CAVALCANTI, M. C. **A propósito de Linguística Aplicada**. *Trabalhos em Linguística*. Campinas, n. 7, pp. 5-12. 1986.
- CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada do Brasil, in: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. pp. 129-142.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- CINTRA MARTINS, M. S. **Entre palavras e coisas**. São Paulo: Editora da UNESP, 2007.
- _____. A apropriação da linguagem escrita como parte de eventos sociais complexos, in: MIOTELLO, V.; SIGNORI, M. D. B.; GATTOLIN, S. R. B. & BRITO, M. I. de M. (orgs). **Década: Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2007.
- _____. Avanços e retrocessos nas propostas de ensino de língua portuguesa: questões de ideologia e de poder. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v.8, n.3, p. 519-539, set./dez. 2008.
- _____. **Saussure e o Curso de Linguística Geral: valores, confrontos, desconstrução**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.
- COHEN, A. D. A metodologia de pesquisa em linguística aplicada: mudanças e perspectivas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v.13, pp. 1-13, jan./jun. 1989.
- DILLINGER, M. Forma e função na linguística. **DELTA**, São Paulo, v.7, n.1, pp. 395-407, 1991.
- DINIZ, M. O método clínico e sua utilização na pesquisa. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, edição especial, n.120, pp. 1-13, maio, 2011.
- DINUCCI, A. Notas sobre a teoria aristotélica da linguagem. **Cadernos UFS de Filosofia**. Aracaju, ano 5, v. 5, pp. 1-15, jan./jun. 2009. Disponível em <http://200.17.141.110/periodicos/cadernos_ufs_filosofia/>. Acesso em: 05 de julho de 2014.
- DUARTE, C. **Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas/SP: 1998.

- DUVEEN, G. Introdução: o poder da ideias, in: MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 7-28.
- FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós, in: BAGNO, M. **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. pp. 141-162 (Humanística, nº6)
- _____. Estudos Pré-saussurianos, in: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (org) **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**, v. 3. São Paulo: Cortez, 2004. pp. 27-52.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 22ªed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.
- FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “gramática”?, in: POSSENTI, S. (org.) **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2006a. pp. 11-33 (Na ponta da Língua, nº 15).
- _____. Criatividade e Gramática, in: POSSENTI, S. (org.) **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2006b. pp. 34-101 (Na ponta da Língua, nº 15)
- _____. Linguagem – atividade constitutiva, in: FRANCHI, E. & FIORIN, J. L. (org.) **Linguagem: atividade constitutiva**. São Paulo: Parábola, 2011. pp. 33-75.
- FREGONEZI, D. E. Aconteceu a virada no ensino de língua portuguesa? **Revista do GELNE**, Teresina, ano 1, n.2, p. 82-85, 1999.
- FUZER, C. & CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014 (Coleção as Faces da Linguística Aplicada).
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- _____. **Portos de passagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012 (Coleção Linguagem).
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.
- GIL, L. X. **La gramàtica de Port-Royal: funtes, contenido e interpretaci3n**. Tese (Licenciatura em Filologia), Universidade de Barcelona, Barcelona, 1978. Disponível em: <<https://sant-cugat.net/laborda/506TESIN.htm>>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2015.
- _____. X. La gramatica de Port-Royal i la visibilitat de la hist3ria de la lingüística. **Llengua & Literatura**, Barcelona, 24, 2014, pp. 55-85. Disponível em: <<http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000203/00000068.pdf>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2015.
- GINZBURG, C. Prefácio à edição italiana, in: _____. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. 3ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. pp. 15-31.
- _____. Sinais: raízes de um paradigma indiciário, in: _____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. pp. 143-180.
- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009 (Coleção Linguagem).
- GONZALEZ, M. E. Q. & HASELAGER, W. F. G. Raciocínio abduutivo, criatividade e auto-organização. **Cogito**, São Paulo, n. 3, nov. 2002, p. 22-31.
- GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan./jun., 2009, p. 13-47.
- GRENDAY, C. Chomsky e a Linguística Cartesiana. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v.33, n.1, pp.183-202, 2010.
- HALLIDAY, M. A. K. **Explorations in the functions of language**. London: Edward Arnold, 1973 (Explorations in Language Study).
- _____. Introduction, in: _____. **An introduction to functional grammar**. 1ª ed. London: Edward Arnold, 1985. pp. XIII-XXXV.

- _____. & MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3ª ed. Londres: Hodder Arnold, 2004.
- HOLMES, J. Research and the postmodern condition, *in*: PASCHOAL, M. S. Z. de & CELANI, M. A. A. **Linguística Aplicada**: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992. pp. 31-49.
- IGNÁCIO, S. E. Considerações sobre o ensino de metalinguagem na escola de 1º Grau, *in*: **Anais do XIII Grupo de Estudos de Linguística do Estado de São Paulo – GEL**. Araraquara, 1986.
- ILARI, R. O que significa “ensinar” língua materna? **Estudos linguísticos**, Araraquara, v. 13, pp. 207-226, 1986.
- _____. **A Linguística e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 (Coleção Texto e Linguagem).
- _____. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos, *in*: MUSSALIN, F. & BENTES, A. C. (org). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos, v. 3. São Paulo: Cortez, 2004. pp. 53-92.
- _____. Linguística e ensino da língua portuguesa como língua materna, *in*: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Cultura. Museu da língua portuguesa. **Textos**. São Paulo: s/e, 2009. Disponível em: www.estacaodaluz.org.br. Acesso em 15 de janeiro de 2015.
- JAPIASSU, H. O Espírito Interdisciplinar. **Cadernos Ebape**, Rio de Janeiro, v.4. n.3, p.1-9, outubro, 2006.
- KLEIMAN, A. B. & CINTRA MARTINS, M. S. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes, *in*: KLEIMAN, A. B. & CAVALCANTI, M. **Linguística Aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado das Letras, 2007. pp. 273 -298.
- _____. & SEPULVEDA, C. **Oficina de gramática**: metalinguagem para principiantes. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 9ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- KRISTEVA, J. **História da Linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1969. (Coleção Signos, nº 6).
- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. H. Second Language acquisition research methodology, *in*: _____. **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. Londres, Nova Iorque: Longman, 1991. pp. 10-51.
- LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching Language**: from grammar to grammaring. Boston: Thomsom/Heinle, 2003.
- LEITE, M. Q. Tradição, invenção e inovação em gramáticas da língua portuguesa – séculos XX e XXI, *in*: NEVES, M. H. de M. & CASSEB-GALVÃO, V. C. (org). **Gramáticas contemporâneas do Português**: com a palavra, os autores. São Paulo: Parábola, 2014. pp. 115-133 (Lingua[gem], nº 56).
- LEONTIEV, A. N. Aspectos psicológicos de personalidade e atividade, *in*: _____. **Atividade, consciência e personalidade**. 1978. Disponível em: http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/cap05.htm#54. Acessado em 10 de janeiro de 2011.
- LÉVY, P. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996 (Coleção TRANS).
- LOPES, E. **Fundamentos da linguística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1976.
- LYONS, J. **Introdução a Linguística Teórica**. São Paulo: Nacional, 1979.
- _____. **Lingua(gem) e linguística**: uma introdução. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- MAGEE, B. **História da Filosofia**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- MARCONI, M. de A. & LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

- MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e Representações Sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2006.
- _____. The Epistemological Significance of Theory of Social Representations. **Journal for the Theory of Social Behavior**, Oxford, v. 38, n.4, p. 461-487, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. **C. Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. (Educação Linguística, n° 2).
- MARTINS, H. Três caminhos na filosofia da linguagem, *in*: MUSSALIN, F. & BENTES, A. C. (org). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos, v. 3. São Paulo: Cortez, 2004. pp. 439-475.
- MARTINS, R. de A. Galileu e a rotação da terra. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 11, n. 3., p. 196-211, dez. 1994.
- MARX, K. H. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 4 ed. São Paulo: HUCITEC, 1984.
- MATTOS e SILVA, R. V. **Tradição gramatical e Gramática Tradicional**. São Paulo: Contexto, 1994 (Repensando a Língua portuguesa).
- _____. **O português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004 (Língua[gem]: 6).
- MENEZES, V. SILVA, M. M. & GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos, *in*: PEREIRA, R. C. & ROCA, P. **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>. Acessado em 10 de maio de 2011.
- MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento, *in*: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (org.) **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras, v.2. São Paulo: Cortez, 2004. p. 233-264.
- MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada?, *in*: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 1998. pp. 118-123.
- MONTENEGRO, M. A. de P. Linguagem e conhecimento no *Crátilo* de Platão. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 116, p. 367-377, dezembro, 2007.
- MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2015.
- MOTTA-ROTH, D. The Role of Context in Academic Text: Production and writing pedagogy, *in*: BAZERMAN, C.; BONINI, A. & FIGUEIREDO, D. (Orgs.) **Genre in a changing world**. Indiana, USA: Parlor Press, 2009. pp. 321-340.
- NEDER, M. L. C. Concepção de linguagem e ensino de língua portuguesa. **Polifonia**, Cuiabá, v. 1, n. 0, p. 71-89, 1993.
- NEVES, M. H. de M. **A gramática Funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 (Coleção Texto e Linguagem).
- _____. **A gramática**: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.
- _____. **A vertente grega da Gramática Tradicional**: uma visão do pensamento grego sobre a linguagem. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.
- _____. Funcionalismo e descrição do português. **Veredas** - Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora:, v. 2, n. 2, p. 69-75, jul./dez. 1998.
- _____. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2010 (Repensando a Língua portuguesa).
- _____. **A gramática passada a limpo**: conceitos, análises e parâmetros. São Paulo: Parábola, 2012. (Língua[gem]; n° 48)

- _____. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2013.
- PADLEY, G. A. A norma na tradição dos gramáticos, in: BAGNO, M. **Norma Linguística**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. pp. 55-96.
- PEIRCE, C. S. **Collected Papers of Charles Sanders Peirce**. Cambridge: Harvard University Press, 1931 (Principles of Philosophy).
- PERINI, M. A. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 2004 (Série Princípios, nº 18).
- PETTER, M. Linguagem, língua e linguística, in: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à linguística: I. Objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2012. pp. 11-24.
- PEZATTI, E. G. Funcionalismo em Linguística, in: in: MUSSALIN, F. & BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**, v. 3. São Paulo: Cortez, 2004. pp. 165-218.
- PIRES, M. F. de C. Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino. **Interface**, Botucatu, v.2., n.2, p. 173-182, fevereiro, 1998.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de letras, 2012 (Coleção Leituras no Brasil).
- RAPOSO, E. P. A língua como sistema de representação mental, in: _____. **Teoria da Gramática: a faculdade da linguagem**, Lisboa: Caminho, 1992. pp. 25-63 (Coleção Universitária, série Linguística).
- RAZZINI, M. P. G. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1888-1971)**. 2000, 247f. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos Linguísticos, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.
- REZENDE, L. M. Contribuições da Teoria das operações predicativas e enunciativas para o ensino de línguas. **Versão Beta**, São Carlos, v. 58, p. 7-28, 2010.
- RIOS, T. A. **Educação da melhor qualidade**. Belo Horizonte: CEDIC/ATTA Mídia e Educação, 2009.
- ROCHA, R. M. Nominalismo e mundo possíveis. **Anais do XV Encontro Nacional da ANPOF**. Curitiba, 2012. Disponível em: <<http://philpapers.org/archive/ROCNEM.pdf>> Acesso em 07 de janeiro de 2015.
- ROJO, R. H. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas, in: MEURER, J. L.; BONINI, A.; & MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. pp. 184-207 (Lingua[gem], nº 14).
- _____. Introdução, in: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- ROMERO, M. Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. **Revel**, v. 9, n 16, p.162-163, 2011.
- ROULET, E. **Teorias linguísticas, gramáticas e ensino de línguas**. São Paulo: Pioneira, 1978.
- SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria, in: SPINK, J. M. (org.). **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 19-45.
- SANTOS, C. B. dos. Revisão Textual: parafraseagem e regulação. **Cadernos Cespuc**. Belo Horizonte, n. 26, p. 26-50, 2015.
- SANTOS, D. V. C. dos. Acerca do conceito de representação. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, ano 3, n.6, p. 27-53, dezembro, 2011.
- SANTOS, H. T. dos. **O processo de apropriação do gênero seminário por estudantes recém ingressos no contexto universitário**. 2012, 139f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.

- SILVA, M. Princípios metodológicos e fundamentação teórica da gramaticografia: por uma história cultural da gramática portuguesa. **ABRALIN**, Belém, v. 5, n. 1 e 2, p. 61-81, dez. 2006.
- SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular, in: BAGNO, M. **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 141-162 (Humanística, nº6)
- SOUSA SANTOS, B. de. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SPINK, M. J. P. O conceito de representação social na abordagem Psicossocial. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p.300-308, jul./set., 2003.
- SWALES, J. The concept of genre, in: _____. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Glasgow: Cambridge University Press, 1990. pp. 33-67.
- TAKAHASHI, F. Mercadante defende mais gramática no currículo nacional de educação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 11 de outubro de 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1692804-mercadante-defende-mais-gramatica-no-curriculo-nacional-de-educacao.shtml>. Acessado em: 15 de outubro de 2015.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, set/dez, 2008.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.
- UCHÔA, C. E. F. **O ensino da gramática: caminhos e descaminhos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007 (Série Língua e Ensino: reflexões e propostas, nº 1).
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças, in: _____. & BARCELLOS, A. M. F. (Orgs). **Crenças e Ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. pp. 219-231.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (Coleção Psicologia e Pedagogia).
- VOLOCHÍNOV, V. N./BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- _____. **Discurso na vida e discurso na arte**. 2009. Disponível em: http://www.linguagensdesenhadas.com/imagens/03textos/autores/Bakhtin_Discur_na_vida.pdf. Acesso em 17 de junho de 2011.
- WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002 (Na ponta da língua, nº3).
- WEISZ, T. & SANCHEZ, A. As ideias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas. In: _____. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2009. pp. 55-63 (Palavra de Professor).
- ZYLBERSZTAJN, A. Galileu: um cientista e várias visões. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, v. 5, n. Especial, p. 36-48, jun. 1988.

8. APÊNDICES

A. Ficha de inscrição para o Curso de Abordagens Gramaticais e Ensino de Língua portuguesa



ATIVIDADE DE EXTENSÃO – “Abordagens Gramaticais e Ensino de Língua portuguesa”

Importante: O presente documento deve ser preenchido via computador ou à mão (nesse caso, há necessidade de digitalização) e postado novamente no sistema do Portal dos Professores para efetivação da intenção de inscrição.

Questionário de Inscrição⁵⁷

DADOS PESSOAIS

| | |
|--|---------------------|
| Nome completo: _____ _____ | |
| Endereço: _____ n°: _____ | |
| Complemento: _____ | Cidade: _____ |
| Estado: _____ CEP: _____ Fone: (____) _____ | |
| Idade: ____ Data de nascimento: ____/____/____ Naturalidade: _____ | |
| E-mail: _____ RG: _____ CPF: _____ | |
| Sexo: _____ | Estado civil: _____ |

⁵⁷ Esse questionário foi adaptado do questionário de seleção da Atividade de Extensão “Estudos em Tradução Literária: reflexões sobre o ato tradutório como ferramenta para o ensino/aprendizagem de línguas”, ofertado no segundo semestre de 2014, pela UFSCar.

| | |
|--|--------------|
| | 1. Masculino |
| | 2. Feminino |

| | |
|--|---|
| | 1. Solteiro(a) |
| | 2. Casado, mora com companheiro(a) |
| | 3. Separado(a), divorciado(a), viúvo(a) |

DADOS SOBRE FORMAÇÃO

Assinale seu grau de escolaridade... ...em (especificar):

| | | |
|--|--------------------------------------|--|
| | 1. Ensino Superior Incompleto | |
| | 2. Ensino Superior Completo | |
| | 3. Pós-graduação – Especialização | |
| | 4. Pós-graduação – Mestrado | |
| | 5. Pós-graduação – Doutorado | |

Curso de formação:

| | |
|--|----------------------------------|
| | 1. Magistério/Ensino Médio |
| | 2. Letras (Português/Inglês) |
| | 3. Letras (Português/Outro) |
| | 4. Letras (Tradução) |
| | 5. Linguística |
| | 6. Pedagogia |
| | 7. Outros |

Onde cursou (especificar local):

| | |
|--------------------------------|-------------------------|
| | 1. Instituição pública: |
| | 2. Instituição privada: |
| Ano de ingresso: _____ | |
| Ano de conclusão: _____ | |

DADOS PROFISSIONAIS

Tempo de experiência docente:

Informe seu grau de atuação como professor(a)... ...e as disciplinas que leciona:

| | | | |
|--|--|--|----------------------|
| | 1. Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) | | 1. Língua portuguesa |
|--|--|--|----------------------|

| | |
|--|-------------------------|
| 2. Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) * Ano em que está atuando: _____ | 2. Língua Inglesa |
| 3. Ensino Médio *Ano em que está atuando: _____ | 3. Língua Espanhola |
| 4. Ensino Superior | 4. Outra (especificar): |
| 5. EJA (Ensino Fundamental I) | |
| 6. EJA (Ensino Fundamental II) | |
| 7. EJA (Ensino Médio) | |

| |
|--|
| <p>Período em que atua: () matutino () vespertino () noturno</p> <p>Escola em que atua: () pública () privada</p> <p>Localização da escola: () central () periférica</p> |
|--|

QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO

1 - Escreva um pouco sobre sua **trajetória como aluno**. Não há necessidade de seguir um roteiro, apenas conte alguns fatos que você considera importantes para a sua formação, desde os anos iniciais até o curso superior. Esses fatos podem ser, por exemplo, sobre as escolas que estudou, professores que teve (como ensinavam, como se relacionavam com os alunos e demais professores da escola, formas de avaliação que utilizavam, características pessoais marcantes, etc.), disciplinas que mais gostava, etc..

[Digite texto]

2 - Escreva um pouco sobre sua **formação inicial para a docência**, destacando aspectos do curso que você se recorda e considera marcantes na sua formação, como: disciplinas cursadas, leituras teóricas, estágio, etc..

[Digite texto]

3 - Destaque qual a importância do ensino gramatical para sua formação enquanto pessoa e docente. Além disso, explique qual a importância do ensino gramatical para a formação de seus discentes.

[Digite texto]

4 - Além do curso de formação superior, você fez outros cursos relacionados à carreira docente que foram relevantes para sua atuação profissional? Qual? Quando? Onde? Por quê?

[Digite texto]

Obrigados pelo tempo dedicado ao preenchimento do presente questionário! Seus dados serão analisados pela equipe responsável pelo curso e você receberá uma resposta sobre sua inscrição via e-mail.

Atenciosamente,

Prof. Me. Hermes Talles dos Santos e Profa. Dra. Maria Sílvia Cintra Martins

B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Caro cursista,

Ao se inscrever para a Atividade de Extensão “Abordagens Gramaticais e Ensino de Língua portuguesa”, convido-o também a participar da pesquisa “**Gramática: restrições e possibilidades no processo de ensino e aprendizagem de língua materna**”. **Sua participação NÃO É OBRIGATÓRIA**, assim sendo, você pode optar por não participar desta pesquisa ou, aceitando, poderá, a qualquer momento, desistir de sua participação e retirar seu consentimento referente ao desenvolvimento desta investigação. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador nem à instituição.

Nosso objetivo principal é compreender como se desenvolvem atividades de ensino e aprendizagem de gramática no contexto escolar. Desejamos com isso compreender de maneira mais profunda e científica como essas atividades se relacionam com as postulações teóricas da Ciência linguística e contribuir com práticas de ensino de Língua portuguesa, ou seja, com sua prática docente.

Esta pesquisa se justifica, pois, apesar das orientações dos Parâmetros Curriculares Brasileiros de Língua portuguesa para o Ensino Fundamental II orientarem majoritariamente o desenvolvimento de atividades linguística e epilinguística, não negam a possibilidade de um trabalho metalinguístico, em que muitas vezes se desenvolve práticas com conhecimentos gramaticais tradicionais e normativos. Dessa forma, é preciso compreender por que essas atividades algumas vezes prevalecem em relação às outras. Somente os professores podem oferecer subsídios para compreender essa questão.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar das atividades e discussões previstas na Atividade de Extensão, de forma que possamos compor nosso *corpus* de pesquisa. O conteúdo das discussões e atividades se restringirão única e exclusivamente a sua participação na mencionada atividade.

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos a você, caso decida dela participar. Do ponto de vista *intelectual*, pode gerar indiretamente revisão ou reflexão sobre sua prática profissional, durante o processo de coleta de dados, pois as questões do questionário ou das entrevistas podem promover reflexões particulares dos envolvidos, contudo, não é essa a intenção destes procedimentos. Do ponto de vista *moral*, não solicitaremos nome nem informações pessoais dos participantes e garantimos a criação de nomes fictícios para resguardar seu anonimato.

As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguro-lhe o sigilo total sobre sua participação ou recusa. Os dados obtidos serão divulgados, mas **não será possível identificar sua participação ou sua identidade**, pois me comprometo a criar nomes fictícios que não permitirão sua identificação nas divulgações, o que visa à garantia de seu anonimato e manutenção de sua integridade profissional e pessoal.

Reitero a você, a **garantia**, caso se sinta incomodado com a participação na pesquisa, de **solicitar, a qualquer momento, a recusa em continuar na mesma**, mesmo depois de ter aceitado dela participar. Nesse caso, os dados coletados e relativos a você serão inutilizados e descartados. A qualquer momento você poderá contatar o pesquisador e retirar seu

consentimento. Mesmo assim, caso você se sinta incomodado ou lesado com a participação nesta pesquisa, comprometo-me a encontrar meios de ressarcir-lo intelectualmente.

Você receberá uma cópia deste termo, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto a qualquer momento.



Hermes Talles dos Santos

Rua Rio Jundiá, 549 – Chácara Recreio Represa, Nova Odessa – SP

CEP: 13460-000 – Tel. (19) 9331-2508

hermao87@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou e explicou que o projeto foi aprovado (parecer N°.1016667/15) pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

São Carlos, ___/___/2015.

Nome do participante

Assinatura

CPF ou RG: _____

9. ANEXO

A. Parecer Consubstanciado do Conselho de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Gramática: restrições e possibilidades no processo de ensino e aprendizagem de língua materna

Pesquisador: Hermes Talles dos Santos

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 17425013.7.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.016.667

Data da Relatoria: 14/04/2015

Apresentação do Projeto:

A partir do acompanhamento de docentes de língua portuguesa da rede escolar S [REDACTED], colher-se-á os dados de pelo menos 12, o que resulta em um número entre 20 e 28 de sujeitos participantes desta pesquisa. Por meio de uma investigação participante, analisar-se-á os dados através da abordagem Indutória, para observar como os docentes de língua portuguesa concebem e desenvolvem o ensino gramatical em sala de aula. Espera-se com este trabalho, auxiliar na compreensão de questões linguísticas relativas a associação entre gramática e abordagens científicas sobre o ensino e aprendizagem de língua materna.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as implicações do conhecimento e período pós-moderno para o ensino de gramática normativa no contexto escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos aos sujeitos participantes. Do ponto de vista intelectual, pode gerar indiretamente revisão ou reflexão sobre a prática profissional, durante o processo de coleta de dados, pois as questões do questionário ou das entrevistas podem promover reflexões particulares dos envolvidos, contudo, não é essa a intenção destes procedimentos. Do ponto de

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-805

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-9883

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.016.007

vista moral, como entrevistaremos, quando necessário para a elucidação de algum ponto, mas não gravaremos as sessões de entrevista, pois faremos notas de campo em nosso diário de pesquisa, tal pesquisa nesse caso não será anônima. Contudo, não divulgaremos o nome, nem a imagem da pessoa, pois não a requeremos. Nesse sentido, visando a manter a confidencialidade e o anonimato na divulgação da pesquisa, encaminharemos previamente nosso texto, antes da publicação, às pessoas que forem entrevistadas, para que avaliem se há riscos a seu anonimato. Caso considerem que sim, a pessoa poderá nos solicitar que seja removido seu consentimento e conseqüentemente seus dados ou poderá sugerir como podemos redigir novamente o texto para garantir seu anonimato. Nesse caso, após a nova redação, será enviado novamente para apreciação do entrevistado para que avalie se lhe foi garantido o anonimato e novamente poderá retirar seu consentimento e não utilizaremos seus dados. Além disso, os participantes, caso se sintam incomodados com a participação na pesquisa, podem solicitar, a qualquer momento, a recusa em continuar na mesma. Nesse caso, os dados

coletados e relativos ao mesmo serão inutilizados e descartados. Também se garantirá o anonimato de todos os participantes, para manter a integridade profissional e pessoal dos participantes.

Benefícios: orientar com mais propriedades os trabalhos docentes em relação ao um trabalho de ensino e aprendizagem de língua materna consoante com algumas teorias linguísticas e também de incentivar trabalhos futuros com temáticas similares.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para a área em questão.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos de apresentação obrigatória preenchidos de acordo com as normas vigentes.

Recomendações:

Todas as recomendações foram atendidas a contento.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-005

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-0883

E-mail: cep@ufscar.br

Continuação do Processo: 1.016.007

Considerações Finais a critério do CEP:

SÃO CARLOS, 09 de Abril de 2015

Assinado por:
Ricardo Carneiro Berra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-0683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

B. *Corpus* da pesquisa

I. MÓDULO 1: Concepção de língua, sua relação com ensino de Língua portuguesa e Gramática

FÓRUM DE DISCUSSÃO:

César

Muito interessante a maneira como as três definições apresentadas apresentam aspectos que julgamos corretos até entender que o terceiro do texto “A LINGUAGEM É UMA FORMA OU UM PROCESSO DE INTERAÇÃO”. No primeiro vídeo, chamou a atenção a maneira como a professora dimensiona a linguagem, não reduzindo à língua apenas, mas pela produção de sentido. Devemos esquecer aquela imagem de EMISSOR-MENSAGEM-RECEPTOR, porque as pessoas envolvidas em conversa são sujeitos ativos e pacientes ao mesmo tempo; elaboram e necessitam fundamentalmente da fala do outro. Formam-se os efeitos de sentido, não apenas sentido fechado.

Quanto a partir da gramática internalizada, passando pela descritiva e só depois para a normativa, julgo ser possível. Valorizar a internalizada é valorizar o conhecimento de mundo, os conhecimentos prévios do aluno. A identificação prévia destes conhecimentos leva a conhecimento do professor o que ele precisa ensinar e o que os alunos já trazem para contribuir. Já na descritiva, o aluno é valorizado pela competência comunicativa, por aquilo que produz em contexto social de interação, não restringindo-se à escrita. Passadas estas fases, trazer a gramática pelo texto sugerido no texto) é mais significativo pela experiência vivida em contexto (observação). Diferencia daquela visão tradicional em que se aprendiam as regras da norma culta e apenas se corrigiam os erros nas produções dos alunos. Agora, os alunos devem rever seus erros e, por eles, aprenderem novos pontos de partida. Gramática normativa era em outros tempos para quem domina a norma culta, o que perdeu o sentido com a democratização da escola com a pluralidade linguística.

Então, primeiramente vendo gramática internalizada como um conjunto de modelos formais no qual as palavras se organizam para formar sentidos na comunicação, pertencentes a uma língua em comum entre os falantes, é possível entender “erros” comum aos falantes que se deixam de existir com o amadurecimento linguístico e literário; por exemplo: eu di, eu fali (ao invés de dei e falei) é comum para crianças por comparação a outros verbos (eu vendi, li, escrevi etc.). Outro exemplo é ver alguém dizer “barai”, ao invés de “baralho” e por meio do contato com leitura e outros falantes vê palavras como “calha”, “cabeçalho”, “agasalho”, “alho” etc e acaba internalizando isto também.

Entendo que para partir da internalizada para a variante culta, o primeiro passo seja o trabalho com gêneros textuais. Foi dito no material desta semana que o aluno, ao reconhecer o gênero, já começa a antecipar seus conhecimentos prévios. Acredito que o trabalho com os textos diversos e, posteriormente com a escrita, seja a porta de entrada para itens mais significativos. Vejo na produção textual um momento de aprofundamento, através do feedback e da rescrita e também uma fonte de indicadores para o professor planejar e ministrar foco na gramática...

Alice

O trabalho com os gêneros textuais e suas características gramaticais é bastante eficaz e há por parte dos alunos um envolvimento e apropriação dos usos e das regras. Por exemplo, em um relato, o estudo dos tempos verbais, das pontuações. Elencar os diferentes tempos verbais, a predominância de um e sua função no texto, os sinais de pontuação usados e para que servem, o uso de adjetivos que denotam sentimentos ou descrições de lugares, etc.

Solange

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

Alice

Acredito que uma boa parte da gramática é possível pensar em discuti-la a partir de textos, de acordo com as características de cada gênero. Mas tenho uma dúvida, que tem a ver com poema. Um poema, cuja linguagem predominante é a rural, há marcas da oralidade para caracterizar, construir a identidade das personagens, ou do “eu lírico” em primeira pessoa. Fazemos a análise do poema. Quando chegamos na parte que caracteriza um falar regional, percebemos que há mudanças nas palavras, essas mudanças marcam o uso de uma língua não padrão. É possível esse caminho? Fazer uma tabela com as mesmas mudanças, refletir como elas ocorrem [omissão do “r” em verbos no infinitivo, acréscimo de letra (nóis, avoar), ausência de concordância (Eles foi), diminuição da palavra (cê, ao invés de você), etc.]. Perceber em que palavras ocorrem essas mudanças. Procurar um poema que seja narrativo, a fim de não descaracterizá-lo, ao propor, por exemplo, a mudança de foco narrativo para a terceira pessoa, escrito na língua padrão, preservando os índices de oralidade no diálogo. Dessa forma, haveria aí, um trabalho de retextualização e reflexão dos usos da língua. Também nesse processo haveria outros itens a conversar, como por exemplo, o preconceito linguístico. Essa dúvida se deu justamente porque foram alguns poetas na escola e eles escreveram um livro com poemas de um poeta da área rural e musicalizaram alguns de seus poemas. Desenvolvi um trabalho simples com os alunos dos 9º anos que abordava de forma simples e precária sobre: variação linguística (entre países, no Brasil), estilização, performance e preconceito linguístico. Enfim, a minha maior preocupação foi nessa parte, como propor atividades sem descaracterizar o poema. Com este trabalho, pude perceber que quando trabalhamos na periferia, alguns alunos têm esse falar rural e alguns professores dizem que eles têm problemas com a fala, precisam de fono. Acredito que não, eles trazem esse falar internalizado e o maior desafio para o professor de língua portuguesa é justamente o trabalho com os índices oralidade, como dar esse salto para a língua padrão, pois são adolescentes e alguns, sofrem na escrita a mesma influência marcada no poema, através dos índices de oralidade e não possuem uma alfabetização ortográfica. Espero não ter fugido tanto da temática do fórum.

Solange

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

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

Rita

Também acho que o trabalho com gêneros textuais que os alunos fazem uso seja o caminho para trabalhar a gramática internalizada e avançar para a variante padrão. Já trabalhei bastante com HQ do Chico Bento; pois este é um texto com a variante linguística menos valorizada, que dá para fazer a leitura e reescrita deste; lembrando que este personagem é rico em conhecimento de uso em seu cotidiano no meio rural. E como moramos no interior do estado, onde a população rural é significativa e usuária desta variante menos valorizada; aqui, para nossa realidade, trabalhar com este tipo de texto é pertinente.

Verônica

Depois de ter lido os textos e assistido o vídeo que são muito atraentes para o ensino da língua portuguesa, percebi que também tenho dúvidas quanto ao gênero textual poema. Como a Alice uma vez entramos no estudo sobre repentes e foi muito bom. Mas não queria hostilizar a linguagem dos seus compositores e pude ver que mesmo que você explique que seja uma variedade linguística muitos não entendem e ainda hoje. Há alunos que não se polícia e tratam pessoas ou melhor outros alunos de forma equivocada porque não falam da forma "correta".

Sendo assim, concordo que os estudos tem que ser dentro de uma abordagem mais interacionista e sempre conscientizando sobre as variações da linguagem nos dias atuais como é o caso das tecnologias que estão segmentando cada vez mais as palavras dentro das redes sociais, mas o poema tem que ser visto como pelos alunos, porque as perguntas virão sobre onde utilizar e porquê utilizar essa linguagem? Onde utilizar no cotidiano?

Podemos falar sobre a intertextualidade com a música e suas relações semântico-sintáticas, dentre outros sem perder o gênero textual e colocar em prática a gramática e sua função social para aquele texto, acredito que poderia ser uma maneira de entender variedades linguísticas em nosso meio e não deixar que as características se percam porque é cultura de uma sociedade tão heterogênea como a nossa.

Alice

Penso que é justamente porque o professor não tem clareza da concepção de linguagem que ele está usando e acaba recorrendo ao tradicional, o qual, aparentemente é um "porto seguro". Porque há necessidade de saber conduzir a reflexão, saber o que explorar no gênero. É um trabalho de observação, comparação, associação e reflexão.

Verônica

Prof. Talles, agora realmente você provocou a minha reflexão, na verdade que abordagem estamos utilizando se trabalhamos com estudo direcionado pelo menos no Estado, ou seja, abordagem é interacionista de reflexão, mas temos que complementar sempre com algo dentro da gramática de um livro didático....e isso é retornar em alguns momentos a gramática normativa, embora em muitos momentos vemos que o livro didático está modificado também, mas aí o que fazer?

Os gêneros em alguns momentos não transformam a aprendizagem tão clara, porque de fato não há uma gama de exercícios que distribua essa reflexão tão bem como a explicação dentro dos moldes tradicionais, e logo depois, a reflexão da língua.

Na verdade penso que não sei mais nada, fico perdido....Embaraçado

Saulo

Penso que o trabalho com a gramática a partir dos gêneros textuais permite-nos uma abordagem mais contextualizada dos elementos gramaticais, já que esses elementos seriam explorados à luz dos efeitos de sentido que produzem no texto, da função/ uso que lhes é atribuído.

De qualquer forma, é necessário, inicialmente, que se saiba identificar um elemento como "pronomes", por exemplo, para que se possa refletir sobre o seu papel enquanto mecanismo de coesão no interior de um determinado texto. Por isso, o que se deve questionar é o excesso de prescritivismo e não o ensino de gramática de uma forma geral.

Verônica

Bom, voltei a este fórum para expor mais uma contribuição se conseguir?

Essa semana um professor comentou que uma das escolas que mais consegue aprovar seus alunos utiliza ainda abordagem tradicionalista, como você diz mecanicista...mas eles conseguem ser aprovados, ainda assim em meio aquela discussão percebi que fiquei muda porque aprendi claro com esta abordagem, e compreendi a língua portuguesa e me apaixonei pela disciplina por causa desses professores que faziam chamada oral de verbos e provas de livros literários...

Acredito sim na mudança, mas a prática do professor sempre vai estar ligada com suas aprendizagens pessoais sobre a área, e o trabalho com tipologia e gêneros textuais pode quebrar todo preconceito linguístico que existe dentro das salas de aula, porque não estudar o gênero textual poesia com música, ou letra de músicas que podem aproximar o aluno de seu cotidiano ajudando a perceber outros estilos musicais que podem ensinar sobre o outro e sua cultura...

Dá certo sim, entretanto, o ensino de gramática para salas que tenho em alguns momentos precisa ser destacado como é uma abordagem tradicionalista, ainda porque, tenho alunos que querem muito prestar vestibular como treineiros, então, tenho que tomar posições diferentes conforme a clientela que tenho.

Saulo

De fato, é possível afirmar que a nossa geração aprendeu com uma abordagem mais tradicional da língua. Mas era uma outra geração, um outro perfil de aluno. O aluno daquela época era outro em muitos aspectos. Chegava-se à escola com melhores níveis de letramento escolar e alfabetização.

Além disso, o ensino de língua materna tinha outros objetivos naquela época. Se considerarmos os últimos resultados das nossas avaliações externas estaduais, federais e internacionais, que medem o desempenho dos nossos estudantes a partir das habilidades de leitura e de interpretação, veremos que a aprendizagem em Língua portuguesa atualmente, de uma forma geral, não é satisfatória. Ao meu ver, esse resultado está ligado, entre outros fatores, ao ensino tradicional da língua materna, que se insiste em praticar ainda em um número significativo das nossas escolas, o qual é baseado em metalinguagem unicamente, com pouco ou nenhum trabalho envolvendo o texto/ gênero textual, sua leitura, análise e (re)escrita.

Daniela

Além das competências comunicativas, espera que os alunos aprendam como funciona a língua que utilizam, pois a essa comunicação inserimos o ensino da gramática agregando o conhecimento para o aluno, pois trabalhamos com diversidade, e sabemos perfeitamente que o aluno quando está inserido no contexto escolar, traz sua linguagem do dia-a-dia, cabe a nós educadores, transformarmos o vosso conhecimento.

O mundo contemporâneo exige pessoas contemporâneas capazes de usar a língua eficientemente para ler, escrever e falar, tanto nas relações interpessoais, como no trabalho, nos estudos, na redes sociais, na defesa de direitos, na práticas culturais e até no lazer.

Quando há conhecimento do uso da gramática na Língua portuguesa, suas variações, haverá possibilidade de escolher a que melhor se encaixa no contexto comunicativo.

Saulo

Também penso que é papel da escola apresentar aos alunos a norma culta. Mas, penso que Isso não será muito significativo para o aluno se for feito com base em exercícios mecânicos e repetitivos de metalinguagem simplesmente. Ao utilizarmos textos de gêneros que fazem uso de uma linguagem escrita mais informal, por exemplo, é possível propor reflexões sobre o funcionamento da língua que permitiriam ao aluno conhecer as estruturas da língua que teriam um emprego inadequado em outros contextos mais formais e saber o motivo pelo qual os elementos da língua apresentam esse comportamento.

Rita

Este texto busca fazer o professor refletir sobre sua concepção de língua e de linguagem; pois a concepção que possui reflete na sua prática pedagógica.

Como professora, entendo que a linguagem é a expressão do pensamento, porém não me esquecendo de que no ato da fala ou da intercomunicação, o enunciador se expressa articulando seus pensamentos que estão organizados não apenas pela sua capacidade mental, mas também perpassados pelas crenças, valores, cultura e ambiente sócio cultural em que vive. Desta forma, é importante trabalhar o ensino da língua a partir de situações concretas de uso e a partir desta interação comunicativa, propiciar atividades de reflexão sobre o modo como ele se apropria da língua e de como a norma padrão é utilizada; pois é importante que ele tenha contato posterior com a norma valorizada socialmente, visto que vivemos em uma sociedade competitiva que prioriza este discurso em suas relações de trabalho e de garantia do uso de seus direitos; porém, o professor não pode nunca desvalorizar ou depreciar a variante linguística usada pelo aluno.

Solange

Acredito que, ao considerar a linguagem como um processo dialógico, precisamos nos remeter aos gêneros discursivos, tendo em vista que as esferas da comunicação exigem a escolha dos gêneros, a fim de concretizar a comunicação. Além disso, conforme os PCNs (Brasil, 1998), o ensino da língua deve favorecer as práticas de leitura, produção e análise linguísticas, a partir de enunciados orais e escritos que circulam nas diversas esferas de comunicação humana, ou seja, dos gêneros discursivos, que precisam ser explorados como eixo de articulação e de progressão curricular.

Marcela

Os dois textos apresentam formas de se ensinar a gramática sem nos utilizarmos unicamente da normativa, mas o que vejo, nas maiorias das escolas que conheço e nos professores, é o uso exclusivo da gramática normativa. Ensinam-se as regras, são passados exercícios repetitivos para "decorar" as mesmas e pouco se reflete sobre o assunto. Na rede municipal onde leciono há um sistema apostilado de ensino (Sistema Opet), não é dos melhores, mas tenta trabalhar com a gramática reflexiva atrelada ao texto apresentado na unidade. Acredito que esse fato, é um dos motivos que levam os professores a dizerem que a mesma não apresenta conteúdo e que os alunos não conseguem realizar as atividades sozinhos, eles não "pensam", pois foram condicionados só a memorizar regras, não a entendê-las.

Finalizando, penso que embora haja vários estudos para melhorar o ensino da gramática, boa parte dos professores, pouco ou nada mudaram na sua forma de ensinar, ainda estamos presos aos padrões de nossa época: copia-se o ponto, são feitos exercícios repetitivos e pronto, o aluno "aprendeu", memorizou...

Donizete

Percebemos que, em sala de aula, a gramática normativa se faz presente de forma intensa, haja vista que o reflexo disso está no fato de os alunos saírem da escola com nível insuficiente de leitura. Essa prática remete a concepção de linguagem adotada pelo professor, que infelizmente ainda tem a visão de que ensinar língua portuguesa é ensinar a norma tida como culta, em detrimento de outras variedades linguísticas. Assim sendo, as atividades relacionadas a linguagem são atividades que visam decorar regras para falar e escrever corretamente.

Enquanto essa postura estiver sendo mantida nas aulas de Língua portuguesa, nossos alunos terão dificuldades para ler e interpretar os textos que circulam na sociedade, textos esses que são produzidos, quer seja na modalidade oral, quer seja na modalidade escrita, de acordo com o contexto de interação.

Não estou dizendo aqui que a gramática deve ser abolida das aulas de Língua portuguesa. O que as pesquisas propõem é que ela não seja vista como única e que rege um modo único de utilização da língua – o “padrão”, mas que outras variedades linguísticas ganhem espaço nas aulas de reflexão da língua. A proposta apresentada por Monnerat (2008), é, sem dúvida, uma forma de melhorar o ensino de língua, uma vez que a gramática trazida pelo aluno – gramática internalizada, vem a ser o ponto de partida para a análise e reflexão da língua. Uma proposta que requer, por parte do docente, um planejamento eficaz e uma mudança de concepção de linguagem. Pois assim, ao reconhecer a necessidade de adotar uma nova concepção de linguagem, sem dúvida, o professor estará pronto para rever sua metodologia.

Ao trabalhar a construção sintática da oração, o professor pode refletir com os alunos, o porquê que não aceitamos construções linguísticas do tipo: o bola menino joga*. Partindo dessa reflexão pode se trabalhar a construção direta e indireta da frase (SN + SV(V + SN)), ((SV(V + SN) + SN), permitindo, assim, que as relações sintáticas prescritas pela gramática normativa venham realmente a ser entendidas, o que é diferente, por exemplo, de a partir dos estudos das regras gramaticais localizar ou transcrever da ordem direta para a indireta.

O trabalho gramatical vem sendo desenvolvido de forma mais contextualizada, o que faz deixar de lado aquela concepção de que a língua é algo imutável, acabado, pois a língua vista como interação propõe uma reflexão gramatical a partir de enunciados dentro do contexto de interação, enunciados esses que são produzidos de forma dialógica.

O trabalho com a gramática proposta por Monnerat (2008), é sem dúvida, uma proposta de reflexão da língua, de forma que os conhecimentos são construídos a partir da observação, análise e descrição realizadas pelo aluno. Nessa proposta o texto se faz presente, como algo que tem um papel importante na análise, pois o texto é discurso e a língua se materializa através do discurso presente no texto. Esse trabalho permite ao aluno fazer suas próprias conclusões, e a entender os mecanismos linguísticos de forma autônoma e significativa.

DIÁRIO REFLEXIVO:

Saulo

Geralmente, o meu trabalho com a gramática pauta-se por uma perspectiva mais discursiva, mais textual da língua. Procuro trabalhar bastante o texto/ gênero textual com os meus alunos, prendendo-me pouco às questões meramente gramaticais. Opto pela leitura, interpretação e produção de textos/ gêneros textuais. No entanto, admito que se faz importante para o aluno primeiramente o reconhecimento dos elementos linguísticos para que ele perceba o sentido que os mesmos desempenham num texto ou para empregá-los numa situação de comunicação oral ou escrita.

Rita

Baseado no vídeo sobre concepção de linguagem e as leituras e estudos feitos neste curso, percebo que muitos professores aprenderam gramática de modo tradicional, ou seja, sistematizada.

Eu, iniciei meus estudos em 1969, em plena ditadura militar, e a escola na época era para os alunos que possuíam a norma culta, padronizada, como modo de se comunicar, ou seja, a escola era elitizada e excluía os alunos que não se encaixavam em seu modelo.

Hoje, a escola é para todos, e recebe todos os alunos inclusive os dito de inclusão. Mas nem a escola física, nem os professores estavam preparados para estas mudanças.

A minha metodologia hoje difere da que eu usava em 1987, quando iniciei meu percurso como professora. Hoje, quando vou ensinar a leitura de algum texto, nas séries iniciais do fundamental II, considero as experiências de leitura que o aluno já possui e suas experiências com a língua oral, nunca esquecendo que ele convive com o ambiente letrado. Com isso incentivo ele a ler, despertando o prazer e o interesse deste ato que é importante para inseri-lo no mundo mediado pela escrita. Há diversos desafios que se enfrenta nas aulas para despertar o gosto pela leitura, possibilitar a leitura de diferentes gêneros.

Sempre procuro mostrar para o aluno que ele conhece as normas que regem nossa língua, pois ele se comunica por meio dela. Para ensinar pontuação, normalmente começo a aula com uma frase sem nenhuma pontuação que por isto dá entendimento duvidoso, e incentivo toda a classe a arriscar onde coloco vírgula, ponto; para que o enunciado fique com significado coerente. Escrevo “provérbios”, ‘adivinhas” e “carta enigmática”, no início da aula para iniciar o conteúdo reflexivo de modo prazeroso (retiro os sinais gráficos, os acentos, troca de lugar as palavras, isto para despertar o interesse do aluno para o assunto que vou trabalhar na aula).

Creio que as leituras realizadas me deixaram claro que, como ensina Bakhtin, a linguagem é produto vivo da interação social, das condições materiais e históricas de cada época; e, que a propriedade mais significativa da língua é o falo dela ser dialógica., pois todos os processos de comunicação são dialógicos.

Verônica

Acredito que eu reflito minhas praticas para que eu possa avaliá-las diariamente sobre o ensino da gramatica, ainda porque aprendi a gramatica dentro da escola com uma percepção diferente como foi o comentário do Assessor da Secretaria da Educação, então víamos a gramatica como uma aprendizagem muito mais importante do que gêneros textual que encontramos de forma diversa em nosso cotidiano, não pensávamos nisso na época...

Sendo assim, o que resulta nos dias atuais é professores que na verdade não sabem lidar em alguns momentos com essas variedades linguísticas dentro do texto que são na verdade identidades da nossa sociedade, mas não deixa de ser muito diferente a que aprendemos na faculdade. Com isso temos que ler, pensar a linguagem, e refletir sobre o processo de ensino - aprendizagem que vivenciamos dentro da interação em diversos momentos.

Mas, agora depois de tanto ler e reler a proposta mais atual sobre conhecer os diversos gêneros textuais e entender que dentro desse processo de escrita podemos conhecer a estrutura gramatical e aplicar de forma que vamos compreender todo o processo gramatical de determinados textos que não estudávamos antes.

Gosto muito de estudar a língua portuguesa e refletir sobre a ela, embora ela seja complexa porque há uma estrutura logica sobre o porquê de cada parte de uma oração e na verdade porque aplicar ali aquela estrutura se torna mais prazeroso ensinar e reaprender.

Alice

Acredito que sou uma daquelas que ainda não tem claro a concepção de linguagem e por isso a dúvida quanto ao ensino de gramática. Durante a minha profissão fiz alguns cursos, mas este em especial, tem me ajudado muito, justamente porque coloca em foco a raiz do problema, por não ter clareza sobre a concepção, acabamos comprometendo o trabalho. Muitos cursos tratam das teorias, mas pouco se discute sobre o fracasso escolar em relação ao ensino da língua materna. Fracasso que muitos de nós temos uma dificuldade em admitir. Venho tentando aprofundar e aplicar melhor a gramática aplicada ao texto.

Aprendi a estudar a gramática a partir dos textos na faculdade, mas a professora, primeiro abordou a forma tradicional, depois aplicou nos textos. Quando comecei a lecionar, a gramática aplicada ao texto não constava nos livros didáticos. Outro fator importante, porque as novas teorias demoram a ser desenvolvidas nos materiais didáticos e não é só isso, o professor tem de se tornar autônomo. Além disso, como desenvolver materiais didáticos? era preciso tempo. Trabalhando em várias escolas era impossível aprofundar qualquer teoria. Um bom professor precisa de tempo para estudar, para saber o que faz.

Tenho boas expectativas em relação ao curso. Os primeiros textos e vídeos são bons. O segundo, há um trecho que não concordo: “Os gêneros funcionam como modelos comunicativos”. Faraco afirma que os gêneros, segundo Bakhtin, são relativamente instáveis, em um outro vídeo que assisti. Não há um único formato.

Marcela

Ao pensar sobre meu trabalho com gramática, penso na frase de Sócrates:

"Sei que nada sei, e o fato de saber isso me coloca em vantagem sobre aqueles que acham que sabem alguma coisa".

Digo isso, porque toda vez que preparo uma aula voltada para o aprendizado de gramática, sempre me deparo com as questões: O que meus alunos sabem sobre esse assunto? Como ensinar de forma que os alunos realmente aprendam e não, simplesmente, memorizem regras?

Não gosto de exercícios mecanizados que não levam o aluno a pensar, busco sempre formas diferentes de ensinar, mas, às vezes, é tão difícil. Parece que essa nova geração não quer pensar, quer tudo mastigado, rápido...

Finalizando, acredito que faço, ou pelo menos, tento fazer um bom trabalho e que ele pode ser melhor.

Solange

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

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

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

Donizete

Tenho me dedicado cada vez mais às pesquisas, me inteirar sobre os novos estudos na área em que atuo com o objetivo de revisitar minha prática docente em função de um ensino de Língua portuguesa que satisfaça as necessidades linguísticas de meus alunos.

Nesse sentido procuro cada vez mais propor atividades de análise linguística, nas quais os gêneros textuais se fazem presentes. Ao planejar minhas aulas procuro abordar a leitura, compreensão e a gramática a partir do texto, pois só assim os alunos deixarão de ser seres que apenas recebem informações e passarão a participar mais das aulas e encarar a língua como algo em constante transformação e não como pronta, acabada.

Confesso que não tem sido fácil, pois requer, por parte do professor, uma dedicação maior. Também é válido salientar que os livros didáticos tem contribuído para uma nova visão no ensino de Língua portuguesa, porém cabe ao professor, no ato da escolha, tentar enxergar a concepção de língua que os autores utilizaram para a elaboração da obra. Mesmo contando com o livro didático, estou sempre procurando trazer textos do dia-a-dia, com o objetivo de manter os alunos informados sobre os acontecimentos sociais, bem como aproveitar para analisar a língua em seu contexto real e atual de uso.

O trabalho com produção textual tenho ancorado na teoria dos gêneros discursivos propostos por Bakhtin. Para a efetivação desse trabalho, utilizo a sequência didática propostas pelos pesquisadores Schneuwly e Dólz, pois considero um caminho eficaz para o trabalho com a produção textual.

Estou sempre em busca de melhorias para minha prática docente, visando apenas, o melhor para meus alunos.

Daniela

Em relação ao meu trabalho com gramática no ensino da Língua portuguesa, costumo trabalhar da melhor forma possível, pois acredito que a gramática está associada a interpretação, compreensão e dissertação de um texto, através dela podemos ampliar o conhecimento do aluno, pois possibilita ao aluno a ampliação do vocabulário através da norma culta da Língua portuguesa.

Os alunos quando chegam à escola apresentam o vocabulário usado no vosso dia-a-dia, portanto cabe ao Educador ampliar o seu horizonte da melhor maneira possível, através de uma linguagem culta, através deste conhecimento o aluno poderá concorrer no mercado de trabalho em diferentes áreas.

César

O segundo vídeo tem um pouco do primeiro e dos dois textos também, porque trata da concepção da linguagem. Gostei porque ele diz que o professor deve criar situações de interação.

O que gostaria de comentar é que tenho muito a crescer, motivo pelo qual procuro estudar constantemente. A maneira como trabalho gramática parte dos erros que meus alunos demonstram nas produções. Sempre corrijo e faço rescrita, porém percebi que às vezes eu trago erros de outras turmas, de outros anos que a atual não apresenta. Tiro de situações, portanto, descontextualizadas para cumprir algo que eu julgo que eles vão precisar. Tenho boas práticas nas minhas aulas também. Trabalho muito com textos e diferentes gêneros textuais, oportunizo discussões e produções de vídeos, hibridismos textuais. O mais importante foi poder ver onde eu preciso melhorar e perder conceitos equivocados (que eu aprendi) e já pude perceber que são desnecessários. Adorei quando li por mais de uma vez que o professor precisa ter claro qual metodologia de ensino ele adota, “que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política com os mecanismos utilizados em sala de aula. Por sua vez, a opção política envolve uma teoria de compreensão da realidade, aí incluída uma concepção de linguagem que dá resposta ao para que ensinamos o que ensinamos.”

Entendi que nós, professores, devemos procurar saber mais sobre o nosso trabalho. Será que todos temos clara as concepções de língua e linguagem, o pontapé inicial para trabalhar com língua portuguesa? Ao menos lendo os textos estamos nos apropriando daquilo que já deveríamos saber. Adorei as leituras

II. MÓDULO 2: Atividades epi/meta/linguísticas, análise linguística e ensino gramatical

FÓRUM DE DISCUSSÃO:

Daniela

De acordo com a leitura que fiz, pude compreender que a epilinguística é a reflexão que quem escreve ou lê faz enquanto escreve ou lê, para compreender ou atribuir sentidos ao texto.

Por isso vejo o ensino da gramática tradicional importante para a contribuição na escrita de um texto, possibilitando ao aluno um melhor gerenciamento de sua tarefa de produzir textos cada vez mais próximos às exigências do padrão culto da língua.

Rita

Sim, entendo que a gramática internalizada é a que o aluno usa para suas construções comunicativas. Tentando explicar que a gramática internalizada pelo indivíduo não é a mesma coisa que gramática normativa. O que entendi lendo os textos foi que quando um aluno aplica uma regra gramatical de modo equivocado, generalizando uma regra da gramática normativa, o professor deve usar este conhecimento da gramática internalizada que o aluno possui e levar o aluno a refletir sobre seu uso, e assim, é possível ocorrer a “transferência de aprendizagem” (Clare, p. 36).

Alice

De acordo com os PCN, as atividades discursivas em língua portuguesa seriam: escuta de textos orais, leitura de textos escritos, produção de textos orais e escritos, além da análise e reflexão da linguagem.

Clare (p. 35) explica sobre epilinguagem: “Como atividades epilinguísticas, entenda-se o trabalho reflexivo e de transformação elaborado com a linguagem escrita. Citem-se exemplos, tais como: ampliação de sintagmas, transformações de sintagmas nominais em verbais e vice-versa, alteração de conectivos, sempre observando-se os efeitos provocados. Também comenta sobre a importância de trabalhar a partir das variações linguísticas. Afirma sobre a importância do aluno ter contato com as diferentes variedades linguísticas e seu uso. Abandonar também qualquer tipo de preconceito linguístico e discriminações sociais da linguagem.

Saulo

Como já dito aqui, as atividades epilinguísticas estão relacionadas à reflexão sobre os recursos expressivos da língua, de modo a contribuir para o seu domínio e emprego nas mais diversas situações de comunicação. Diferentemente, o trabalho gramatical tradicional baseia-se em atividades simples, de repetição e classificação, que não levam à reflexão sobre os efeitos de sentido que os elementos linguísticos provocam quando empregados em certos contextos, como é o caso das atividades epilinguísticas.

Podemos articular atividades epilinguísticas e de análise linguística ao propormos um “trabalho reflexivo e de transformação elaborado com a linguagem escrita, por exemplo. É o caso de atividades com ampliação de sintagmas, transformações de sintagmas nominais em verbais, alteração de conectivos, observando-se os efeitos provocados” (CLARE, 2006). Dessa forma, ao se propor situações de aprendizagem em que se leva em conta o estudo dos elementos linguísticos seria possível aproximar atividades linguísticas de atividades de análise linguística.

Vale ressaltar que o trabalho epilinguístico a partir de textos orais segue a mesma lógica. Assim, "o cuidado que dispensamos a reformular nossa fala para nos tornarmos melhor compreendidos por nossos interlocutores é um exemplo de atividade epilinguística; quando reescrevemos várias vezes um mesmo texto, transformando-o para tornar sua expressão tão fiel quanto possível aos nossos propósitos discursivos – informar, opinar, convencer, emocionar, satirizar, desculpar-se etc. -, também realizamos inúmeras atividades epilinguísticas" (BEZERRA & SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2005). Como podemos perceber, o trabalho epilinguístico permite aos alunos refletirem sobre a língua, transformando-a em textos orais e escritos, que são o seu uso concreto.

Alice

Agora você me pegou, hein professor! Cadê o César, a Solange e todos os outros? "Help!" Vou arriscar. Os gêneros orais apresentam características próprias, por exemplo, uma entrevista, um debate, um discurso, um diálogo, um telefonema, etc. Eles apresentam diferentes variedades da língua com maior ou menor formalidade. Sem contar que nem sempre esses gêneros são espontâneos, muitas vezes, por exemplo, o entrevistado prepara a sua fala antes, assim como em um debate ou mesmo em um discurso, e as inadequações não aparecem. Mas é possível refletir sobre os usos da língua a partir desses textos. Por exemplo, a partir de uma entrevista espontânea (sem preparação), sua gravação e sua transcrição na íntegra, sem pontuação, mantendo as repetições, as frases que podem não vir completas (lacunas), etc. É possível refletir sobre o contexto de produção o quê, para quem, quando, linguagem padrão ou não padrão, etc. Ensinar a passar para a linguagem escrita, de acordo com a variedade padrão, a partir da reflexão linguística. Há um processo para se chegar a essa variedade do oral para o escrito (Marcuschi). E também, retomando a minha dúvida do módulo 1, é preciso ter um cuidado com o gênero literário oral ou escrito, não usar para abordar valores morais, tópicos gramaticais. Quanto a esse último item, no gênero poema, é possível refletir sobre a linguagem que predomina, padrão ou não padrão, qual a intenção ao utilizar determinado tipo de linguagem, o que isso tem a ver com a construção da personagem ou do "eu lírico", o quanto a linguagem escolhida é importante para a identidade, para caracterizar a personagem, e não só isso, determinar a região (rural, urbana), classe social, grau de escolaridade, etc. Pode ter o uso reflexivo da língua? Penso que sim. Depois de feita a exploração da análise do texto, porque não a reflexão sobre a língua, a comparação entre as variedades, quando possível. Explicar por que aquela forma está naquele texto.

Até aqui, foi a partir de meu conhecimento prévio.

Solange

Ufa! Consegui chegar Alice

Atividades epilinguísticas são aquelas que permitem operar uma reflexão sobre os recursos da língua de modo a potencializar o seu domínio nas esferas pessoais e/ou sociais que demandam um uso eficiente da linguagem verbal. Essencialmente, podemos realizá-las de modo mais ou menos consciente, dependendo das situações e das finalidades pelas quais são empregadas. O cuidado que dispensamos a reformular nossa fala para nos tornarmos melhor compreendidos por nossos interlocutores é um exemplo de atividade epilinguística; quando reescrevemos várias vezes um mesmo texto, transformando-o para tornar sua expressão tão fiel quanto possível aos nossos propósitos discursivos – informar, opinar, convencer, emocionar, satirizar, desculpar-se etc. -, também realizamos inúmeras atividades epilinguísticas.

Nos dois casos mencionados, podemos estar mais conscientes de nossas intenções do que das operações que realizamos sobre a língua; no entanto, não deixa de haver uma reflexão linguística fundamentalmente voltada para o uso. Na escola, o grau de consciência sobre essas operações que realizamos intuitivamente desde que começamos a adquirir nossa língua materna pode elevar-se se houver um trabalho voltado para este fim; o propósito seria alargar o repertório de estratégias a serem deliberadamente utilizadas pelos alunos na construção de seus textos, orais ou escritos, aumentando as suas possibilidades de explorar os diversos recursos da língua e de conhecer os seus efeitos e sentidos.

Estamos falando da gramática reflexiva, que se apoia no saber epilinguístico para constituir-se como o processo de reflexão sobre língua, cujo objetivo é conhecer a constituição e funcionamento desta.

Alice

Mas vamos aos textos:

Os PCN abordam sobre a variação linguística, diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas. (...) “em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas” e que o uso de determinada expressão tem relação com os fatores geográficos, socioeconômicos, faixa etária, gênero e contexto de fala. Apontam para um trabalho de análise linguística, a refacção, o ensino de técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar), além de abordar aspectos estruturais e gramaticais. Os textos abordam no geral os gêneros, sem colocar em evidência o gênero oral, só há um momento, na p. 34, que Clare cita:

“Atividades linguísticas, entendam-se as de nível oral e algumas atividades escritas”. Sugere que pode-se incluir pequenas composições orais nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Mas não especifica quais seriam (seminário, debate?).

Rita

Creio que "as pequenas composições orais" citadas, se referem aos textos ditados pelos alunos, onde o professor é o "escriba", ou seja, os alunos ainda não se apropriaram da escrita, mas já conseguem ditar um texto (redação) para o professor escrever na lousa.

Não sei se estou correta no meu entendimento, mas quando li o texto, foi isto que entendi.

Marcela

Acredito que a grande diferença das atividades epilinguísticas em relação ao trabalho gramatical é o fato de não apresentar definições prontas, pelo contrário, elas fazem com que os alunos busquem o entendimento, isto é, reflitam sobre o uso da língua dentro de uma situação de comunicação.

Por exemplo, nesta semana, no 7o. ano, estamos estudando o gênero textual “artigo de opinião”. Lemos e discutimos vários textos desse gênero, falamos sobre a finalidade deste tipo de texto, sobre sua estrutura e distinguimos fato de opinião. Ao trabalharmos com o texto, houve um a atividade para que os alunos percebessem que, geralmente, quando há opinião, usam-se adjetivos e advérbios. A partir daí, foi feita uma reflexão sobre o que o interlocutor quis dizer com as palavras que usou, o que aconteceria se fossem usadas outras palavras... Para finalizar a atividade, os alunos produzirão um artigo de opinião sobre o assunto lido em uma notícia.

Entendo que é possível articular o trabalho gramatical tradicional com atividades epilinguísticas partindo do uso efetivo da língua ao se criar situações em que os alunos, juntamente com o professor, interajam em situações reais de comunicação, refletindo sobre seu uso e, desta forma, contribuindo para a formação de leitores e produtores de textos.

Para finalizar, acredito que nós, professores de português, já façamos essa aproximação das atividades linguísticas e epilinguísticas, embora muitas vezes não paremos para pensar na forma em que estamos ensinando.

Sobre este assunto, já havia lido um outro artigo que achei interessante compartilhar: “Ensino tradicional de gramática ou prática de Análise Linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português “ - Noadia Iris da Silva.

Lá há uma análise sobre o que dizem os PCNS e uma discussão sobre o ensino tradicional de gramática ou a prática de análise linguística.

Link: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982010000400007&script=sci_arttext

César

Olá, pessoal. Peço desculpas pela demora em postar esta semana, mas é que foi corrido. Li os textos, assisti ao vídeo e considerei o que escreveram aqui. Vou procurar ser breve para não ser muito redundante.

Confesso que gostei mais do texto I, dos PCNs. Lá, as atividades epilinguísticas estão relacionadas com a reflexão que o indivíduo faz sobre a própria linguagem; no texto II faz referência mais á reflexão escrita.

Encontrei esta atividade em uma pesquisa: “[...] Uma das atividades aplicadas foi apresentada aos alunos de MELP I pela professora Idméa Semeghini-Siqueira. Essa atividade consiste num texto com lacunas, sendo que cada lacuna deve ser completada com um verbo, que pode ser encontrado num quadro com verbos no infinitivo. O foco do exercício é abordar a conjugação de verbos. É importante salientar que, para sua realização, não foi feita nenhuma explicação sobre conjugação verbal. Apenas foi solicitado aos alunos que preenchessem o texto com as palavras do quadro. A atividade foi aplicada a duas turmas de 7ª. série do Ensino Fundamental, sendo que ambas as turmas contavam com um grande número de alunos que normalmente não participavam das aulas. Durante a aplicação dessa atividade epilinguística, porém, a grande maioria dos alunos participou ativamente da aula: todos os alunos de uma turma realizaram o exercício e apenas um aluno da outra turma se recusou a fazê-lo. Os estudantes atuaram de tal modo porque encararam o exercício como um desafio, diferente das atividades a que estavam habituados.[...]”

Atividades epilinguísticas: uma alternativa para a mudança nas práticas do ensino de língua. Disponível em: <<http://www.lalec.fe.usp.br/revistamelp/index.php/publicacoes/numero-3/artigos/item/20-atividades-epilinguisticas-uma-alternativa-para-a-mudanca-nas-praticas-do-ensino-de-lingua?tmpl=component&print=1>>. Acesso em: 10 set. 2015.

Na análise linguística, além do trabalho oral, leitura, produção, é necessário também entender a língua e suas particularidades associados à observação e classificação. Englobando já o ensino tradicional com atividades epilinguísticas, é impossível fazê-lo da maneira como vem sendo praticado. É necessário a contextualização, tornar o ensino articulado às práticas de linguagem, onde a metalinguística seja instrumento de apoio para discussão sobre a língua.

Verônica

O primeiro texto aborda o trabalho dentro de uma proposta de trabalho epilinguístico, ou seja, partir do texto para o entendimento da metalinguagem. O que se deve fazer é trabalhar dessa forma porque nos é instruído como descrito nos Parâmetros Curriculares trabalha assim não vejo esse trabalho como um método muito rico para ensinar a gramática tradicional.

Vemos que frases soltas por mais que seja um estudado linguístico que muitos defendem ainda, não é uma abordagem insignificante como muitos tradicionalistas vêem. Acredito que o aluno como um ser social e futuro cidadão que é devidamente crítico pelo ato de refletir vai construir o conhecimento mais ativamente oralmente e produzindo textos para que possa refletir segundo sua variedade linguística a refletir sobre o processo que se dá a linguagem.

Acredito sim que podemos trabalhar de maneiras diferentes com textos e a reflexão deles.

Rita

Relendo os textos e as postagens do fórum, entendo que estamos trabalhando gramática quando trabalhamos atividades epilinguísticas, pois, as atividades que envolvem o aluno a escrever novamente seu texto para que este exprima realmente o que ele, aluno, quer expressar é uma atividade, de modo que o aluno tenha seu texto em todo o processo de reconstrução valorizado pelo professor, isto para que ele tenha liberdade de se expressar conforme seu meio e cultura, mas que consiga, por intermédio da mediação do professor chegar a um texto construído de modo coeso e coerente com suas ideias. No PCN está escrito que o aluno tem que realizar atividades onde "possam operar a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre as condições e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam e leem, que poderão falar sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições. (1999, p. 28).

Saulo

Acredito que sim. Ao meu ver, ao refletir sobre os recursos expressivos da língua em atividades epilinguísticas e linguísticas, estamos trabalhando com a gramática, já que há a manipulação dos elementos gramaticais. É o caso, por exemplo, de atividades envolvendo conjunções nas quais o aluno relaciona dois períodos, ligando-os através de conectivos apresentados como opção. Para estabelecer essa ligação, é preciso observar o sentido expresso por cada uma das conjunções apresentadas.

Donizete

O trabalho com atividades epilinguísticas parte do conhecimento gramatical interno do aluno. Nesse sentido, não vale a pena trabalhar conceitos com os alunos, pois os conceitos devem ser criados por eles mesmos, quando assim achar necessário. Dessa forma, o aluno, através da mediação do professor, exteriorizar a gramática explícita. As atividades epilinguísticas abrangem a abordagem de situações onde "a escrita, o relato, a argumentação, a descrição façam sentido, por meio de material diversificado."

As atividades epilinguísticas e de análise linguística se aproximam pelo fato de exigir, por parte do aluno, uma reflexão sobre o uso da linguagem levando em consideração o contexto em que tal variante é produzida.

Em relação à articulação do trabalho gramatical tradicional com atividades epilinguísticas creio que é possível, uma vez que depois que houver a reflexão linguística permeadas por atividades epilinguísticas, a gramática tradicional pode entrar em cena como uma forma de sistematizar toda a reflexão antes construída. Lembrando que a gramática tradicional não pode ser considerada como uma prescrição para julgar o certo e o errado, mas como uma possibilidade de uso da língua.

Solange

Ao trabalhar com epilinguagem não podemos trabalhar com conceitos?

Estudar o funcionamento da língua num texto autêntico, depreender os sentidos que as expressões linguísticas permitem produzir, refletir sobre as diferenças resultantes da troca de uma expressão por outra... tudo isso é estudar gramática! É impossível lidar com a língua sem lidar, ao mesmo tempo, com a gramática da língua, isto é, com o motor que faz a língua funcionar! O fundamental e imprescindível é abandonar a ideia totalmente errônea de que “ensinar gramática” é apenas decorar uma nomenclatura e suas definições. Nas atividades epilinguísticas, o estudo contextualizado da gramática é nítido, transparente e ocorre o tempo todo.

Daniela

Respeito muito o conhecimento que o meu aluno traz para a sala de aula, pois com ele aprendo também, mas procuro acrescentar a gramática normativa da melhor maneira possível, pois sabemos perfeitamente que os concursos, vestibulares entre outros, cobram a gramática normativa, procuro ajudá-los a encontrar nos textos a gramática normativa, enfatizando que a mesma é importante para o seu crescimento e contribuirá para o seu conhecimento, afinal na atual conjuntura, estamos necessitando de alunos com muito conhecimento para que possamos entregar este país definitivamente a uma pátria educadora.

Em todas as áreas são solicitados profissionais qualificados, para que isso ocorra, é preciso que o professor atue da melhor maneira possível, pois o seu trabalho em sala de aula deve ser alternado quando assim for necessário.

DIÁRIO REFLEXIVO:

Alice

1. É quase impossível não fazer referência a terminologias que acabam esclarecendo melhor algumas situações da língua, fazendo-nos refletir sobre a linguagem. Por exemplo, na reportagem da Globo a autora do livro didático “Por uma vida melhor”, tem uma visão da língua não tradicional, do certo ou errado, mas sim uma visão na perspectiva da linguística, do adequado ou inadequado. Explica a partir das variações linguísticas, usando como exemplo a variedade popular, demonstrando como ocorre a marca do plural nessa variedade, que é diferente da variedade padrão. Ao afirmar que é possível usar essa variedade, admite-se que nenhuma variedade exclui a outra, mas as duas convivem no mesmo espaço e o aluno deve ser ensinado a saber quando usá-las. Inicialmente, aborda-se de maneira simples, através de

comparações dos usos, mas em seguida, vamos sim, nomeando, introduzindo conceitos, normas.

2. Ter consciência do funcionamento da língua sem a sua classificação, é uma forma menos sofrida de aprendê-la, aprender a pensar sobre a língua. Mas acabamos sempre recorrendo a norma no intuito de explicar fenômenos que ocorrem no texto, não para inculcar o aluno, apenas para comparar, explicar o uso entre as variedades.

O ensino da gramática tradicional ainda existe nas escolas, mas isso vem mudando lentamente. Acredito que o ensino deve partir da gramática reflexiva, do uso no próprio texto do aluno. Não ensinar a gramática aos alunos implicaria em textos que apresentariam problemas, o aluno não teria consciência de como os mecanismos de coesão e coerência ocorrem no texto, de modo que ele não apresentaria um texto com essas características e não apresentaria autonomia para refletir sobre a sua escrita, a ponto de ser capaz de revisar o seu próprio texto e saber onde tirar suas dúvidas, quais os mecanismos, recursos para isso. Além disso, não se estaria garantindo o seu direito de aprendizagem da língua.

Donizete

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

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

Rita

Reflexões

- sobre se é possível não ensinar gramática para os estudantes da Educação Básica?

É possível ensinar ler, escrever e interpretar textos sem ensinar gramática, pois, como o aluno é falante da língua ele já tem noção de como se constroem as orações que ele utiliza para se comunicar. No entanto, deixar de introduzir o ensino gramatical no Ensino Fundamental é um erro, no meu entender, pois, por exemplo, há a necessidade de ensinar singular, plural e concordância, para que o aluno construa frases corretas. Penso, que do mesmo modo que deve haver a reflexão quanto a ortografia, é necessário que o aluno faça a

reflexão sobre algumas regras gramaticais, pois não é aceito, nos concursos e vestibulares da vida, que se escreva sem concordância e com outros desvios gramaticais. Porém o professor não pode depreciar o modo como o aluno se expressa, mas deve a partir da construção do enunciado apresentado para o aluno fazer com que ele tenha contato com a norma padrão; um bom exercício, considero, é trabalhar com as HQ do Chico Bento. O que acho que não adianta é tentar ensinar gramática só visando o mecanismo da língua, mas deve se pensar sobre como se utiliza o plural de algumas palavras. Não acho que o uso, por exemplo, de exercícios de fixação de regras seja viável, pois não é pela memorização ou repetição que se aprende, mas pelo entendimento do uso concreto em frases que o próprio aluno constrói.

- e no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, quais implicações o não ensino de gramática traria aos estudantes?

O não ensino da gramática traria consequências no seu futuro social e econômico. O professor não deve ensinar a gramática sistematizada, mas tem que ensinar a gramática que está sendo utilizada para se escrever aquele enunciado. Por exemplo, quando trabalhar o gênero notícia, o professor precisa ensinar as especificidades do gênero e uma delas é o uso do verbo no presente no título da notícia, isto ocorre para passar a ideia de que a notícia é atual, mesmo que o fato tenha ocorrido ontem. Então, é preciso saber que o verbo tem a função de marcar o tempo.

Se o aluno não tiver contato com a norma padrão, provavelmente terá problemas para passar em vestibular, concurso ou fazer uma faculdade particular, porque mesmo que consiga entrar nesta, dificilmente saíra sem pagar algumas dependências.

Como foi estudado nos artigos deste módulo, não devemos trabalhar a gramática sistematizada, como era feito antigamente, nem devemos depreciar o modo como o aluno se expressa, mas devemos ensinar a forma padrão de modo concreto a partir das dúvidas do aluno. Isto porque não adianta dizer que substantivo é a palavra que dá nome aos seres, sendo que sentimentos como amor, saudades, paciência são substantivos.

Marcela

Acredito que ensinar gramática é fundamental para a Educação Básica (de acordo com a LDB - engloba o Ensino Fundamental e Médio) porque é na escola que os alunos terão contato com ela. Como meu aluno saberia se algo está adequado ou inadequado, como foi citado no texto, se ele não tiver um parâmetro?

Nossos alunos já chegam às universidades com sérias dificuldades de aprendizagem e ainda teriam que, só agora, ter contato com elas? Penso que isso seria uma dificuldade a mais.

Em relação à classificação apresentada pelas autoras do livro - adequado e inadequado- também faço uso dessas terminologias e muitas vezes utilizo da comparação com a vestimenta ao explicar alguma "regra" ao meu aluno.

Exemplo: Você vai à praia de vestido longo e salto alto? ou Vai de sunga à um baile de formatura?

Saulo

Não acho viável um ensino de Língua portuguesa totalmente desvinculado do trabalho com a gramática. Mesmo que se opte por uma perspectiva mais textual ou discursiva em sala de aula, essa abordagem será melhor feita se os elementos gramaticais forem tratados à luz do sentido que lhes é atribuído no texto, o que só será possível se o aluno for capaz de reconhecer esses elementos no texto. Para tal, é preciso que esses elementos linguísticos sejam estudados previamente, em alguma etapa de escolaridade. Portanto, alguma noção de

gramática o aluno deve receber na vida escolar. O que deve ser questionado é o excesso de prescritivismo, baseado em exercícios mecânicos e repetitivos, meramente metalinguísticos.

Verônica

A gramática e a reflexão.

A gramática é muito mal vista por seus falantes e não deve ser somente aqui no Brasil, mas os vários falantes de suas línguas maternas não deve apreciar estudar normas cultas dentro da escola seguida de vários conceitos as vezes contraditórios.

A minha reflexão aqui é que ela deve existir sim para melhor situar o cidadãos em contextos de comunicação que são imprevisíveis, mas não deve ser algo puramente primordial para se entender a língua já que o que aprendemos e aprendemos de verdade é baseado ou pautado em reflexão crítica.

Por que não deixar o aluno aprender por si só uma maneira diferente e não exaustiva de escrever e colocar as devidas situações formais dentro do texto em seus devidos lugares de acordo com as normas gramaticais dentro da língua materna e não as nomenclaturas...

O que se pode esperar é que o aluno conclua sim porque devo trabalhar com a gramática e para que serve esse texto? e para que vou redigir tal gênero textual e conhecê-lo? Assim ele entenderá que em uma entrevista de emprego pode ser necessário ele ter aprendido tal conceito dentro do recurso epilinguístico, todo o sistema linguístico deveria ter sido compreendido dentro da escola, na aula de língua portuguesa que ele talvez tenha decidido esquecer...ou deixar de redigir uma bela dissertação, gênero mais pedido em vestibular e entender todo o processo de construção e seus elementos, e aí? a gramática não é totalmente desnecessária e o método epilinguístico também não, até porque é um recurso com muitas possibilidades de didáticas e reflexões.

César

Desempenho social. O ensino da gramática vai acabar acontecendo, independentemente da maneira que o professor o fizer: ou de maneira tradicional ou se respeitando e seguindo concepções de língua, linguagem; metodologia ou situações de comunicação. Isto vai acontecer. O vídeo deixa claro que há variações linguísticas e que determinados padrões estão inseridos em determinados contextos históricos e sociais. O que o texto também aborda, sobre a lacuna deixada por não ensinar alguns aspectos gramaticais, refere-se à necessidade de o aluno utilizar-se da mesma fala em outro contexto social. Deixa de ser simplesmente certo ou errado. É aceito no contexto. A preocupação exposta no vídeo é se o aceito em um grupo vai ser aceito em outro. Aí sim, há uma negligência de informação que a escola poderia, por contexto, ter sanado.

Solange

- Você acredita que seja possível não ensinar gramática para os estudantes da Educação Básica?

Não, os conhecimentos na área da linguística devem ocorrer durante todo o processo escolar, e o ensino gramatical repetido em todos os anos escolares, numa prática diária em sala de aula, numa interação formal e contextualizada, na oralidade e na escrita.

O aluno tem que compreender como a língua se estrutura para poder ler e escrever quaisquer textos com mais facilidade.

Além de fornecer aos alunos uma orientação válida para a prática de produção de textos respaldada pelas regras gramaticais, se devem aplicar procedimentos dinâmicos e eficientes ao transmitir o conteúdo.

Nesse contexto, o ensino da gramática tem que estar inserido, pois a mesma oferece condições para o aluno ampliar seu discurso linguístico em relação ao funcionamento da língua padrão, através do conhecimento de regras gramaticais trabalhadas em atividades aplicadas pelos professores que demonstram as variedades linguísticas levando o aluno a entender a estrutura, o uso e o funcionamento da língua materna.

Não há uma receita mágica nem respostas milagrosas, o que deve ser feito é novas práticas de ensino que vão propiciar ao aluno uma aprendizagem significativa.

- No que diz respeito ao ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, quais implicações o não ensino de gramática traria aos estudantes?

Sabemos que esse conhecimento é essencial para o domínio do código escrito da língua, da “variedade culta”, (TRAVAGLIA, 2001, p. 41), apesar de ser apenas uma das variações da língua existentes. Esta goza de prestígio, de tradição e deve ser ensinada nas aulas, para que os alunos busquem sua autonomia, promoção social na sociedade da qual faz parte, sobretudo se legitimada adequadamente, a partir das experiências linguageiras, das inovações sociais e tecnológicas, bem como dos contextos reais dos falantes nativos da língua.

O não ensino de gramática implicará na ausência de condições de ampliar seu discurso linguístico em relação ao funcionamento da língua padrão, e, entender a estrutura, o uso e o funcionamento da língua materna.

O conhecimento das normas gramaticais é indispensável ao aluno é o que ajudará na estruturação de seu texto, pois para escrever bem é necessário o uso adequado das palavras que dão uma sequência lógica e coesa ao texto.

Daniela

Quando se diz que a criança é um usuário da língua, deve-se considerar que ela possui o seu vocabulário, pois acredito que cabe a escola passar o conteúdo necessário para um aprendizado com qualidade.

Acredito que o ensino da gramática para os estudantes da Educação Básica é de extrema importância, pois segundo os PCNs da língua portuguesa, os conhecimentos gramaticais devem ser inseridos a partir da realidade do aluno e da sua necessidade, com a finalidade de aprimorar sua capacidade de utilização da língua.

Enquanto educadores, devemos levar o aluno a refletir sobre o uso da linguagem nas diversas situações.

III. MÓDULO 3, Parte I: Ensino gramatical tradicional e aprendizagem de Língua portuguesa

FÓRUM DE DISCUSSÃO:

Daniela

Durante a minha trajetória na Educação, trabalhei por diversas vezes com o livro do autor William Cereja, e acredito que o ensino da gramática é extremamente importante, como

cita o autor, sabemos que determinados conteúdos aplicados em sala de aula, nem sempre o aluno usará no decorrer de sua vida, porém outros conteúdos devem sim ser abordados com bastante clareza, pois para o mercado de trabalho esse aluno necessitará ter conhecimento da gramática normativa.

O que eu quero salientar é que atualmente faz-se necessário o ensino da gramática, para munir os alunos de um instrumento de luta para que possam ser inseridos na sociedade de um modo mais efetivo e eficaz. O uso da linguagem adequada as mais diversas situações que vão além das instituições escolares.

Solange

Se a linguagem é o instrumento fundamental do processo de conhecer e se o conhecer pressupõe o aprender, a linguagem desempenha na aprendizagem função igualmente essencial, como mediadora das relações entre o sujeito e o objeto a conhecer.

Nesse sentido, quando se pensa uma proposta para o ensino de língua materna, outro conceito de base a ser repensado é o de aprendizagem. É preciso saber como se entende o processo de aprendizagem, como se aprende, para poder conceber uma proposta de ensino, uma vez que este só tem sentido se pensado da perspectiva do aprender.

É a língua a responsável pela transformação do conhecimento em saber e em saber-fazer, visto que ela possibilita a socialização de informações e o desenvolvimento de habilidades que o raciocinar pressupõe. É pela propriedade de referir pela língua que o sujeito se constitui e constitui o mundo que o cerca.

A melhor proposta é a que o ensino de língua portuguesa seja feito de forma contextualizada para que os alunos aprendam os conteúdos de forma que possam refletir sobre os mesmos e vejam utilidade para tal tarefa. O professor crie situações que permitam aos alunos vivenciar os usos sociais que se faz da escrita, as características dos diferentes gêneros textuais, a linguagem adequada a diferentes contextos comunicativos. O processo de ensino-aprendizagem viabilize a produção do conhecimento. Sendo assim, propicie meios que façam com que os alunos se sintam motivados pela busca desse conhecimento, deixando de ser sujeitos passivos e tornando-se sujeitos ativos nesse processo.

Solange

Um ensino diferente do tradicional desenvolvendo a competência comunicativa dos alunos, em vez de meramente mostrar-lhes regras gramaticais.

Dar possibilidade ao aluno de: investigar a língua e as várias estruturas linguísticas que ele próprio utiliza e produz, assim como as estruturas utilizadas por outros produtores, desenvolver conceitos que lhe sejam úteis para que ele possa chegar às suas próprias conclusões.

Propiciar um processo didático eficaz, por meio a vivência de situações concretas de uso da língua. Nesse processo, há o pleno desenvolvimento das habilidades linguístico-comunicativas, visto que o aprendizado da língua se dá por intermédio da linguagem, sobretudo, com a linguagem em uso nas situações socioculturais concretas e circunstâncias diversificadas.

Alice

Travaglia afirma haver dois tipos de trabalho com a gramática reflexiva: o primeiro, através da observação e distinção das classes de palavras. Segundo ele, “uma reflexão mais

voltada para a explicitação de elementos de natureza predominantemente estrutural da língua”. Para ele, não há evidências de que essa maneira leve ao desenvolvimento da competência comunicativa. O pesquisador afirma ainda: “tais atividades de gramática reflexiva servem sobretudo aos objetivos de ensinar sobre como é a língua”, e denomina como uma metodologia de ensino de teoria gramatical. O segundo, está baseado numa reflexão semântica e pragmática e é baseada nos efeitos de sentido numa situação de interação (pergunta sobre as diferentes alternativas, compara os efeitos de sentido). Preocupa-se mais com a forma de uso do que com a classificação.

No texto “Verbo, pessoa e tempo”, de Kleiman & Sepulveda. Achei interessante como a professora através da interatividade com os alunos, leva-os a refletir sobre a língua e a inferir sobre a regra ortográfica. Os conceitos são construídos coletivamente. É criada uma situação sobre um determinado fato linguístico, a professora vai perguntando aos alunos, exemplifica, sistematiza, trata sobre a variação linguística demonstrando as variedades padrão e não padrão. Além disso, parte do uso atual da língua, descartando aquilo que não se usa mais.

Penso que a proposta de Kleiman & Sepulveda é bastante interessante. No trabalho com os gêneros textuais deve ser prioridade o que é mais relevante de acordo com as características do gênero.

Acredito ser possível desenvolver um trabalho com os gêneros textuais discursivos com as duas propostas, porém ainda não tenho claro quais seriam as limitações em cada uma delas.

Verônica

A princípio ensinar gramática nos dias atuais é pautada nos textos apresentados para a leitura e acredito que as formas seja pertinentes para a reflexão sobre a semântica inclusive dentro de vários contextos do discurso, sendo assim, acredito que a língua tem que ser ensinada para a compreensão do uso da mesma afim de reproduzir o conhecimento não pautado somente em nomenclaturas, mas de aplicar e ensinar a aplicar em várias situações de discurso em nosso cotidiano de uma maneira reflexiva, assim como, outras línguas optam por fazer conhecer a lógica da construção de sua estrutura.

Solange

A variedade padrão é parte da língua portuguesa em sua totalidade e não ensiná-la seria mais uma forma de exclusão – a mesma que acontece quando as outras variedades linguísticas são desconsideradas nas aulas de português.

O ensino da língua portuguesa como língua materna tem como objetivo maior oferecer a todos os alunos uma educação linguística que possa estreitar a distância entre os conhecimentos linguísticos acumulados na sala de aula e a capacidade dos alunos para utilizá-los na realização de enunciados concretos, nas mais diversas situações de interação comunicativa.

Considerando que a literatura oferece ao professor um compêndio de teorias, a escolha por um ensino que vise a contemplar atividades de gramática reflexiva, seria o mais adequado. Esta forma de ensino trabalha, primordialmente, com a discussão de sentidos inerentes ao conhecimento intuitivo, visando à ampliação da capacidade de uso da língua. Induzindo o aluno a formatar o seu próprio conceito sobre um determinado conteúdo, o professor contribui para a realização de pesquisas que despertam a aquisição da habilidade de produzir conhecimento.

Essa gramática surge da reflexão com base nos conhecimentos da língua. Cada falante adquire e internaliza a língua que é predominante no meio em que vive. Dessa forma, o objetivo de se ensinar gramática não é fazer com que eles adquiram uma nova linguagem e passem a utilizá-la, esquecendo-se de que lhes é própria, mas ampliar sua capacidade de uso, desenvolvendo a competência comunicativa por meio de atividades com textos dos mais variados gêneros.

Através dessa linha de trabalho gramatical busca-se, por meio de levantamento de hipóteses, verificar se essas correspondem ou não ao funcionamento da língua. Há uma confrontação entre o conhecimento que o aluno traz internalizado e os recursos linguísticos que ele ainda não domina, para levá-lo à aquisição de novas habilidades e conceitos e não apenas à memorização. Como assevera Travaglia (1997, p. 144) a gramática reflexiva serve “aos objetivos de ensinar sobre como é a língua, de levar a conhecer a instituição social que a língua é e ensinar a pensar”.

As atividades de gramática reflexiva podem levar o aluno a explicitar fatos da estrutura e do funcionamento da língua, através da observação dos efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir. A partir da confrontação de dados, os alunos exercitam sua capacidade de inferência, criando suas próprias regras. Esta maneira de trabalhar com a gramática auxilia os alunos a refletirem sobre o que leem ou escrevem, ampliando a capacidade de analisar a língua, melhorando a aprendizagem.

Rita

A gramática deve ser ensinada, conforme nos fala Cereja, e o professor precisa se atentar para quais temas deve se aprofundar a fim de formar alunos preparados para redigir o que lhe for pedido quando, por exemplo, for procurar emprego, redigir textos na faculdade, ou seja, o aluno tem que ser capaz de dominar a norma padrão, mas sem que precise se tornar um especialista em gramática.

Como foi estudado, a gramática reflexiva surge da reflexão do aluno com base em seu conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua materna e da reflexão que ele faz para compreender como utilizar ou empregar em diferentes atividades comunicativas e não apenas entender o funcionamento da língua.

Os textos nos apresentam exercícios práticos que podem ser trabalhados em sala de aula. O texto Gramática reflexiva apresenta duas propostas para o ensino reflexivo, entendo que a gramática reflexiva que propõe atividades que enfatizam o efeito de sentidos que os elementos linguísticos podem produzir na interlocução procura desenvolver a capacidade de compreensão e expressão; assim, creio que se os exercícios apresentados estivessem dentro de um texto seria interessante esta abordagem, mas se as orações estiverem soltas, será mais difícil a compreensão, pois estas não representariam falas de uso comum do usuário da língua, mas frases soltas distante da prática de comunicação.

Alice

Travaglia apresenta uma abordagem comparativa sobre os elementos da língua, sugere que seja a partir de um pequeno texto ou parte de um texto (conforme explica na pág. 152: “O uso de frases é apenas para facilitar a montagem de atividades que tratem sistematicamente de determinados fatos da língua”). Propõe a reflexão das diferentes possibilidades que o usuário da língua tem para escolher e qual delas ficaria melhor para o desenvolvimento do seu texto em determinada situação de uso. Cita entre os diferentes exemplos, a reflexão sobre o uso de um adjetivo em comparação a uma locução adjetiva ou mesmo uma oração adjetiva, para que o aluno perceba os efeitos de sentido que cada um pode

trazer ao texto. Menciona que a locução adjetiva pode ser usada na frase estabelecendo uma comparação, pois o sentido, ou o efeito do uso, é de comparação.

Saulo

Diferentemente de Travaglia, que se baseia na reflexão sobre o conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua, a proposta de Kleiman e Sepulveda leva em conta o aspecto semântico de uma determinada classe de palavra, que é o verbo.

A meu ver uma proposta que defende a opção pelo aspecto semântico em detrimento do aspecto morfológico e sintático, que também caracterizam as classes de palavras, vai ao encontro de uma proposta de ensino de gramática baseada nos gêneros textuais. Nos dois casos, é possível abordar os elementos gramaticais numa perspectiva mais funcional, mais de uso, ou seja, relacionando-os ao sentido que eles desempenham no texto, ao tipo de emprego que lhes foi atribuído.

Verônica

A proposta dos textos em relação à prática da gramática tomando por base a reflexão e não decorreba de nomenclaturas é interessante, mas a Gramática Reflexiva propõe análise de frases soltas e não se dirige à construção de gêneros textuais, já Kleiman propõe outros aspectos mais direcionados ao sentido, ou seja, a questão da semântica e a construção dos textos, sendo assim, gostei muito e acredito que buscaria a concepção de Kleiman, ainda porque dá para trabalhar inúmeros gêneros textuais e também mantendo foco em todos os tipos de discurso em nossas salas de aula que são heterogêneas.

Marcela

Ao ler o texto "Verbo, pessoa e tempo" de Angela B. Kleiman e Cida Sepulveda parecia estar escutando a mim mesma ao ler a reprodução da fala da professora e também me vi ensinando utilizando algumas das formas apresentadas no texto de Travaglia.

Acredito que ambas as propostas são interessantes e podem ser trabalhadas na perspectiva sociointeracionista, e que o uso de uma ou de outra dependerá da clientela de alunos. Uma vez que o texto de Travaglia apresenta um ensino mais reflexivo envolvendo vários conceitos e fazendo ligação entre eles, enquanto que no texto de Kleiman há um único conceito a ser estudado, o verbo e sua distinção do substantivo.

César

Olá pessoal, tudo bem? Muito interessantes as reflexões de vocês. Concordo com muito do que li e vou tentar contribuir com minhas reflexões.

O texto que fala da gramática reflexiva é o que traz uma abordagem mais próxima da linguagem como meio de comunicação de interação. Ele não simplifica o ensino da gramática apenas a partir do que o aluno sabe, mas expande para a aquisição de novas propostas ainda desconhecidas, de maneira que se evite a definição gramatical pronta e se construa com o aluno as funções que podem ser por ele aplicadas. Isto, a meu entender, é o que mais se aproxima desta concepção sociointeracionista citada pelo Talles: por meio de valorização dos conhecimentos prévios, os alunos são valorizados pelo grupo em que vivem (o já sabido, gramática adquirida no meio social), pelo que pensam (valorização de o porquê se aprender algo novo) e é totalmente possível de se fazer de maneira colaborativa entre os pares.

O vídeo chama a atenção quando diz que não há necessidade de tornar os alunos em experts em língua, mas sim capazes de circular em meios diferentes e utilizar a linguagem a seu favor, como a norma culta numa entrevista de emprego. Gramática por gramática é o tradicionalismo que tanto se fala.

Já o texto 2 traz exemplos de interação da professora com a sala aproveitando o que os alunos necessitam realmente (aparentam não saber), para a partir disto ensinar gramática.

Donizete

Travaglia apresenta duas propostas de trabalho com a gramática reflexiva. O primeiro composto por atividades que permitem ao aluno explicitar fatos da estrutura e do funcionamento da língua e o segundo é composto por atividades que abordam os efeitos de sentido produzidos pelos elementos linguísticos na interlocução.

O texto de Kleiman apresenta a análise de uma proposta para o ensino do verbo, a partir da análise das aulas de uma professora.

Notamos no ensino reflexivo da gramática, uma eficiência maior no que se refere a reflexão das possibilidades de construção de sentido na língua, o que contribui para que o aluno possa ampliar a capacidade de uso do idioma, permitindo o domínio e aquisição de novas habilidades linguísticas.

Na aula da professora sobre verbo, percebemos uma necessidade maior de explicitação de regras gramaticais, porém é válido notar, já que trata-se de um progresso no ensino de língua materna, a distinção que ela faz, sempre que necessário, da norma padrão e de outras variedades da língua com as quais convivemos. Vemos também uma preocupação de passar para os alunos, de uma só vez, todos os aspectos linguísticos relacionados à classe de palavras estudada, o que não oferece condições para que os alunos possam ampliar de forma eficiente, a capacidade de interagir com a linguagem.

Nesse sentido, a proposta de ensino de gramática reflexiva é mais eficiente, cumpre com a objetivo propriamente dito do ensino da língua portuguesa.

No que se refere ao trabalho ao trabalho com a linguagem na perspectiva sociointeracionista, o estudo da gramática reflexiva dá o suporte maior para trabalhar a produção e recepção dos gêneros textuais, uma vez que oferece o suporte para que o aluno possa atuar no uso da língua, sem se preocupar com nomenclaturas e conceitos.

Em relação as potencialidades e restrições das propostas de trabalho com a gramática, vejo que a proposta analisada por Kleima é muito limitada, pois são atividades focadas nas nomenclaturas e conceitos e percebemos uma grande distanciamento entre o estudo da gramática e o trabalho com texto, apontado pelos PCNs como foco principal foco do ensino de Língua portuguesa.

Já a proposta do ensino de gramática reflexiva, oferece mais suporte para o trabalho com os gêneros textuais, uma vez que permite ao aluno a escolha de determinados recurso em determinadas situações de uso para produzir determinado efeito de sentido.

Saulo

Aparentemente, a proposta metodológica de Travaglia é mais abrangente porque não envolve apenas certos aspectos de uma dada classe de palavras, como é o caso de Kleiman e Sepulveda. Para o autor, a reflexão sobre a língua estaria relacionada à "explicitação de elementos de natureza predominantemente estrutural da língua (as unidades existentes, sua classificação, funções básicas, regras de construções de unidades como palavras, orações e períodos)".

Como vemos, o aspecto sintático da língua também estaria contemplado nessa proposta de Travaglia. Uma questão que se colocaria, então, é que se a proposta de Kleiman e Sepulveda também não daria conta, de certa forma, das funções sintáticas da língua, já que a definição dos termos das orações e das orações dos períodos envolve também questões de ordem semântica.

Solange

Qual proposta apresentada é/seria interessante para o ensino de Língua portuguesa? Por quê?

Entendo ser a proposta de ensino de gramática defendida por Travaglia (2004) tem por objetivo final preparar os alunos para a vida em sociedade. O autor lembra que tudo o que constitui a sociedade e sua cultura é simbolizado e significado pela língua, por isso seu ensino a falantes nativos tem como fim principal o desenvolvimento da competência comunicativa já adquirida. O ensino da gramática normativa só teria valor dentro dessa proposta se entendida como o conjunto de conhecimentos linguísticos internalizados pelo usuário para uso efetivo em situações reais, sendo que ela deve ser ensinada dentro de uma perspectiva textual-interativa, já que nos comunicamos através de textos.

A proposta Kleiman & Sepulveda foge tanto de um discurso panfletário, em que se abomina o ensino de gramática de antemão, como de outro em que a tradição escolar justifica por si mesma a continuidade de práticas de ensino de gramática sem reflexão.

As propostas permitem-nos desenvolver um trabalho com a linguagem na perspectiva sociointeracionista, ou seja, com os gêneros discursivo-textuais? De que forma?

Para Travaglia (1997, p. 144) a gramática reflexiva serve “aos objetivos de ensinar sobre como é a língua, de levar a conhecer a instituição social que a língua é e ensinar a pensar”.

As atividades de gramática reflexiva podem levar o aluno a explicitar fatos da estrutura e do funcionamento da língua, através da observação dos efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir. A partir da confrontação de dados, os alunos exercitam sua capacidade de inferência, criando suas próprias regras. Esta maneira de trabalhar com a gramática auxilia os alunos a refletirem sobre o que leem ou escrevem, ampliando a capacidade de analisar a língua, melhorando a aprendizagem.

Quais possíveis potencialidades e restrições apresentam tais propostas para o ensino gramatical?

Travaglia (1997) nos informa que há a possibilidade de fazer dois tipos de trabalhos com a gramática reflexiva. A primeira possibilidade leva o aluno a explicitar a estrutura e o funcionamento da língua, através de atividades que conduzam o aluno a redescobri-la. Noutra perspectiva, focaliza os efeitos de sentido produzidos por determinados elementos linguísticos, levando o aluno a “pensar na razão de se usar determinado recurso em determinada situação para produzir determinado efeito de sentido” (TRAVAGLIA, 1997, p. 151).

Trabalhar os elementos linguísticos de forma reflexiva é relevante quando se objetiva formar alunos competentes na língua, tornando-os membros ativos, com vez e voz numa sociedade. Embora os discursos ideológicos aclamem a necessidade de se estender o direito à cidadania a todos, poucos são os que podem ou querem que haja mudanças estruturais dentro da sociedade. Por mais difícil que seja o professor de língua materna deve ser um deles, uma vez que é pelo domínio da língua que se constitui o poder.

A proposta Kleiman & Sepulveda Gramática sem reflexão e sem relação com a realidade e com os saberes e os interesses dos alunos.

Contudo, aqueles que ensinam gramática nos moldes tradicionais apenas desempenham o papel de maus protagonistas junto a seus alunos, pois transformam a disciplina em algo chato e inútil. Nesse sentido, vale a pena deixar de lado os conceitos que se tem acerca do ensino de gramática, pois, como deliberamos, a língua está em constante renovação e seu ensino também o deve ser. Através da perspectiva reflexiva o ensino de gramática, embora requeira mais trabalho do ponto de vista pragmático, uma vez que necessita de mais tempo para a elaboração dos exercícios, é compensatório, pois desperta o entendimento por parte dos alunos, através de procedimentos indutivos.

Dessa forma, concluímos que o ensino de Língua portuguesa deve atingir ao objetivo de formar cidadãos competentes comunicativamente. Eles devem estar aptos para poder viver bem em um mundo em constante mutação. A linguagem transforma nosso mundo e, ao mesmo tempo, reflete como e por que as pessoas se relacionam estabelecendo uma forma de interação comunicativa dentro de uma sociedade. Assim, é papel do professor proporcionar esta competência ao aluno para que a sociedade possa desenvolver-se de maneira mais igualitária, crescendo em discernimento e sabedoria.

DIÁRIO REFLEXIVO:

Alice

Diário – Soares, Travaglia, e Kleiman e Sepulveda

As leituras desta semana foram interessantes porque trataram sobre os diferentes tipos de gramática reflexiva, numa abordagem mais prática:

Soares:

Observação e distinção das classes de palavras

Explicitação de elementos de natureza predominantemente estrutural da língua

Para Travaglia, tais reflexões servem para ensinar como é a língua (descrever)

Travaglia

Reflexão semântica e pragmática

Baseada nos efeitos de sentido

Interativa

Pergunta sobre as diferentes alternativas

Compara efeitos de sentido

Preocupa-se mais com a forma de uso do que com a classificação

A reflexão deve partir de um pequeno texto ou de um trecho de um texto

Propõe a reflexão sobre as diferentes possibilidades pelo usuário para escolha de acordo com a situação de uso

Kleiman e Sepulveda

Há uma interação entre professor e aluno

Reflexão sobre a língua e inferência sobre a regra ortográfica

Os conceitos são construídos coletivamente

A partir de uma dada situação, a professora pergunta, exemplifica, sistematiza

Abordagem da variação linguística, língua padrão e não padrão

Reflexão a partir do uso atual da língua

Abordagem semântica da reflexão sobre a língua

Contribuições dos participantes a partir do fórum

Travaglia

Meio de interação

Expande a reflexão de novas propostas ainda desconhecidas, evitando a definição gramatical pronta

Construção com os alunos de como podem ser usadas

Kleiman e Sepulveda

Desenvolvimento do ensino de gramática a partir de um gênero textual, de acordo com as suas características.

Gramática de uso é o mesmo que funcional?

Perspectiva sociointeracionista

De um modo geral, no fórum alguns acharam a gramática reflexiva proposta por Travaglia mais abrangente, uma vez que vai ampliando a reflexão do aluno em relação aos diferentes usos.

Donizete sintetizou bem sobre a gramática reflexiva: “trabalho com os gêneros textuais permite ao aluno a escolha de determinados recursos, em determinadas situações de uso, para produzir determinado efeito de sentido”.

Saulo

Ao meu ver o trabalho com aspectos gramaticais a partir do texto/ dos gêneros discursivos/ textuais deve explorar o aspecto funcional, de sentido dos elementos gramaticais. Assim, o que deveria importar nessa abordagem é a exploração do efeito de sentido que os recursos expressivos da língua denotam em certas passagens de determinados textos, de acordo com o emprego que se atribui a eles ou as diversas relações de sentido que esses recursos explicitam ao fazer o encadeamento das ideias do texto, por exemplo.

Verônica

O assunto neste capítulo ou módulo introduzido sobre a gramática reflexiva na prática foi muito interessante até porque na prática às vezes esquecemos muito de tentar fazer com que o aluno reflita sobre o assunto e nós também.

Ainda porque vim de uma geração que o estudo da gramática era essencial para que nós pudessemos ser vistos como pessoas letradas e cultas prontas para um mercado de trabalho, e enfim, sabemos que o mecanismo era decorar regras e não entendê-las, sendo assim, as frases soltas não podiam ajudar na hora da escrita se não compreendidas.

Produção de texto era um problema se você não compreendesse todas as classes morfológicas, a sintaxe dentre outras nomenclaturas que conhecemos, é essencial entender compreender, mas saber produzir isto com a escrita é na verdade o que deveríamos saber aplicar e muitas vezes consultamos livros didáticos ou as gramáticas para saber na verdade do que se trata aquela oração ou aquela palavra, sendo assim, o que podemos fazer é estudar tudo de maneira a colocar em prática nossa aprendizagem passada com a nova visão dentro do plano do texto. Fico perdida às vezes se há perguntas pertinentes a isto, mas não sabemos de tudo e aprendemos de outra forma e aí é a oportunidade para reaprender e crescer um pouco mais com os alunos sem medo de errar nomenclaturas e sim saber porque ela é necessária para a construção do texto.

Donizete

Um dos grandes entraves do ensino de gramática é a necessidade, tida pelo professor, de sequenciar os conteúdos gramaticais nas aulas, Isso faz com que as aulas de Língua portuguesa seja restrita ao ensino da gramática, deixando assim, de cumprir com seu objetivo que é ampliar a capacidade linguístico-discursiva de seus falantes.

Uma proposta para trabalhar o modo verbal imperativo seria a partir do uso do gênero textual receita culinária, por exemplo. Por se tratar de um texto instrucional, é rico em verbos nesse modo. Partindo da leitura de uma receita, o professor pode focar tanto nesse modo verbal, quanto nos aspectos discursivos que permeiam o gênero.

Para trabalhar a noção de verbo, por exemplo, o professor pode se valer de uma narrativa (uma fábula, um conto, uma crônica), pois são textos compostos, em sua maioria, por verbos de ação. Para trabalhar adjetivo, por exemplo, o professor pode lançar mão de textos com sequência textuais predominantemente descritivas.

Focando dessa forma, o professor promove meios para que os alunos além de dominar os aspectos linguísticos do gênero em estudo, possam também sentir-se capazes de produzir texto do gênero em estudo.

César

Eu tento sim conciliar gramática com gêneros textuais, desde preenchimento de lacunas com verbos no passado até uso do imperativo em determinados gêneros e atividades do dia a dia. Parto da observação daquilo que nos rodeia, mas confesso que ainda utilizo a lousa e exercícios no caderno para “fixação” de conteúdos. Creio estar no meio termo, a caminho de um ensino melhor e mais significativo. Participo meus alunos de tudo o que ensino, tento tornar significativo, apresento formas para eles utilizarem o ensinado / aprendido no cotidiano deles. Mas a grande parte das minhas aulas é focada na construção dos gêneros. Fico feliz em saber que estou no caminho certo. A cada semana eu procuro aplicar o que leio às minhas aulas, pesquiso os temas propostos antes de fazer a leitura do que você propõe procuro modificar algumas atividades que já tenho planejadas.

Rita

Os PCN falam que deve se trabalhar em língua portuguesa as práticas sociais de linguagem; sendo que é por meio de textos de diferentes gêneros (objeto de ensino) que devem se organizar as atividades didáticas.

Conforme Cereja, a gramática deve ser ensinada em sala de aula.

Pelas leituras, entendo que o professor precisa estar atento para que o ensino de gramática esteja contextualizado dentro de situações discursivas apresentadas em textos dos diferentes gêneros; e ainda, o ensino de gramática tem que priorizar as situações de uso e levar, por meio das atividades propostas, o aluno a reflexão sobre a análise linguística.

Portanto, ao aluno deve ser propostas atividades de análise linguística que possibilitem o desenvolvimento do conhecimento intuitivo que o aluno tem sobre a língua; depois realizar atividades epilinguísticas (reflexão sobre a organização e funcionamento da língua, sem priorizar a definição conceitual); e, por último, realizar as atividades metalinguísticas. Lembrando que o aluno não precisa se tornar um especialista em gramática.

A gramática tradicional tem por metodologia a definição, classificação e a realização de atividades para memorizar, e o ensino é centrado na análise de unidades menores como fonemas, palavras e frases. Os PCN propõem atividades do eixo da reflexão caracterizando se por ser: “Uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica chegar a resultados diferentes da gramática tradicional, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes “ (BRASIL - MEC/SEF, 1998, p. 29).

Antigamente, o estudo de língua portuguesa enfatizava o ensino de gramática (fonética, fonologia, morfologia e sintaxe) de modo a memorizar como se dava a estrutura da

língua de forma descontextualizada, e isto levava o aluno pensar que aquela análise da língua que ele estava fazendo só ocorria na escola; na maioria das vezes o aluno não percebia que o que ele estava estudando era a língua e estrutura da língua materna que ele já usava. Hoje, o estudo da gramática vem contextualizado em textos de diversos gêneros discursivos e a análise é realizada por meio de atividades que levam o aluno a refletir o uso e o sentido que os verbos, por exemplo, desempenham dentro do texto. Exemplificando, no livro do 8º ano que usamos na escola em que trabalho, apresenta exercícios com os Verbos de elocução, presentes em uma crônica, e requer do aluno que ele relacione o sentido dos verbos empregados nas frases dadas (extraídas da crônica) com as explicações que indicam que o personagem vai dar continuidade a sua fala ou indicam que o personagem já concluiu a sua fala. Se esta atividade fosse nos moldes antigos, o aluno ia realizar os exercícios achando que ele nunca usava o discurso direto, pois seria dada ênfase na conjugação do verbo e a pessoa do discurso, e ainda, ao uso do travessão e dos dois pontos; fazendo com que o aluno não focasse no sentido do verbo e percebesse que ele também constrói orações que possuem este sentido.

O estudo da gramática deve ser contextualizado; e, como foi estudado, a gramática reflexiva surge da reflexão do aluno com base em seu conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua materna e da reflexão que ele faz para compreender como utilizar ou empregar em diferentes atividades comunicativas e não apenas entender o funcionamento da língua.

Os textos lidos neste módulo nos apresentam exercícios práticos que podem ser trabalhados em sala de aula. O texto: A Gramática reflexiva apresenta duas propostas para o ensino reflexivo; entendo que a gramática reflexiva que propõe atividades que enfatizam o efeito de sentidos que os elementos linguísticos podem produzir na interlocução procura desenvolver a capacidade de compreensão e expressão. Deste modo, creio que atividades didáticas propostas dentro de um texto propiciam uma abordagem capaz de levar o aluno a refletir sobre o uso e se apropriar da gramática de sua língua materna, pois estas atividades representariam falas de uso comum do usuário da língua, de sua prática discursiva.

Marcela

Acredito que ainda, na maioria das vezes, não faça uma total articulação entre o ensino gramatical e o ensino de gêneros textuais. Embora estes estejam presentes, dependendo do conhecimento prévio do aluno, fica difícil ensinar agregando o ensino de gramática ao gênero textual.

Esta semana, comecei a trabalhar no 7o. ano com o gênero textual "Carta do Leitor" e aproveitei para falar de vocativo. Mas percebo, que quando o trabalho gramatical aparece atrelado ao texto, os alunos têm uma enorme dificuldade de compreensão.

Vou exemplificar melhor em tópicos:

Fiz a leitura e a discussão de três cartas do leitor (uma faz crítica, a outra elogia e a terceira apresenta sugestão).

Perguntei aos alunos qual a finalidade de se escrever esse gênero, para quem era destinada a carta, qual sua estrutura de escrita e terminei perguntando qual era o posicionamento apresentado em cada uma delas...

Questionei qual era a finalidade da expressão destacada nas cartas lidas: "Ao editor da revista Capricho". Eles responderam que era "para quem era destinada a carta".

Após toda essa reflexão, foi proposta a produção de uma carta do leitor.

Ao lermos todas as cartas produzidas pelos alunos (cada aluno leu a sua), questionei se eles já tinham ouvido falar em vocativo e disse qual era sua "função". Pedi para que eles identificassem o vocativo em sua carta e, muitos deles, disseram que não tinha nenhum.

Ao ouvir essa resposta, passei novos exemplos, desta vez não atrelados ao gênero estudado, mas há frases soltas. Houve uma compreensão melhor. É como se nossos alunos só soubessem decorar regras e fazer exercícios mecânicos.

Daniela

Trabalho em uma escola particular que na qual tem parceira com o Objetivo, o material é excelente, através dele procuro abordar a gramática dentro dos textos, porém não deixa de conter a explicação detalhada da gramática para que a mesma seja aplicada nos textos e nos exercícios complementares.

Celso Cunha, em seu livro "Língua e Liberdade" afirma que a "língua tem que viver em perpétua evolução", entendo que o ensino deve ser produtivo, analisando sempre as variações linguísticas de cada falante para o desenvolvimento comunicativo.

Solange

Na prática, você consegue articular ensino gramatical com a proposta de ensino de gêneros discursivo-textuais? Justifique?

Para escolher um gênero, é preciso determinar a sua esfera social, a necessidade temática, o conjunto de participantes e a vontade enunciativa ou a intenção do locutor. A escolha é decorrente de uma situação definida por alguns elementos, tais como: sua finalidade, seus destinatários e conteúdo: o que se quer dizer, a quem, como e onde se dizer.

A gramática precisa ser ensinada sim, mas sem preconceitos do funcionamento da língua, do modo como todo ser humano é capaz de produzir linguagem e interagir socialmente através dela. É necessário que ela seja ensinada por meio de textos falados e escritos, portadores de um discurso.

É muito importante conceber a linguagem como um significado amplo e dinâmico que se relaciona plenamente com a participação social. Trabalhar a linguagem em situação de ensino não é ensinar as palavras, mas seus significados culturais e sociais.

É nossa tarefa como professor construir o conhecimento gramatical dos nossos alunos e, fazer com que eles descubram o quanto já sabem da gramática da língua e conscientizá-los da importância dessa gramática para se produzir bons textos falados e escritos coesos, coerentes, criativos, relevantes, entre outros.

Ao explorar a diversidade textual, aproximamos o aluno das situações originais de produção dos textos não escolares. Essa aproximação proporciona condições para que o aprendiz compreenda o funcionamento dos gêneros textuais, apropriando-se, a partir disso, de suas peculiaridades, o que facilita o domínio que deverá ter sobre eles. Além disso, o trabalho com gêneros contribui para o aprendizado de prática de leitura, de produção textual e de compreensão.

Daí a importância de se trabalhar com gêneros textuais. Textos que fazem parte do cotidiano dos nossos alunos, que são reais e produzem significado, que estimulem a produção e a interpretação, tornando o ensino eficaz.

Como professor, devemos apresentar e trabalhar com os alunos os tipos e os gêneros textuais que fazem parte do cotidiano. É fundamental que os estudantes compreendam que texto não são somente aquelas composições escritas tradicionais com a qual se trabalha na escola – descrição, narração e dissertação – mas sim que o texto é produzido diariamente em todos os momentos em que nos comunicamos, tanto na forma escrita como na oral.

IV. MÓDULO 3, Parte 2: Gramática Sistêmico-Funcional e ensino de língua portuguesa

FÓRUM DE DISCUSSÃO:

Rita

Entendo que a Gramática sistêmico-funcional seria uma alternativa à Gramática Tradicional para o ensino de língua portuguesa, pois a gramática não é estável como prega a Gramática Tradicional; e, ao se trabalhar um texto deve se levar em conta a intenção do enunciador, o modo como o texto está organizado, as metafunções e seu propósito comunicativo.

Saulo

O processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da gramática sistêmica-funcional considera que propósito comunicativo de cada situação comunicativa influencia as escolhas e organizações linguísticas feitas pelo falante, o que se concretiza em textos, no uso da linguagem em situações de interação.

Acredito que a gramática sistêmico-funcional poderia sim ser relevante para o ensino gramatical porque possibilitaria uma abordagem mais ampla da língua, já que, além de aspectos internos à linguagem, aspectos extralinguísticos, como o contextual, cultural, social e histórico, também seriam contemplados. Nesse sentido, o estudo da língua objetivaria compreender a maneira pela qual os elementos linguísticos, uma vez organizados, são capazes de transformarem-se em situações de comunicação, que produzem sentido.

Donizete

O ensino da gramática sistêmico-funcional é uma alternativa à Gramática Tradicional, haja vista que, em primeiro lugar, a gramática tradicional é repassada para os alunos como se a língua fosse estática, sem evolução. Nesse sentido, as aulas de língua portuguesa é centrada no repasse das regras e verificação do domínio dessas regras. Essa metodologia não contribui para o desenvolvimentos das habilidades linguísticas e discursivas dos alunos. Em segundo lugar, as prescrições de uso da língua é passada de forma descontextualizada, e podemos afirmar que, em alguns casos, quando contextualizadas, a contextualização é realizada com fragmentos de obras clássicas da literatura, impondo assim uma variante que trata-se de uma realidade linguística de outros tempos.

Levando em consideração que a língua é um fenômeno dinâmico que muda conforma as necessidades dos interlocutores, a gramática sistêmico-funcional a analisa com base nos textos. Percebemos então que o contexto e o gênero se faz presente na análise, permitindo assim que a língua seja analisada de forma aproximada do contexto real, haja vista que a gramática sistêmico funcional se apoios em textos, e esses são produzidos conforma a intenção de quem o produz e é recepcionado conforme o interesse ou necessidade do receptor. Nesse sentido, percebemos que o ensino de gramática passa a ser visto de forma mais significativa e com um sentido próximo ao uso real da linguagem.

Acredito que é possível um trabalho com a gramática sistêmico-funcional na Educação Básica, pois se partimos do pressuposto de que os alunos já tem um bom domínio da língua, mesmo que seja na modalidade oral, podemos realizar momentos de reflexão em relação ao uso da língua padrão, e até mesmo de outras variantes da língua, do ponto de vista sistêmico -funcional.

Acredito que o ensino da metalinguagem dessa gramática possui sim uma relevância para os estudantes, pois eles podem observar, refletir e analisar a língua de forma mais científica, o que torna o ensino e aprendizagem da língua mais significativo.

César

Olá pessoal, tudo bem? Esta semana os textos foram bem densos em conteúdos. Vou tentar expor um pouco do que absorvi, afinal, o fórum serve para isto, não é? No meu entender, a gramática sistêmico-funcional seria uma alternativa à tradicional a partir do momento em que valoriza situações comunicativas para produção de significados. Tem valor mais direto, contextualizado e significativo para o aluno. Mesmo em muitas situações mais complexas, onde o estudante teria por objetivo o estudo da norma culta, ela poderia ser utilizada como ponto de partida, como facilitador de aprendizagem. Creio ser possível introduzi-la na Educação Básica uma vez que valoriza o já-sabido, o contexto de produção, a prática comunicativa e a produção de sentidos. Valoriza o texto, o contexto social. Pode facilmente ser explorada em textos de diversos nichos, assim como se faz ao ensinar idiomas com leituras de sotaques de várias partes do mundo e produções diferentes de textos. Acredito ser pertinente ensinar a metalinguagem da gramática sistêmico-funcional aos níveis mais elevados de aprendizagem, onde haja maior maturidade de entendimento, como o final do Ensino Fundamental e médio. Nos outros anos, apenas em situações pontuais para posicionamento mais crítico e consciente do processo de ensino e aprendizagem. Ah! Donizete, gostei muito do que escreveu em tudo, seu texto ficou impecável, apenas discordo do finalzinho seu sobre a metalinguagem. Concordo com você que deva ser ensinada, mas, como disse acima, de maneiras diferentes de acordo com a maturidade. Boa semana a todos!

Alice

A gramática sistêmico-funcional pareceu-me muito descritiva e apresenta uma abordagem semântica do uso da língua. Acredito que poderia ser utilizada, mas não faço ideia de como. Achei muito teórica, com termos bastante complexos. Talvez para os alunos, não fosse tão fácil absorver esse conteúdo. Sinceramente, não conhecia essa gramática.

Marcela

Eu também não conhecia a gramática sistêmico-funcional e após ler o texto a única coisa que pensei, inicialmente, é que é basicamente a mesma coisa de se trabalhar com a gramática tradicional, só mudam as terminologias. Depois, em uma segunda leitura, pude perceber que ela é mais descritiva em relação a como as pessoas usam a língua, ou seja, o contexto em que a língua foi usada. Nela, os alunos têm uma maior reflexão sobre o uso da língua.

Nesse primeiro momento, não sei dizer se a mesma seria uma alternativa para a gramática tradicional. Ainda estou confusa em relação ao uso da mesma e por isso fui buscar mais informações sobre a mesma.

Pelo que pude notar, nessas leituras adicionais, seria possível trabalhar com a mesma sim, eu, particularmente, não sei como, mas li alguns textos que descrevem esse trabalho. Achei interessante o artigo abaixo:

<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/viewFile/3893/2209>

Solange

Uma gramática é muito mais que um conjunto prescritivo ou descritivo de regras de combinação de elementos sonoros e gráficos: a gramática de uma língua representa uma teoria da experiência humana. (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004)

Enfim, mudaram-se os tempos, urge agora mudar as vontades e fazer da dimensão comunicativa da língua, oral e escrita, uma realidade pedagógica nas aulas de português língua materna, mas fazê-lo para além da gramática, com a gramática.

Verônica

Ao observar o texto acredito que é possível utilizar a gramática sistêmico-funcional porque de fato é o que vemos nos dias atuais. O que precisamos é entender a gramática contextualizada em um determinado ambiente ou situação e sua função social, e assim, ela será definitivamente compreendida e mais interessante aos alunos ao compreender o porquê de estudá-la.

Acredito que é interessante essa abordagem e até mais significativa para aprendizagem, embora a princípio pode parecer um pouco complexa para nós e os alunos, mas sua aplicabilidade como você explica acima pode ter muita utilidade, entretanto a explicação da sua metalinguagem fica um pouco difícil porque já explico para os alunos que a importância da gramática está em estabelecer a mesma com a construção do texto e muitos preferem que seja por frases soltas e eles não chegaram a conhecer esse método tradicional na época em que aprendi, interessante esse paradoxo de gerações....

Solange

A Gramática Funcional propõe a análise dos fatos gramaticais sem que essa prática se confunda com a segmentação e a classificação das formas gramaticais ou com a memorização de seus conceitos. Analisar as formas lexicogramaticais que entram na constituição do texto, considerando sua funcionalidade, é, sem dúvida, uma contribuição importantíssima para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno e para a valorização da gramática como o conjunto dos recursos linguísticos disponíveis para a construção de sentidos.

Saulo

É possível esclarecer um pouco mais a Gramática Sistêmico-Funcional (doravante, GSF) a partir do noção de metafunção interpessoal, por exemplo. Na metafunção interpessoal, "examina-se o modo, os recursos gramaticais que indicam a interação entre os participantes. Nesse sistema, a oração é vista como uma troca. Como pressupostos de análise dessa troca, necessitam ser investigadas as circunstâncias em que ocorre e que marcas o emissor utiliza para estabelecer e indicar sua opinião e seu comando a respeito do que é dito, tanto em termos de fornecer informação (dar) quanto no sentido de demandar uma resposta (solicitar). Contudo, em que parte da oração estão marcados os propósitos do interlocutor? De acordo com a Gramática Sistêmico-Funcional, o modo (Mood) é onde se encontra a função interpessoal de toda mensagem".

Possibilidades de aplicação da GSF são discutidas no artigo disponível no link abaixo.

Daniela

Pesquisando materiais, pude verificar que o uso da gramática sistêmica para análise da língua portuguesa no Brasil, é recente, e pesquisa ainda estão sendo feitas para adequar a terminologia por Halliday, feita originalmente para a língua inglesa.

Confesso que não conhecia esse tema que está sendo abordado neste módulo.

Acredito que seja possível sim trabalhar com a gramática na Educação Básica, pois é a base que nos dá suporte para um futuro próspero.

Acredito que a gramática sistêmico-funcional seria uma alternativa, mas os professores precisariam de cursos e orientações para que isto pudesse ser utilizado a favor do estudante e do próprio profissional que estará em frente ao processo.

Acredito que esse processo poderá ocorrer num futuro ainda distante, pois infelizmente os nossos professores alunos não estão preparados.

DIÁRIO REFLEXIVO

Donizete

A gramática, quando ensinada de forma reflexiva, contribui para o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e fala dos estudantes, pois, se ensinada dessa forma, a gramática deixa de ser uma mera transmissão de regras do bem falar e escrever e passa a contribuir para que o estudante possa entender as verdadeiras implicações de escolha dessa ou daquela conjunção no contexto proposto, por exemplo. Notamos que, cada vez mais, os concursos e vestibulares fazem uso dessa abordagem da gramática, uma vez que a escolha correta de determinado termo interfere na compreensão de questões, não só de língua portuguesa, mas de outras disciplinas.

Portanto o ensino da gramática reflexiva contribui sim para o desenvolvimento de competências em língua materna de escrita, leitura e fala dos estudantes.

Alice

Interessante o texto de Paulo Cesar Bacelar Pinheiro sobre a mudança dos vestibulares, quanto aos conhecimentos de língua portuguesa. Não é mais aquele vestibular tradicional, de frases soltas, em que o conhecimento do aluno era decorado. Hoje, o ensino de gramática está vinculado ao texto e na sua produção. Aquilo que foi ensinado deve ser solicitado ao aluno que use, mas o uso deve ser intencional, refletido. Foi assim que aprendi na faculdade com uma excelente professora, tudo que ela ensinava, era cobrado na produção textual. Também é assim que ensino aos meus alunos, na medida do possível solicito a eles que usem o que foi ensinado. E as provas dos vestibulares, deixaram de ser tão chatas. Através do contexto, percebemos o uso.

Verônica

O trabalho gramatical contribui muito para o desenvolvimento das competências em língua materna de escrita, fala, e leitura porque todo a língua tem uma organização pautada

em regras que partem de uma língua primitiva como o latim até mesmo a nossa organização social nos dias atuais, claro que isso tem uma história desde a descoberta do Brasil e a colonização que influenciou muito em nossa construção fonética, léxica, morfológica, então é necessário aprender esses conceitos para que a linguagem possa ser uma efetivação na comunicação entre falantes da mesma.

Sendo assim, a gramática tem importância sim, mas tem que ser de forma ideológica, com uma função social e entender sua produção como um cidadão que faz parte dessa situação com isso é indispensável que seja dentro de um contexto para que o falante possa compreender a situação social.

Solange

Antes, porém, convirá clarificar o que se entende por consciência linguística e a que níveis pode esta ser desenvolvida. Para que a consciência linguística se possa desenvolver, é, antes de mais, necessário que o falante tenha um conhecimento linguístico da oralidade, o qual, como vimos, é implícito e inconsciente e movido pela necessidade de comunicação. É sobre esse primeiro patamar de conhecimento que se desenvolve a consciência linguística enquanto capacidade de refletir sobre a língua – as suas unidades e regras – o qual não sendo espontâneo, exige um treino específico. Por fim, num último nível, temos o chamado conhecimento metalinguístico, geralmente associado ao contexto escolar, construído através do ensino gramatical. Sendo um conhecimento refletido, explícito e sistematizado das propriedades e regras da língua, permite à criança tratar a língua como qualquer outro objeto de estudo e análise, facilitando-lhe a identificação das dificuldades no uso da língua e ajudando-a a descobrir as regras gramaticais.

Entendido deste modo, o ensino-aprendizagem da gramática permite a tomada de consciência e a sistematização do conhecimento da língua, com base em metodologias ativas de descoberta e resolução de problemas que são, aliás, utilizadas noutras áreas curriculares. Ao ser chamado a tomar consciência e a refletir sobre as operações que realiza quando usa a sua língua, o aluno desenvolve uma capacidade de elaboração mental, para a qual contribui a capacidade da memória e atenção focadas sobre os dados linguísticos. É a partir da observação destes que o aluno, sistematizando e generalizando, formula regras pelas quais treina a capacidade de abstração e a própria criatividade, na busca de soluções adequadas aos problemas que sucessivamente se lhe vão colocando.

Efetivamente, o ensino-aprendizagem da gramática não só melhora as competências de leitura e escrita, como ainda promove as capacidades de análise, síntese e de abstração que, exercitadas igualmente noutras áreas curriculares, concorrem para o desenvolvimento de competências cognitivas fundamentais

Marcela

Acredito que de nada adianta o aluno decorar regras se não souber usá-las, a gramática deve ser trabalhada contextualizada ao texto, para que se percebam as relações de sentido utilizadas por esta ou aquela palavra. Trabalhando desta forma, ele conseguirá desenvolver melhor as competências da língua.

Entretanto, percebo uma grande dificuldade dos alunos em relação a isso, principalmente, no que diz respeito ao uso das conjunções dentro do texto, muitos não conseguem perceber a relação entre as orações e fazem o uso inadequado das mesmas. Eles sabem quais são as conjunções, mas têm dificuldades em usá-las dentro do texto.

Hoje, o que se espera não é que os alunos saibam classificar os termos, mas que saibam usá-los nas várias situações de comunicação.

Daniela

Ler não é decifrar, como em um jogo de adivinhações, por isso faz-se necessário o conhecimento da gramática para interpretação adequada do texto, pois deve-se de dar a oportunidade de crescimento ao aluno, através da prática constante em aulas que sejam um prazer e uma descoberta constante, oportunidade de manifestação sem o medo de ser reprimido, por constantes correções dos seus erros, que o aluno possa progredir através da prática de bons modelos.

Através do domínio, podemos interpretar diversos tipos de textos, "porque a gramática não se aprende por exercícios, mas por prática significativas".

Saulo

De uma forma geral, tudo que falamos, escrevemos, ouvimos ou lemos tem o formato de um texto. Ou seja, a língua materializa-se a partir do texto, seja ele oral ou escrito. Mesmo no caso de um texto oral as estruturas sintáticas são imprescindíveis. Sem uma organização sintática mínima, a compreensão das ideias do texto por parte de quem lê, escreve ou ouve fica comprometida. É nesse aspecto que o trabalho com a gramática ganha bastante relevância. Um texto com erros de sintaxe ou com desvios de convenção da escrita (desvios de ortografia, de acentuação e de emprego do hífen), no caso do texto verbal, prejudica o entendimento global das ideias do texto. Dessa forma, fica evidente o quanto o trabalho gramatical produtivo, contextualizado e significativo contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

César

O texto fala de como a maneira de se cobrar gramática em vestibular vem mudando e valorizando contexto e o texto num todo. Refletindo a partir daí, é possível dizer que a gramática ensinada apenas seria significativa se ao fazê-lo foram observadas questões de valorização de contexto, de produção de texto, de entendimento dos conectivos e funções que representam dentro do texto, por exemplo: “[...]Ao alterar o sentido de um período com a simples mudança de uma conjunção ou de um sinal de pontuação, o vestibulando não estará apenas respondendo a um comando de compreensão textual, estará também, ainda que de forma incidental, revelando seu conhecimento de gramática normativa. [...]”

Rita

Como o trabalho gramatical contribui para o desenvolvimento das competências em língua materna de escrita, leitura e fala dos estudantes?

Antigamente, estudar língua portuguesa era “sinônimo” de estudar gramática. Ocorria que a gramática prestava-se a estudar orações isoladas, ou seja, era feita análise morfológica e sintática de palavras e frases soltas, descontextualizada; e, estas atividades davam a impressão ao aluno que estava estudando uma língua diferente da que ele usava para se comunicar, isto é, distinta de sua língua materna.

Passado os anos, foi dando-se ênfase ao estudo de diferentes gêneros textuais para o ensino da leitura e escrita; Freire falava que o aluno tem primeiro que saber ler seu mundo,

assim ele aprenderia a fazer leitura de contexto mais amplo. De forma que, hoje a escola ensina a leitura e a escrita de diversos gêneros textuais para que o aluno entenda as especificidades de cada gênero para se comunicar com o meio e desenvolver sua capacidade cidadã (saber ler, escrever e se expressar). No entanto, o aluno não consegue, em sua maioria, ler e entender o enunciado de uma questão, portanto, vemos que o ensino de língua portuguesa não está alcançando seu objetivo na totalidade.

Estudar gramática pode desenvolver as competências de oralidade, escrita e leitura de textos a medida que possibilita ao aluno entender o funcionamento e as regras de sua língua materna. Exemplificando, se o aluno estudar orações coordenadas e subordinadas, tanto em textos escritos por autores renomados, como no exercício de correção de suas produções textuais, o aluno desenvolverá maior capacidade de usar e reconhecer os elementos de coesão e coerência dentro de seu texto.

E ainda, como afirma Paulo C. B. Pinheiro no texto da Folha, a gramática que se pede no vestibular é a que está dentro de um texto, que o aluno tem que saber gramática para ler e compreender não só os enunciados de língua portuguesa, mas também, os enunciados de física, história, matemática, ou seja, o aluno tem que saber ler e compreender. O aluno tem saber sobre o uso da vírgula, tem que saber e entender o uso dos conectivos, entender os elementos de coesão para poder interpretar os enunciados dos vestibulares.

V. MÓDULO 4: Análise de atividades gramaticais

DIÁRIO REFLEXIVO:

Alice

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

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

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

César

“A linguagem não é uma criação deliberada e pensativa: Gramática não é uma forma de lógica é uma ciência de observação que deve ser feita de induções e não de deduções”, Ensino do idioma francês, Ferdinand Bruno, 1909.

Ao ler esta concepção de mais de 100 anos fico contente em saber que estamos discutindo hoje o assunto. Apesar de se tratar do ensino do francês para nativos, conseguimos perceber que na nossa língua o mesmo por muito tempo se aplicou.

Gostaria muito de ter a resposta clara para a pergunta que nos foi feita, porém ainda temos muito a trilhar.

Refletindo sobre o que aprendemos, destaco a necessidade de se partir das concepções claras de língua e linguagem, permeando o processo de valorização dos conhecimentos prévios, respeitando o meio do indivíduo e contextualizando o ensino, tornando significativo. Feito isto, há de se levar em conta os processos vivos de evolução da língua, suas particularidades sociais e regionais e a maturidade textual do aluno. O que podemos entender como importante é que a produção do estudante (texto) teve todo um processo e que é muito mais significativo intervir no texto do próprio aluno, seja oral ou escrito.

E o resto? Ainda estamos construindo...

Verônica

O que é necessário trabalhar para se compreender o processo linguístico é na verdade toda possibilidade de construção de diálogos, ou de textos que possivelmente o ser que representa a língua e sua estrutura.

Acredito que de fato ela será compreensível a partir do momento em que se efetua sua compreensão de mundo com o outro e construir saberes para que ele seja compreendido e vice-versa em uma interação de códigos que se estabelecem em seu meio.

A língua materna como todas existentes no mundo, está demarcada por uma estrutura e por isso precisa de sua gramática para ser compreensível em determinadas situações de interação que tenha que ter uma formalidade maior, principalmente na escrita. Com isso pretende-se expor nos dias atuais as estruturas de um texto com a intervenção pedagógica para aprimorar os conhecimentos que já se tem sobre a língua para construir linguagem que se pretende.

Enfim, o que se espera e que o cidadão deve entender a função que a mesma tem em inúmeras situações do discurso, pois ensinar a gramática sem a prática de fato não será uma escolha inteligível, porque o que entendemos que a linguagem é o que marca a comunicação não nomenclaturas sem significação e ensinadas com mecanismos rígidos e sem proveito de entender a função da mesma, tem que haver um significado.

Marcela

Acredito que para se desenvolver um trabalho gramatical adequado e satisfatório, é necessário elaborar aulas que levem os alunos a pensar, a entender como funciona a língua. De nada adianta meu aluno conhecer as regras da gramática normativa "de cor e salteado" se não souber utilizar a língua em situações reais. Ele só aprenderá se lhe forem dadas práticas sociais de leitura e escrita que façam com que ele se aproprie da língua.

“só se aprende uma língua na medida em que operando com ela, comparam-se expressões, transformando-as, experimentando novos modos de construção e, assim, investindo as formas linguísticas de significação” (Britto, 2000:153-154).

Solange

O que é necessário se trabalhar no processo de ensino-aprendizagem de língua materna para se desenvolver um trabalho gramatical adequado e satisfatório?

Trabalhar diretamente com a língua em uso, ou seja, através de textos. Quando o texto torna-se o principal objeto de estudo, o aluno entra em contato direto com o funcionamento da língua e passa a compreender que a função da língua nada mais é do que a própria comunicação e interação entre os falantes, e não um conjunto de regras que apenas confundem o seu aprendizado, então o estudante passa a entender que ele é um falante dessa língua e que a utiliza em todos os momentos da sua vida e de maneira diversificada.

Esse trabalho através de textos exige prática, escrita, leitura e reescrita, e faz com que o aluno escreva e leia de forma sempre mais sofisticada. Quando ele atinge esse nível, pode-se dizer que alcançou a norma culta da língua, e a partir desse momento, se estabelece o padrão da Língua portuguesa, que não foi reconhecido através de normas gramaticais e modelos padronizados em outras épocas, mas sim, através do trabalho com o texto e como uso da linguagem atual presente em nossa sociedade, afinal uma gramática é construída a partir do conhecimento da língua.

O uso de textos, como o método mais adequado para o ensino da língua materna, leva o discente a se inserir no processo de uso da língua sendo capaz de alcançar uma linguagem culta e, desse modo, contribuir para o reconhecimento da norma padrão.

Saulo

Para realizar um trabalho gramatical produtivo e coerente no ensino de Língua portuguesa, com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, deve-se, ao nosso ver, optar por uma abordagem discursiva, textual da língua em sala de aula. Nesse sentido, o trabalho com a gramática priorizaria o aspecto funcional/ de uso dos elementos gramaticais, quando empregados nos distintos contextos discursivos da língua. Dessa forma, explorar-se-ia, por exemplo, as diversas relações de sentido que se estabelecem no texto a partir do emprego de certos recursos expressivos. Ao identificar, compreender e empregar os elementos linguísticos nessa perspectiva, o aluno estaria mais perto de tornar-se um usuário crítico e autônomo da língua, em diversos contextos de produção oral ou escrita.

Rita

O que é necessário se trabalhar no processo de ensino-aprendizagem de língua materna para se desenvolver um trabalho gramatical adequado e satisfatório?

O professor precisa ter em mente, que o conteúdo que ele elege para trabalhar e o modo como trabalha com seus alunos, em sala de aula, é um ato que passa por fases conscientes e/ou inconscientes, que envolvem seu saber profissional e as necessidades dos alunos. Por isso, é importante que o professor possua saberes que o auxiliem na escolha dos métodos com que irá trabalhar para o ensino e aprendizagem da língua materna quanto ao estudo da gramática. Vale destacar, que muitos professores não reconhecem quais saberes linguísticos e método referenciam seu trabalho docente.

Hoje, na escola em que trabalho, dá-se ênfase e é cobrado por coordenadores, PCOP (prof^o coord. de orientação pedagógica de língua portuguesa) que se trabalhe com o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras de textos de diferentes gêneros. Assim, quando trabalhamos com o gênero notícia, por exemplo, trabalhamos em quais veículos de comunicação encontramos este gênero, se há tradição oral deste gênero, analisamos diversos assuntos que são notícias, o tempo verbal usado no título, os dados apresentados no corpo do texto (onde, como e quando ocorreu o fato noticiado, quem está

envolvido, etc), o uso de termos que dão coesão ao texto; e ainda, realizamos estudo de crônicas para comparar com o gênero notícias e anotar as especificidades de cada gênero.

Outro exemplo, ao trabalhar com História em Quadrinhos, podemos além de trabalhar o tipo narração, podemos explorar os recursos gráficos, fazer a leitura verbal e não verbal da história narrada, fazer a interpretação; e, quanto ao estudo gramatical este pode se transcrever o texto usando o discurso direto e indireto, realizando assim o estudo da pontuação, estudo dos verbos que introduzem a fala dos personagens, pode ainda, transcrever a fala dos personagens utilizando a norma padrão se a HQ for do Chico Bento ou do Cebolinha, por exemplo.

As leituras realizadas até aqui neste curso despertaram muitas dúvidas e incertezas em mim. Entendi que o aluno não irá se expressar oralmente ou por texto escrito utilizando frases agramaticais, pois ele conhece sua própria língua. Porém, ele pode construir frases inadequadas quanto a gramática normativa. Cabe ao professor fazer o aluno refletir sobre as possibilidades de construção de uma mesma regra. O aluno precisa saber quando e por que deve empregar uma ou outra regra gramatical em seus textos; e este ensino cabe ao professor realizar.

O trabalho é árduo, pois exige do professor saberes mais aprofundados sobre qual teoria linguística é adequada para a aprendizagem dos seus alunos.

VI. MÓDULO DE ENCERRAMENTO: Propostas de atividades gramaticais

Alice

MARCAS DE ORALIDADE NO POEMA “MEU AMOR É UMA GARÇA” (TRIO JOSÉ)

Público-alvo: 9º ano do Ensino Fundamental II

Tópicos gramaticais:

- Identificar marcas de mudanças nas palavras, as quais chamamos de oralidade no texto ou índices de oralidade
- Estudar fenômenos de mudanças nas palavras, tais como: acréscimo, supressão e transposição, transformação
- Perceber como na língua falada a marca do plural é diferente da escrita
- Comparar a variante padrão com a variante não padrão

Justificativa:

Nos livros didáticos começam a aparecer o tema variação linguística, mas há poucas atividades que explicam o português brasileiro, comparando as variantes padrão e não padrão, diferenças, regularidades e irregularidades. Ao mesmo tempo, explicando o uso intencional no poema, e a importância do registro da cultura popular na literatura, como memória de um povo.

Essa aula foi desenvolvida no mês de agosto deste ano.

“Meu amor é uma garça”
(Composição: Juca da Angélica/Saulo Alves)

Meu amor é uma garça

Na berada da lagoa –
De longe ela é mansinha,
Chega perto ela avôa.
Na igreja ela não vai...
Nóis tá namorano à-toa!

Nessa aula, o objetivo foi a escuta da canção e a análise da letra completa, desde a sua temática e compreensão, assim como a linguagem e sua variedade. Revimos o conceito de estilização (a letra da canção foi trabalhada de modo a caracterizar um falar típico do meio rural) e performance (a representação pelos intérpretes da canção, através de um sotaque regional para compor o “eu lírico”, caracterizando-o, durante a apresentação).

Durante a análise, fizemos o levantamento do tema, do “eu lírico” (se em 1ª pessoa, ou em 3ª pessoa). O estilo, marcado por uma linguagem conotativa, presença de metáfora, antítese e elipse, além dos índices de oralidade em palavras que sofreram alteração, representando um falar regional, caipira.

Nesse momento, perguntei aos alunos:

A linguagem predominante no texto é urbana ou rural?

A - Rural.

P - Como vocês percebem isso no texto?

Através das palavras.

P - Quais palavras?

A - “berada”, “avôa”, “Nóis tá namorano”

Fizemos a seguinte reflexão:

P - O que acontece na palavra berada?

A - Falta o “i” depois da sílaba “b”, ficando “beirada”.

P - E na palavra “avôa”, o que aconteceu?

A - Havia o acréscimo da letra “a” + “vôa”.

P - Mas como fica essa palavra?

A - “voar”.

P - Há mais alguma palavra ou expressão no texto que apresenta característica da fala?

A - Sim.

P - Qual?

A - “Nóis tá namorano”.

P - O que acontece nessa expressão?

A - No “nóis” tem o “i” a mais.

P - Como escreve?

A - “nós”.

P - E o que aconteceu com o “tá”?

A - Não tem o “es”.

P - Então foi suprimido? Como escreve?

A - “está”.

P - E a última palavra “namorano”, o que aconteceu nela, que mudança ocorreu?

A - Faltou o “d”. Fica “namorando”.

P - Essa linguagem utilizada no poema é a variante padrão ou não padrão?

A - Não padrão.

P - O que houve nesse verso “nois tá namorano à toa”, entre o “nois” e o “tá”?

A - A falta do plural no “tá”.

P - No verbo “está”?

A – Sim.

P – Nós podemos dizer que nesse trecho havia concordância?

A – Não.

P – Onde estava faltando concordância, na palavra que indica nome ou na palavra que indica ação?

A – Na palavra que indica ação.

P – Então podemos dizer que a falta de concordância é verbal ou nominal?

A – É verbal.

P – E você acha que esta forma de falar é inadequada?

A – Não, porque é maneira que eles falam lá.

A professora explica sobre as variantes linguísticas, que há diferentes falares no Brasil e neste caso, o falar é regional, e pergunta novamente se é rural ou urbano. Os alunos respondem ser rural.

Também analisamos a mudança de ritmo na canção e a elipse, marcada pela ausência da conjunção, “mas”, no sexto verso, reforçando o desejo do “eu poético” de casar-se com seu amor, no entanto, esse apresenta o comportamento de uma ave: medrosa, quando se aproximam dela, livre para voar e conhecer outros ambientes e pessoas, além de valores diferentes aos seus.

Acredito que teria ficado melhor se ao final fossem elaborados exercícios de concordância, ou mesmo, escolhido um texto de um aluno que apresentasse esse tipo de problema. Nesse caso distribuiria cópia do texto para identificação dos problemas de concordância no texto, e reescrita dos trechos que apresentassem esse problema.

Referências bibliográficas:

Nunes, P. **Meu canto é saudade**. Patos de Minas – MG, Grafipress, 2001.

Trio José, CD: **Puisia**. Canção: **Meu amor é uma garça**, 2014.

César

Leia o texto abaixo para responder às questões:

Os Músicos de Bremen

Era uma vez um burro que durante muitos anos tinha trabalhado para um moleiro, transportando pesados sacos de grão. Mas agora já estava velho e sem força. O seu patrão, pensando que o burro já não servia para nada, nunca mais lhe deu de comer. O burro que não queria morrer de fome resolveu fugir.

“Vou para Bremen, a cidade dos músicos!”, pensou.

“Já não tenho força para trabalhar, mas posso tocar!”

Ao longo da estrada encontrou um cão que lhe pareceu muito cansado.

“O que te aconteceu?”, perguntou-lhe o burro.

“Sou velho e já não posso ir caçar”, respondeu-lhe o cão, “por isso o meu patrão quer matar-me!”

“Eu vou para Bremen, vou ser músico”, disse-lhe o burro, “vem daí comigo e assim formaremos uma banda!”

A ideia agradou ao cão, que se juntou ao burro, e os dois seguiram caminho para Bremen. Pouco tempo depois, encontraram um gato com os olhos cheios de lágrimas.

“O que te aconteceu?”, perguntaram-lhe.

“Sou velho e já não consigo apanhar ratos, por isso a minha dona quer afogar-me!”

“Vem para Bremen conosco”, propôs o burro.

“Eu tocarei flauta, o cão tocará tambor e tu ajudarás a fazer serenatas!”

O gato achou a ideia ótima e juntou-se ao cão e ao burro, seguindo com eles para Bremen. Mais adiante, viram um galo que gritava em cima de uma cerca.

“O que te aconteceu?”, perguntaram-lhe os três amigos.

Estou a ficar velho e na quinta querem assar-me no forno”, contou o galo, aflito.

“Vem para Bremen conosco”, propôs-lhe o burro. “Tu tens uma bela voz e nós sabemos tocar. Juntos formaremos uma banda!”

O galo achou a ideia ótima e juntou-se ao cão, ao gato e ao burro, seguindo com eles para Bremen.

Mas a cidade ainda era distante e a noite já começara a cair. Os quatro amigos, cansados e esfomeados, resolveram procurar um lugar para descansar. Junto à estrada, havia uma casa que parecia abandonada, mas tinha uma janela iluminada. O burro aproximou-se da janela e viu um grupo de ladrões sentados à volta de uma mesa cheia de comida. Os quatro amigos resolveram, então, inventar um plano. O cão subiu para o dorso do cavalo, o gato para o pescoço do cão e o galo voou para cima do gato. Com o burro a comandar, puseram-se todos a cantar a plenos pulmões e, com um salto, entraram na casa, partindo a janela.

Ouvindo aquele terrível estrondo, os ladrões julgavam que lhes tinha aparecido um monstro de quatro cabeças. Fugiram apavorados, deixando para trás a mesa com todas aquelas iguarias!

Os quatro amigos preparam-lhes uma boa partida. O seu plano resultara na perfeição!

Comeram tanto que não voltaram a pensar na viagem para Bremen e permaneceram felizes e contentes naquela casa abandonada à beira da estrada o resto das suas vidas.

Disponível em: <http://www.historias-infantis.com/os-musicos-de-bremem/>. Acesso em 10 de out. de 2015

Para responder às questões, releia o texto e leve em consideração:

Adjetivos são palavras que caracterizam o substantivo atribuindo-lhes qualidades, estados, aparência etc.: casa **bonita**; dia **cinzento**; rapaz **alto**. **BONITA** é adjetivo que se refere a casa; **CINZENTO** é adjetivo que se refere a dia; **ALTO** é adjetivo que se refere a rapaz.

Substantivo é a classe gramatical de palavras variáveis, as quais denominam os seres, tudo o que existe. Além de objetos, pessoas e fenômenos, os substantivos também nomeiam lugares: (Alemanha, Porto Alegre); sentimentos (raiva, amor); estados (alegria, tristeza); qualidades (honestidade, sinceridade); ações (corrida, pescaria) etc.

1- No primeiro parágrafo, diz-se que “Mas agora já estava velho e sem força (...)”. Encontre nesta frase um adjetivo e diga a quem ele se refere.

• **Objetivos:** Identificar adjetivo e substantivo, qualificar o substantivo e, numa retomada da leitura, descobrir a quem um enunciado se remete numa referência anterior (busca por informação) – no caso, a palavra “burro” veio citada anteriormente. Este exercício pode ajudar na interpretação de texto, na construção de sentido.

2- Numa passagem do texto, o cão diz: “(...) Sou velho e já não posso ir caçar”, respondeu-lhe o cão(...)”.

a) Encontre aqui uma causa e uma consequência;

b) Encontre o adjetivo que causa sentimento negativo no cão.

• **Objetivos:** trabalhar a relação de causa e consequência aliada ao efeito que o adjetivo causa na frase, resultando na inferência: o aluno há de inferir que o adjetivo velho é usado em tom degenerativo pelo cão e por isso causa nele sentimento negativo.

3- No texto, há uma parte sublinhada que diz: “O galo achou a ideia ótima e juntou-se ao cão (...)”. Releia o texto e:

a) Encontre na passagem um adjetivo e o substantivo a que ele se refere;

b) Releia o texto e responda: Se trocássemos a palavra “ótima” por “triste”, o que isso causaria no texto? Justifique qual palavra você utilizaria sem mudar o sentido original.

• **Objetivos:** Observar a importância do adjetivo na construção de sentido do texto; entender que a escolha do autor é consciente e que ele também o faz na produção de seus textos.

Daniela

Conteúdo Gramatical trabalhado: **Verbo**

Foi ministrado o conteúdo sobre Verbos no Modo Indicativo e Modo Subjuntivo, para facilitar o aprendizado do aluno, foram ministrados textos para compreensão, abaixo um dos textos de Luís Fernando Veríssimo:

Pai não entende nada

Naquela manhã de segunda-feira, em uma cidade do interior de São Paulo, uma filha faz uma cobrança ao pai:

-Um biquíni novo?

-É, pai.

-Você **comprou** um o ano passado!

-Não serve mais, pai. Eu cresci.

-Como não **serve**? No ano passado você tinha 14 anos, este ano tem 15 anos. Não cresceu tanto assim:

-Não serve, pai.

-Está bem, está bem. **Toma** o dinheiro. Compre um biquíni maior.

-Maior não, pai. Menor.

Aquele pai, também, não **entendia** nada.

Texto adaptado: Veríssimo, Luís Fernando

As palavras grifadas no texto são verbos. Informe em qual tempo cada verbo grifado se encontra.

Através de nossas discussões, pude averiguar que através do texto a gramática solicitada ao aluno fica mais fácil para seu aprendizado, pois o aluno faz a leitura e identifica o que lhe foi solicitado, ao contrário de simplesmente decorar a conjugação dos verbos ou outros conteúdos gramaticais que serão abordados.

Donizete

Atividade

CONCORDÂNCIA VERBAL

1- Leia o texto a seguir e responda as questões abaixo

NUNCA PRODUZIMOS NEM VENDEMOS TANTO. A GENTE NÃO SABE SE RI OU SE CHORA.

ARTEX
ARTE EM CÂMERA E BOMBA

- 1) A forma verbal *produzimos* indica ação. Qual é o agente (sujeito) de *produzimos*?
- 2) O agente (sujeito) da forma verbal *sabei* é A gente. Reescreva a oração *A gente não sabe se ri ou se chora*, substituindo a palavra **a gente** por **eles**.
- 3) O que ocorreu com a forma verbal? Por quê?
- 4) As formas verbais **produzimos** e **sabe** corresponde a primeira pessoa do plural. Reescreva o período na segunda pessoa do singular.
- 5) Reescreva as frases abaixo transformando o sujeito simples em composto. Não esqueça de realizar a concordância correta do verbo com o sujeito.
 - a) Eu sempre participo do torneio interclasse da escola.
 - b) Você nunca viu um deserto antes?
 - c) O litoral brasileiro é banhado pelo Oceano atlântico.
 - d) o e-mail tinha um tom amistoso.

JUSTIFICATIVA

Acredito que aquelas atividades de conjugação verbal na qual os alunos fazem listas de verbos conjugados em todos os tempos e modos não resultam no desenvolvimento das competências linguísticas do aluno. Acredito que a conjugação verbal deve ser abordada de forma que seja aliada a concordância verbal, ou seja, mediante um contexto de uso linguístico. A escolha do texto não foi aleatória, pois precisamos, em nossas aulas, não só ensinar ou apresentar a norma padrão da língua, mas as variantes que usamos em diversos contextos interacionais, por isso, encontramos no texto o sujeito *a gente*, termo utilizado na linguagem empregada no dia-a-dia.

Conteúdo gramatical: Pronomes

Sequência Didática

1. Leitura do texto adaptado: “Morcegos: vítimas ou vilões”?

(Revista Superinteressante. São Paulo: Abril, outubro de 2012)

Os morcegos surgiram há milhões de anos. Os hábitos noturnos dos morcegos, a vida nas cavernas, a aversão à luz fizeram com que as pessoas relacionassem os morcegos ao mal, ligando os morcegos a histórias de terror, mistério e a imagens de vampiros.

A verdade é que os morcegos são seres extraordinários. A capacidade de adaptação dos morcegos, faz com que os morcegos sobrevivam em quase todas as regiões do planeta. Os morcegos só não sobrevivem em regiões de muito frio.

2. Questionar com os alunos:

- Qual o assunto do texto?
- Para eles, os morcegos são vítimas ou vilões?
- Qual palavra aparece repetida várias vezes no texto? Há como eliminar essa repetição? Como?

3. Pedir para que os alunos reescrevam a frase abaixo eliminando as repetições destacadas.

- Os morcegos surgiram há milhões de anos. Os hábitos noturnos dos morcegos e a vida nas cavernas, a aversão à luz fizeram com que as pessoas relacionassem os morcegos ao mal, ligando os morcegos a histórias de terror, mistério e a imagens de vampiros.

Possível versão apresentada: (grande maioria os alunos)

Os morcegos surgiram há milhões de anos. Os hábitos noturnos **deles** e a vida nas cavernas, a aversão à luz fizeram com que as pessoas relacionassem “**eles**” ao mal, ligando “**eles**” a histórias de terror, mistério e as imagens de vampiros.

➔ Nesta versão, houve o uso inadequado do pronome pessoas do caso reto que seria trabalhado mais para frente.

4. Após a versão apresentada, colocar na lousa a versão abaixo:

Os morcegos surgiram há milhões de anos. **Seus** hábitos noturnos e a vida nas cavernas, a aversão à luz fizeram com que as pessoas **os** relacionassem ao mal, ligando-**os** a histórias de terror, mistério e a imagens de vampiros.

5. Perguntar se eles perceberam diferença na versão feita por eles e nesta. Verificar se eles sabem o nome dado as palavras usadas por eles para eliminar a repetição da palavra “morcego”.

6. Apresentar a definição abaixo:

O pronome substitui ou acompanha o nome. Conhecer os pronomes nos auxilia na hora de escrever também. Quanto mais sabemos usar os pronomes melhor fica o que redigimos, pois eliminamos a repetição, deixando o texto mais agradável.

7. Apresentar aos alunos o seguinte texto e interpretação:

A CASA DOS PRONOMES

- Chega de Adjetivos – gritou a menina. – Eu não sei por que tenho grande simpatia pelos Pronomes, e queria visitá-los já.

- Muito fácil – respondeu o rinoceronte. – Eles moram naquelas casinhas aqui defronte. A primeira, e menor, é a dos Pronomes Pessoais.

(...)

E todos se dirigiram para a casa dos Pronomes Pessoais enquanto Quindim ia explicando que os Pronomes são palavras que também não possuem pernas e só se movimentam amarradas aos Verbos.

Emília bateu na porta – toque, toque, toque.

Veio abri o Pronome Eu.

- Entrem, não façam cerimônia.

Narizinho fez as apresentações.

(...)

- E os seus companheiros, os outros Pronomes Pessoais? – perguntou Emília.

- Estão lá dentro, jantando.

À mesa do refeitório achavam-se os Pronomes Tu, Ele, Nós, Vós, Eles, Ela e Elas.

Esses figurões eram servidos pelos Pronomes Oblíquos, que tinham o pescoço torto e lembravam corcundinhas. Os meninos viram lá o Me, o Mim, o Migo, o Nos, o Nosco, o Te, o Ti, o Tigo, o Vos, o Vosco, o O, o A, o Lhe, o Se, o Si e o Sigo – dezesseis Pronomes Oblíquos.

- Sim, senhor! Que luxo de criadagem! – admirou-se Emília. – Cada Pronome tem a seu serviço vários criadinhos oblíquos...

- E ainda há outros serviçais, os Pronomes de Tratamento – disse Eu. – Lá no quintal estão tomando sol os Pronomes Fulano, Sicrano, Você, Vossa Senhoria, Vossa Excelência, Vossa Majestade e outros.

Monteiro Lobato

Emília no país da gramática, Brasiliense.

VOCABULÁRIO:

Amarradas – unidas

Refeitório: sala própria para servir refeições.

Figurões; personagens importantes

Criadagem: conjunto de criados, empregados

Serviçais: criados

INTERPRETAÇÃO DO TEXTO:

a) Onde se passa a história que você leu?

b) Quem ensinou o caminho para a casa dos Pronomes Pessoais?

c) Qual a explicação que Quindim deu sobre os pronomes?

d) Quem abriu a porta para Emília foi:

() o pronome tu.

() o pronome nós.

() o pronome eu.

() o pronome vós

e) Escreva os nomes dos pronomes que estavam jantando:

f) Quais os outros serviçais que trabalhavam para os pronomes pessoais?

8. Apresentar aos alunos os pronomes pessoais através do quadro:

Pronomes Pessoais

São aqueles que representam as pessoas do discurso. Substituem ou acompanham o substantivo.

Eles variam em número e pessoa e alguns variam também em gênero (os da terceira pessoa).

Dependendo da função que tenham na frase, sua forma varia e vão se chamar **retos** ou **oblíquos**.

Pronomes Retos

Os pronomes são retos quando exercem a função de sujeito. (Fazem a ação do verbo.)

| | Singular | Exemplo | Plural | Exemplo |
|-----------|----------------|-------------------------------|------------------|-----------------------------------|
| 1ª pessoa | Eu | Eu fiz o trabalho. | Nós | Nós viajamos ontem. |
| 2ª pessoa | Tu | Tu ouviste a música. | Vós | Vós trouxestes o dinheiro. |
| 3ª pessoa | Ele/Ela | Ela é muito mais bela. | Eles/Elas | Eles fugiram com o carro. |

Pronomes Oblíquos

Os pronomes são oblíquos quando complementam o verbo.

| | Singular | Exemplo | Plural | Exemplo |
|-----------|-----------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|--|
| 1ª pessoa | Me, mim, comigo | Pedro falou comigo. | Nos, convosco | Luiza virá conosco. |
| 2ª pessoa | Te, ti, contigo | Desejo-te felicidades. | Vos, convosco | Amai-vos uns aos outros. |
| 3ª pessoa | Se, si, consigo, o, a, lhe | Ele só pensa em si. | Se, si, consigo, os, as, lhes | Comuniquei-os da minha partida. |

9- Passar exercícios para que os alunos identifiquem quais palavras foram substituídas pelos pronomes, ou seja, a qual palavra o pronome se refere.

a)

A casa

Vinícius de Moraes

Era uma casa
Muito engraçada
Não tinha teto
Não tinha nada
Ninguém podia
Entrar nela não
Porque na casa
Não tinha chão
Ninguém podia
Dormir na rede
Porque na casa
Não tinha parede
Ninguém podia
Fazer pipi
Porque penico
Não tinha ali
Mas era feita
Com muito esmero
Na rua dos bobos
Número zero.

MORAES, Vinícius de. Nova Antologia Poética. Sel. E org. Antônio Cícero e Eucanãa Ferraz. São paulo: Companhia das Letras, 2003.

I- Nos versos: “Ninguém podia / entrar nela não”, o termo destacado refere-se à

A- casa

B- rede

C- parede

D- rua dos bobos

b) O galo que logrou a raposa

Um velho galo matreiro, percebendo a aproximação da raposa, empoleirou-se numa árvore. A raposa, desapontada, murmurou consigo: "Deixe estar, seu malandro, que já te curo!..." E em voz alta:

- Amigo, venho contar uma grande novidade: acabou-se a guerra entre os animais. Lobo e cordeiro, gavião e pinto, onça e veado, raposa e galinhas, todos os bichos andam agora aos beijos, como namorados. Desça desse poleiro e venha receber o meu abraço de paz e amor.

- Muito bem! - exclama o galo. Não imagina como tal notícia me alegra! Que beleza vai ficar o mundo, limpo de guerras, crueldades e traições! Vou já descer para abraçar a amiga raposa, mas... como lá vem vindo três cachorros, acho bom esperá-los, para que também eles tomem parte na confraternização!

Ao ouvir falar em cachorro, Dona Raposa não quis saber de histórias, e tratou de pôr-se ao fresco, dizendo:

- Infelizmente, amigo Co-co-ri-có, tenho pressa e não posso esperar pelos amigos cães. Fica para outra vez a festa, sim? Até logo.

E raspou-se

MONTEIRO LOBATO. Fábulas. São Paulo: Brasiliense, 1994

I- A palavra destacada no trecho “Deixe estar, seu malandro, que já te curo... “se refere:

- A- à raposa
- B- ao galo
- C- aos cachorros
- D- aos animais

c) Leia esta tirinha:



<http://www.tiras-snoopy.blogspot.com/>

Ao utilizar a palavra ela, no segundo e no terceiro quadrinho, Linus refere-se à sua

- A- amiga
- B- mãe
- C- namorada
- D- professora

10- Pedir para que os alunos trazerem textos para identificar os pronomes e a a que palavras eles se referem.

11- Finalizar, retomando o conceito de que uma das funções do pronome é eliminar a repetição e que ele é uma palavra referencial. Os outros tipos de pronomes serão trabalhados mais adiante.

ACREDITO QUE AO CONSTRUIR ESSA SEQUÊNCIA, OS ALUNOS FORAM “DESCOBRINDO” O QUE SÃO PRONOMES E PARA QUE ELES SERVEM.

Rita

Fábula de Monteiro Lobato

O julgamento da ovelha

Um cachorro de maus bofes acusou uma pobre ovelhinha de lhe haver furtado um osso.

— Para que furtaria eu esse osso — alegou ela — se sou herbívora e um osso para mim vale tanto quanto um pedaço de pau?

Não quero saber de nada. Você furtou o osso e vou já levá-la aos tribunais.

E assim fez.

Queixou-se ao gavião penacho e pediu-lhe justiça. O gavião reuniu o tribunal para julgar a causa, sorteando para isso doze urubus de papo vazio.

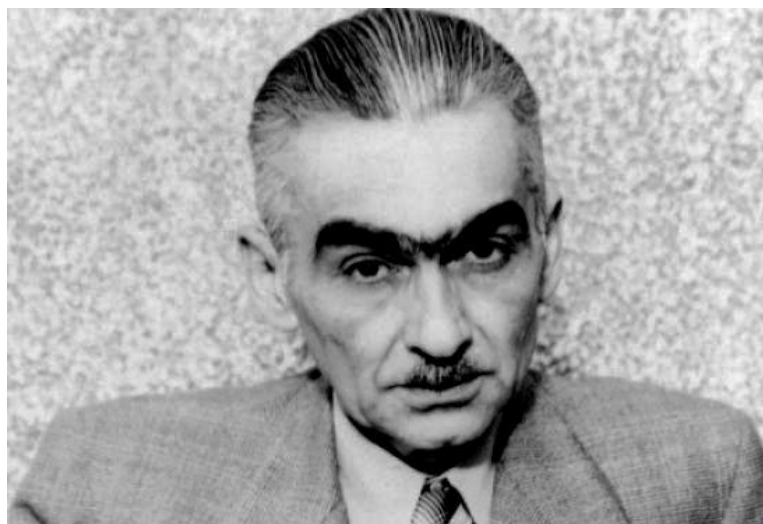
Comparece a ovelha. Fala. Defende-se de forma cabal, com razões muito irmãs das do cordeirinho que o lobo em tempos comeu.

Mas o júri, composto de carnívoros gulosos, não quis saber de nada e deu a sentença:

— Ou entrega o osso já e já, ou condenamos você à morte!

A ré tremeu: não havia escapatória!... Osso não tinha e não podia, portanto, restituir; mas tinha a vida e ia entregá-la em pagamento do que não furtara.

Assim aconteceu. O cachorro sangrou-a, espostejou-a, reservou para si um quarto e dividiu o restante com os juízes famintos, a título de custas...



Disponível em: <http://contobrasileiro.com.br/?p=2720> . Acesso em 09/10/15.

ATIVIDADES

TÓPICO GRAMATICAL: estudo do verbal

EXERCÍCIOS

1- Os verbos grifados indicam uma ação que aconteceu, que está acontecendo ou que ainda irá acontecer? Estas ações ocorrem ou ocorreram no passado, presente ou futuro?

Resp.

2- O verbo: furtaria indica que a ação foi realizada? Explique em que tempo esta ação poderia ter sido realizada.

Resp.

3- Os verbos das seguintes retirados do texto expressam ações que ocorreram no presente, passado ou futuro?

- sou herbívora:

- Não quero saber de nada:

- Comparece a ovelha.

- Fala.

-Defende-se

4- Reescreva as orações abaixo passando o verbo para o presente:

Assim aconteceu. O cachorro sangrou-a, espostejou-a, reservou para si um quarto e dividiu o restante com os juizes famintos, a titulo de custas...

Resp.

5- Sabendo se que o texto é uma Fábula, responda qual o tempo verbal predominante?

Resp.

Saulo

Atividades de gramática

Tópico gramatical: Conjunções

Atividade:

As conjunções são elementos da língua responsáveis por ligar as frases e parágrafos do texto, garantindo uma melhor expressão das suas ideias. Fazendo uso das conjunções presentes no quadro a seguir, complete as lacunas do texto abaixo:

| | | | |
|----------|------------------|-----|-------|
| ÀS VEZES | ASSIM POR DIANTE | POR | |
| QUE | À MEDIDA QUE | SÓ | AINDA |

O que se aprende em contato com a arte de contar histórias? (...) _____ ouvimos um conto – adultos ou crianças –, temos uma experiência singular, única, que particulariza para cada um de nós, no instante da narração, uma construção imaginativa que se organiza fora do tempo da história cotidiana, no tempo do “era”. (...) _____ essas histórias falam para nós, fazem sentido, independentemente de conhecermos qualquer coisa que seja sobre a Suméria de quatro mil anos atrás, ou uma cultura indígena americana? _____ ouvimos a história, somos transportados para “lá”, esse local desconhecido que se torna imediatamente familiar. A história _____ existe quando é contada ou lida e se atualiza para cada ouvinte ou cada leitor. “Era uma vez” que dizer que a singularidade do momento da narração para alguém unifica o passado mítico – fora do tempo – com o presente único – no tempo – daquela pessoa que a escuta e a presentifica. (...) Ao relatar como foi a experiência de ouvir um determinado conto, cada pessoa mostra que ouviu “um” conto, o seu. Algumas coisas chamaram sua atenção, outras não. _____ ela é o personagem e vive com ele suas aventuras, outra pessoas se emociona e uma outra, _____, se pergunta sobre a adequação de tal ou qual episódio e _____ (MACHADO, 2004, p. 22-23).

Justificativa:

Como vimos ao longo do curso, as atividades epilinguísticas são as próprias operações de linguagem, que trabalham o material da expressão linguística por meio das escolhas do falante dentre as formas fornecidas pela língua, feitas de forma reflexiva. Essas escolhas referem-se à atividade de parafraseagem, que estabelece comparações e

experimentações (WAMSER E REZENDE, 2013). No fragmento acima, vários elementos linguísticos desempenham a função de *operadores argumentativos*, contribuindo não só para o *encadeamento dos enunciados* como também para a *defesa de uma ideia* (KOCH, 1998, 2002, 2006). Na atividade proposta, espera-se que alunos operem esses elementos da língua, após a reflexão necessária, e identifiquem corretamente a conjunção que completa cada lacuna, levantando hipóteses com base nas relações que se estabelecem entre os elementos apresentados e os contextos oferecidos, para construir o seu próprio conhecimento acerca língua.

Referências Bibliográficas

- KOCH, Ingedore. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1998.
- _____. *Argumentação e linguagem*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Introdução à lingüística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MACHADO, Regina. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL, 2004.
- WAMSER, C.A, REZENDE, L.M. *Atividade epilingüística e o ensino de Língua Materna: um exercício com a conjunção Mas*. Santa Cruz do Sul: 2013. Disponível em Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 2-20, jan./jun. 2013. <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>. Acessado em 11 de outubro de 2015.
-

Solange

Atividades de gramática

Análise Linguística sobre usos de tempos e modos verbais.

Texto: O cão e o pedaço de carne

Vinha um cão atravessando um rio com um pedaço de carne na boca quando olhou para dentro da água e viu, lá no fundo, outro cão com um pedaço de carne maior que o seu. Julgando-se muito esperto, largou a carne que trazia e foi agarrar outra que avistara.

Mergulhou, procurou, procurou e nada. O tolo acabou ficando sem a carne que levava e sem a outra, que era apenas o reflexo da sua própria imagem.

Fonte ESOP. *Fábulas Completas*. Trad. Neide Smolka. São Paulo: Moderna, 1994.

O texto lido é uma Fábula, uma narrativa ficcional em que animais ganham características humanas e que contém uma moral claramente deduzida no final. Como narrativa, envolve uma sequência de ações que se desenrolam com o passar do tempo. Sobre as ações relatadas na fábula anterior, reflita com base nas questões abaixo.

Questões:

(a) Observe as formas verbais sublinhadas no texto. Elas indicam fatos concluídos ou em processo? Em que momento: passado, presente ou futuro? Sua resposta explicará o uso do pretérito perfeito do indicativo.

Resposta: Indicam fatos concluídos no passado.

(b) Analise, agora, as formas verbais “vinha” e “levava”. Elas indicam fatos em processo ou concluídos? Em que momento: passado, presente ou futuro? Sua resposta explicará o uso do pretérito imperfeito do indicativo.

Resposta: Indicam fatos em processo no passado.

(c) Considere, agora, a forma “avistara”. A que momento se remete: anterior, posterior ou concomitante ao fato expresso em “foi”? Justifique, então, o uso do pretérito mais-que-perfeito do indicativo.

Resposta: Remete a um momento anterior ao fato expresso em “foi”. O pretérito mais que perfeito é utilizado para indicar algo que aconteceu antes de outro fato também passado (“passado do passado”).

(d) Que forma composta poderia substituir “avistara”? Qual das duas é mais utilizada no português do Brasil atualmente?

Resposta: “tinha avistado”. Essa forma é mais comum no Brasil atualmente.

(e) Sabendo-se que o texto é uma fábula. Conclua: Qual o tempo verbal predominante nesse gênero textual?

Resposta: Na fábula, o tempo verbal predominante é o pretérito perfeito.

Como foi dito, a fábula é uma narração. Será que todo texto desse tipo tem que ser produzido com tempos verbais do pretérito? Para chegar a uma conclusão sobre isso, faça o que se pede abaixo.

Questões:

(f) Reescreva a primeira frase do texto “O cão e o pedaço de carne”, modificando o tempo das formas verbais para o presente. Comece com “Vem um cão...”.

Resposta: Vem um cão atravessando um rio com um pedaço de carne na boca quando olha para dentro da água e vê, lá no fundo, outro cão com um pedaço de carne maior que o seu.

(g) Na resposta da questão anterior, você usou o que os gramáticos chamam de “presente histórico”; ou seja, o presente do indicativo para descrever fatos no passado.

Pesquise esse emprego do presente e explique o seu efeito. Observe que é comum em manchetes de jornais.

Justificativa da construção da atividade

Nessa atividade, além da associação do tópico gramatical ao gênero textual exemplificado, introduzem-se os conceitos relativos ao uso dos tempos verbais através de uma abordagem reflexiva, indutiva, partindo-se dos fatos linguísticos para a formulação da teoria, o que torna o aluno consciente do emprego das formas linguísticas não só para compreender textos, mas também para produzi-los.

Atividades associando a Análise Linguística ao uso da língua (leitura e produção textual, especificamente) são interessantes para nós professores de Língua portuguesa, nos ajudam a estruturar um planejamento mais produtivo de nossas aulas.

Verônica

Atividade de análise gramatical

Sujeito e predicado

Texto 1

Amor Punk

Nicolas Behr

Aquele beijo na boca

Texto 2

Formas do nu

João Cabral de Melo Neto

O homem é o animal

Que você me deu
Semana passada
Ta doendo até hoje.
In: Boa companhia: poesia.
São Paulo: Companhia das
Letras, 2003.p.143.

mais vestido e calçado.
Primeiro, a pano e feltro
Se isola do ar abraço...
João Cabral de Melo Neto.
A educação pela pedra. Rio
de Janeiro: Alfaguara,2008.
Herdeiros de João Cabral de
Melo Neto.

Observe os gêneros textuais poemas:

- 1- Há algum sujeito que pratica uma ação?
- 2- Lembrando que ação também ser remete a verbo qual ou quais são utilizados por esse sujeito?
- 3- No Poema de Nicolas Behr o sujeito não está posicionado no início da oração, sendo assim, teria como reconstruir a frase sem alterar o sentido?
- 4- O predicado é constituído pela ação do sujeito, ou seja, uma pratica realizada dentro de um contexto, em ambos os textos qual seria?
- 5- No caso podemos ter um pronome no primeiro poema para identificar o sujeito, qual seria?
- 6- Esse pronome substitui qual pessoa dentro do texto?
- 7- O que você pode concluir com esses exercícios anteriores sobre sujeito e predicado?

A análise sobre o sujeito e predicado deve ser concluída a partir da seleção de respostas dos alunos, tendo em vista, a última questão como base para definição do tema estudado e sua função dentro dos gêneros textuais que vemos no cotidiano.