

Gramática e escola: considerações sobre variação linguística e ensino de língua portuguesa

Flávio Biasutti Valadares*

Resumo: o artigo apresenta algumas noções de concepções de gramática, de ensino e de variação linguística; expõe conceitos relativos à gramática e à variação linguística; discute alguns aspectos acerca de ensino de língua portuguesa e gramática na escola, sob a perspectiva das variedades da língua e explicita questões presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais; conclui que a escola ainda vem mantendo o ensino de língua portuguesa centrado em concepções prescritivas.

Palavras-chave: Gramática; Escola; Variação Linguística; Língua Portuguesa.

Abstract: the article presents some notions of grammar, teaching and linguistic variation conceptions, it discusses some aspects about the teaching of the Portuguese language and grammar at school, under the perspective of the language varieties and it exposes questions that are present in the Parâmetros Curriculares Nacionais. It concludes that school has been keeping the teaching of the Portuguese language centered in prescriptive conceptions.

Key words: Grammar; School; Linguistic Variation; Portuguese Language.

Introdução

Travaglia (2003) aponta que a gramática da língua portuguesa sempre foi vista historicamente como a gramática normativa, isto é, aquela que corresponde às formas de expressão produzidas por pessoas cultas. Nesse aspecto, segundo o autor, o ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras, tradicionalmente, veio sendo baseado na concepção de aplicação das normas ditadas pela gramática da língua culta e amparado nos renomados autores de textos literários.

Conforme Bezerra (2010), o ensino de língua portuguesa no Brasil se volta para a exploração da gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva, quando se impõe um conjunto de regras a ser seguido, e também analítica, quando se identificam as partes que compõem um todo, com suas respectivas funções.

Com o desenvolvimento dos estudos linguísticos, esse ensino baseado na norma culta vem cedendo a outras concepções que preveem o estudo da língua sob a ótica das variedades da língua, além de não haver mais a primazia da língua escrita em detrimento da língua oral. A partir das pesquisas desenvolvidas pela ciência linguística, constata-se a

* Mestre em Letras/Estudos da Linguagem — PUC-Rio. Doutorando em Língua Portuguesa — PUC-SP.

existência de vários tipos de gramática, que não só a baseada em prescrição de regras ditas de bom uso da língua, assim como uma perspectiva de reconhecimento das variações linguísticas pela escola, principalmente após a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. (BEZERRA, 2010; TRAVAGLIA, 2003)

Concepções de linguagem e de gramática

Didaticamente, as concepções de linguagem podem ser divididas em três. A primeira vê a *linguagem como expressão do pensamento*, uma espécie de tradução, de representação fônico-escrita do pensamento. De acordo com Travaglia (2003), o tratamento dado à produção textual, nessa concepção, é independente do contexto de sua realização, negando seu papel na configuração textual. Nessa perspectiva, o ensino gramatical quase nunca trabalharia com textos, concentrando-se no ensino de regras de boa formação de orações isoladas, à espera de que o aluno as articule no momento de produção textual.

Na segunda concepção, a língua é tida *como instrumento de comunicação*. A noção de língua como um sistema de códigos que, combinados, obedecendo a determinadas regras, transmite uma mensagem de um emissor para um receptor. O código linguístico é externo ao falante e cabe a ele usá-lo de maneira adequada para que sua mensagem chegue ao outro de modo claro e sem “ruídos”.

Os estudos nessa concepção são de cunho formalista, interessados na estrutura linguística imanente e sua lógica interna, e não na sua realização empírica em situações concretas de uso. Soares (1998) explicita que a preocupação, conforme essa concepção, era desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos — verbais e não-verbais.

A terceira concepção vê a língua como *lugar de interação*, mas uma interação social. Através da língua como fenômeno sociointerativo, os indivíduos não apenas expressam seus pensamentos, comunicam-se, mas, também, atuam sobre o outro, agem sobre o outro, modificando e construindo os objetos do discurso, produzindo interacionalmente os sentidos dos textos, além de criar mundos via linguagem, constituindo-se mutuamente ante o mundo e o outro, ou seja, nessa concepção, o sujeito

é um ser ativo, priorizando o diálogo entre o texto, o professor (visto como mediador) e o aluno, para juntos encontrarem um sentido para o texto.

Dessa maneira, no sociointeracionismo, a língua é considerada na sua realização em textos, levando-se em conta as condições sócio históricas da sua produção e recepção. Essa concepção postula que a língua deve ser investigada em seu uso e não em estruturas internas a ela, pois esta estruturação do sistema linguístico é afetada justamente pela realidade social da língua.

Há nesta concepção uma quebra da tendência autonomista da língua, tanto no campo estrutural, quanto no semântico. Os textos assumem, dentro dessa concepção, de acordo com Andrade (2006), um papel central, uma vez que é por meio deles e da análise dos seus elementos que será possível investigar o funcionamento dos fenômenos linguísticos e extralinguísticos, assim como entender suas organizações nas mais diversas esferas sociais e o que leva as pessoas a estruturarem seus textos de formas tão diferentes a cada situação social específica.

Constata-se, então, que o enfoque das concepções de língua/linguagem vem se alterando à proporção que os estudos na área da linguagem avançam. Antunes (2007) propõe a concepção de linguagem como atividade funcional, interativa, discursiva e interdiscursiva, como prática social situada e imersa na realidade cultural e histórica da comunidade. A autora acrescenta que língua e gramática não se equivalem e, por isso, o ensino de língua não pode se constituir apenas em lições de gramática.

Acerca das concepções de gramática, Travaglia (2003) considera que a gramática de uma língua é o conjunto de condições linguísticas para a significação. Ele cita 4 tipos de atividades de ensino de gramática: de uso, reflexiva, teórica e normativa. O autor ainda aponta que o trabalho do professor deve ser desenvolvido aproveitando a ocorrência de recursos e fatos da língua no seu uso que o aluno faz enquanto produtor e receptor de textos, o que vai atender a suas necessidades mais imediatas.

Ele ainda acrescenta que

o ensino de gramática seja basicamente voltado para uma gramática de uso e para uma gramática reflexiva, com o auxílio de um pouco de gramática teórica e normativa, mas tendo sempre em mente a questão da interação numa situação específica de comunicação e ainda o que faz da sequência linguística um texto que é exatamente a possibilidade de estabelecer um efeito de sentido, uma unidade de sentido para o texto como um todo. (TRAVAGLIA, 2003, p. 108)

Sobre gramática de uso, Travaglia (2003) considera que ela é não-consciente, implícita e liga-se à gramática internalizada do falante. Para reflexiva, o autor assevera que, além de ser uma gramática de explicitação, que surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua, deve atuar também para o domínio de uma língua que o aluno ainda não domina. Em relação à gramática teórica, ele expõe que é uma gramática explícita, uma sistematização a respeito da língua e, para gramática normativa, normas de bom uso da língua, para falar e escrever bem.

Nesse ponto, cumpre ressaltar que a gramática descritiva faz a descrição e o registro de uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência, suas unidades e categorias linguísticas, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, seus modos e condições de uso; ela corresponde a um conjunto de regras baseado no uso da língua. Além disso, na gramática descritiva, o ‘erro’ é tido como apenas formas ou estruturas que fogem ao funcionamento das diversas variedades de uma língua. (TRAVAGLIA, 2003; MADEIRA, 2005)

Pode-se inferir que a gramática descritiva trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta e que ela dá preferência para a forma oral desta variedade. Essa gramática terá sido o resultado do trabalho do linguista a partir da observação do que se diz ou se escreve na realidade e trata de explicitar o mecanismo da língua, construindo hipóteses que expliquem o seu funcionamento. (POSSENTI, 1996; TRAVAGLIA, 2003)

A concepção de gramática internalizada aplica-se à percepção da gramática como um conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar, ou seja, ela se define como o conjunto de regras que um falante domina, os conhecimentos que possui para produzir frases compreensíveis e reconhecidas, mesmo que consideradas ‘erradas’ pela gramática normativa. (POSSENTI, 1996; MADEIRA, 2005)

Depreende-se disso que ‘saber gramática’ não depende, em princípio, de escolarização ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo, na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras. (POSSENTI, 1996; TRAVAGLIA, 2003; MADEIRA, 2005)

A gramática denominada culta, normativa, prescritiva ou tradicional é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente. Franchi (1991) a considera um conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores. Podemos entendê-la também como um conjunto de normas que nos orientam no uso padrão-culto quando este nos for exigido.

É relevante considerar que a gramática precisa ser ensinada nas escolas, todavia não pode ser o único elemento de estudo. Além disso, em nossas gramáticas e compêndios gramaticais, normalmente, só se encontram exemplos de um uso filtrado de autores do passado, parecendo que aqueles autores são os únicos modelos a serem seguidos. Perini (1991) sugere que a melhor maneira de se trabalhar com os itens gramaticais é dando um panorama geral do que seja a língua, sua estrutura e funcionamento, descrevendo-a em linhas gerais e, em seguida, apresentar um estudo mais detalhado de alguns aspectos.

Outro aspecto importante de se considerar refere-se ao conceito de norma que, conforme Lucchesi (2006), divide-se em padrão, reunindo as formas contidas e prescritas pela gramática normativa; em culta, contendo as formas efetivamente depreendidas da fala dos segmentos plenamente escolarizados; e em vernácula, considerados os padrões linguísticos das classes mais baixas, não escolarizadas.

A partir dessas considerações, cumpre mencionar que, com a democratização do ensino, de acordo com Soares (1986), a escola recebeu as camadas mais populares, chegando com elas a heterogeneidade linguística, provocando a necessidade de uma nova postura por parte dos professores de língua portuguesa, principalmente. Entende-se que a heterogeneidade linguística em um país continental e diversificado como o Brasil é um fato natural e inevitável, isto é, a variação faz parte da natureza da linguagem e é resultado da diversidade de grupos sociais e da relação que estes grupos mantêm com as normas linguísticas.

Bortoni-Ricardo (2005) afirma que a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas, sendo que os professores — e, por meio deles, os alunos — têm de estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade.

Travaglia (2003) ressalta que os objetivos do ensino de língua portuguesa devem ser ensinar a língua e ensinar sobre a língua. No primeiro objetivo, o que se busca é a formação de usuários competentes da língua, isto é, que tenham competência comunicativa; no segundo, a finalidade é a de ensinar teoria gramatical ou linguística, formando analistas da língua.

É digno de nota que muitas práticas de ensino de língua portuguesa passaram a ser questionadas, devido ao resultado ruim que apresentavam. Nesse aspecto, a discussão de novas práticas no âmbito escolar desencadeou uma reforma da visão de ensino da língua portuguesa, amparada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em que o ensino passou a ser voltado para as práticas sociais, contemplando oralidade e escrita, por exemplo, sob a ótica das variedades que a língua possui, não atrelando o ensino tão somente à língua culta.

Essa nova abordagem de ensino caminha em direção ao respeito às diferenças no ambiente escolar, proporcionando a todos os alunos também a possibilidade de garantia ao acesso dos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, sem com isso desprezar sua origem e hábitos sociolinguísticos e culturais. Há de se considerar que os PCNs tendem a provocar uma mudança positiva na qualidade do ensino de língua portuguesa na escola; no entanto, ainda não se observa uma amplitude tal que, na prática, tenha surtido o efeito desejado: a escola ainda não vem alcançando a eficiência esperada a partir dos objetivos preconizados nos PCNs.

Além disso, deve ser destacado que a formação dos professores de língua portuguesa, muitas vezes, atrelada à gramática normativa, e a própria estrutura de anos de ensino de gramática normativa levam ainda a equívocos na aplicação de práticas que contemplem uma formação discente mais próxima do desenvolvimento de habilidades linguísticas que possam efetivamente proporcionar a esse aluno conhecimento suficiente para exercer seus papéis sociais de modo adequado.

Nesse aspecto, Antunes (2007) aponta que a consulta aos manuais de gramática não deve ser o único respaldo para decidir sobre usos alternativos da língua, a escola precisa atribuir à nomenclatura gramatical uma função apenas suplementar, embora de alguma relevância como parte de um saber metalinguístico que, por sua vez, é parte também do patrimônio cultural da comunidade.

Observa-se, então, uma tendência entre os linguistas na direção de uma concepção de linguagem sob a perspectiva sociointeracionista partindo do pressuposto de que o aluno precisa entender que a língua é uma atividade inscrita numa prática social situada na comunidade de que ele faz parte com uma história e uma cultura que devem ser respeitadas para garantir o desenvolvimento sociolinguístico e o exercício da cidadania.

Assim, como ressalta Possenti (1996), o ensino de língua portuguesa precisa deixar de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos e passar a ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos, uma tarefa na qual o professor deixa de ser a única fonte autorizada de informações, motivações e sanções. Nessa perspectiva, a variedade linguística exerce um fundamental papel no ensino de língua portuguesa.

A variação linguística, a gramática tradicional e a escola

Gnerre (1985) aponta que uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. Além disso, o autor coloca que a diferença entre a variedade dita ‘cultura’ ou ‘padrão’ é fortemente marcada devido a vários fatores, entre os quais o poder ideológico da escrita e a tradição gramatical, que atuam como legitimadores da tradição cultural e da identidade nacional.

Nesse sentido, é relevante destacar o papel da Gramática Tradicional, também denominada gramática culta, prescritiva ou normativa. Ela apresenta, segundo Travaglia (2003), argumentos de natureza estética, elitista ou aristocrática, política, comunicacional e histórica. Isso denota uma relação de poder que norteia as relações sociais, incluindo-se aí sobremaneira a influência da escola nesse processo.

O autor explica que a natureza estética da gramática tradicional está relacionada às formas e usos que são incluídos ou excluídos da norma culta por critérios tais como elegância, colorido, beleza, finura, expressividade, eufonia, harmonia, devendo-se evitar vícios como a cacofonia, a colisão, o eco, o pleonismo vicioso. Sobre a natureza elitista ou aristocrática, ele coloca que o critério é a contraposição do uso da língua que é feito pela classe de prestígio ao uso das classes consideradas populares.

Para a natureza política da gramática tradicional, Travaglia (2003) expõe que os critérios são basicamente o purismo e a vernaculidade. Há a pretensão e a necessidade de excluir da língua tudo o que não seja, no caso da Língua Portuguesa, de origem

grega, latina ou vinda de épocas remotas da língua. Na natureza comunicacional, os critérios referem-se ao efeito comunicacional, à facilidade de compreensão, exige-se que as construções e o léxico escolhido resultem na ‘expressão do pensamento’ com clareza, precisão e concisão.

Por fim, a natureza histórica da gramática tradicional cujo critério para excluir formas e usos da norma culta, frequentemente, é a tradição. Esse é um critério bastante problemático em sua aplicação, conforme Travaglia (2003), pois pode levar a exigências absurdas, uma vez que não há nada de objetivo que permita definir quando ele se aplica e quando ele não se aplica.

Castilho (1998) afirma que existe uma forte estratificação social, que gera a diferença social e, por conseguinte, a linguística. É quando, na visão do autor, as gramáticas registram que certos usos são da linguagem popular, mas não como um registro de diferenças objetivas entre variedades, mas no sentido de uma espécie de condenação. O motivo para proscrever formas como, por exemplo, *muié*, *trabaio*, *fumu* (=fomos) é tão-somente, ainda segundo o linguista, por serem formas usadas pelo “povo”, em uma clara oposição à elite — quase sempre econômica, política e cultural — da mesma sociedade.

Dessa maneira, de acordo com Simka (2003), o fracasso do ensino de língua portuguesa, materializado em virtude da rede de mecanismos instituídos no próprio ensino de língua, assume a feição de um fracasso linguístico institucionalizado pela classe dominante, cujo propósito se prende à permanência do paradigma de não saber português, para atender, pois, a interesses de sua perpetuação político-ideológica.

Por outro lado, considera-se uma das características universais das línguas naturais sua diversidade, isto é, a heterogeneidade é imanente à língua, sendo seus usos controlados por fatores estruturais e sociais. Nesse aspecto, o Português Brasileiro está permanentemente sujeito (como todo sistema linguístico) à atuação de duas forças que atuam no sentido da variedade e da unidade: as forças centrífugas e as centrípetas.

Conforme Travaglia (2003), as forças centrífugas levam os elementos da língua a se afastar de suas formas-funções atuais e caminhar para formas-funções novas, é um movimento ininterrupto: qualquer língua viva está sempre em processo de mudança, mesmo que isso seja imperceptível para os seus falantes, muito embora sejam eles mesmos os responsáveis pela mudança. Já as forças centrípetas agem sobre a língua no

sentido de que a ‘puxam’ para o centro, refreiam-na, tentam conter seu impulso de mudança. Essas forças são exercidas pelas instituições sociais, e a escola é a principal delas nesse processo, principalmente por meio do ensino da gramática normativa.

Nessa perspectiva, é válido observar que existe sempre um conjunto de variações da língua em circulação no meio social, isto é, a diversidade linguística é uma propriedade funcional e inerente aos sistemas linguísticos. Alkmin (2001) afirma que toda língua é adequada à comunidade que a utiliza, é um sistema completo que permite a um povo exprimir o mundo físico e simbólico em que vive.

A autora ainda expõe que sociedade e língua são grandezas de ordem distinta, tendo organizações estruturais diversas, ou seja, a língua se organiza em unidades distintas, que são em número finito, combináveis e hierarquizadas, o que não se observa na organização social. Benveniste (1989) salienta que algumas propriedades aproximam língua e sociedade: são realidades inconscientes, representam a natureza, são sempre herdadas e não podem ser abolidas pela vontade dos homens. O linguista salienta ainda que a língua permite que o homem se situe na natureza e na sociedade.

Alkmin (2001) assevera que língua e variação são inseparáveis, sendo a Sociolinguística um campo de estudo que encara a diversidade linguística como uma qualidade constitutiva do fenômeno linguístico. A autora também observa que qualquer tentativa de buscar apreender apenas o invariável, o sistema subjacente significa uma redução na compreensão do fenômeno linguístico.

Outro aspecto relevante diz respeito aos fatores extralinguísticos influentes no modo de falar do indivíduo que envolvem distinções geográficas, históricas, econômicas, políticas, sociológicas e estéticas. Para Preti (2000), o que se procura na fala de um indivíduo são os índices de sua classificação social. O autor apresenta as variedades da língua dispostas em sincrônicas, cronologicamente simultâneas, observáveis num mesmo plano temporal, compreenderiam as variações causadas por fatores geográficos, socioculturais e estilísticos; e as variedades diacrônicas, que compreendem aquelas dispostas em vários planos de uma só tradição histórica.

Preti (2000) considera que o indivíduo não apenas sabe falar, mas também sabe como os outros falam, gerando o problema, dentre outros, de saber até que ponto o conhecimento linguístico, expresso na fala do indivíduo, revelaria de fato o seu nível de linguagem, visto que o falante, além dos signos linguísticos habituais (vocabulário

ativo), conhece outra forma que não utiliza, mas que são usados por outro, como locutores nesses atos de fala em que ele, como receptor, reconhece-os e os compreende.

Assim, a variação geográfica ou diatópica caracteriza-se, de acordo com Preti (2000), por ocorrerem num plano horizontal da língua, na concorrência das comunidades linguísticas, sendo responsáveis pelos chamados regionalismos, provenientes de dialetos ou falares locais. Ainda, de acordo com Preti (2000), suas manifestações são contidas na comunidade por uma hipotética linguagem comum do ponto de vista geográfico que, sendo geralmente compreendida e aceita, contribui para o nivelamento das diferenças regionais.

Para a variação social ou diastrática, Preti (2000) expõe que sua ocorrência dá-se num plano vertical, dentro da linguagem de uma comunidade específica e pode ser influenciada por fatores diretamente ligados ao falante ou à situação ou a ambos simultaneamente. Idade, sexo, cultura, profissão, posição social, grau de escolaridade, local em que reside são alguns dos fatores que podem ser relacionados na variação social.

Também, é digno de nota salientar que as formas em variação, segundo Mollica e Braga (2005), projetam-se num *continuum* em que se podem descrever tendências de uso linguístico de comunidades de fala caracterizadas diferentemente quanto ao perfil sociolinguístico. Em geral, por exemplo, agentes como a escolarização alta, o contato com a escrita, os meios de comunicação de massa, o nível socioeconômico alto, a origem social alta concorrem para o aumento na fala e na escrita da variedade *standard*. Nesse sentido, pode-se afirmar que o universo de falantes do português brasileiro é, via de regra, sociolinguisticamente heterogêneo, composto por indivíduos de classe social e de nível sociocultural diferenciados. Por isso, as diferentes variedades *standard* e não *standard* podem apresentar-se mais ou menos marcadas e, em geral, distribuídas num *continuum*.

Scherre (1999) cita que a focalização dos aspectos variáveis do português conduziu à apreensão de interdependências de todas as naturezas: (1) entre os componentes linguísticos (fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico e lexical); (2) entre estes e outros componentes da linguagem (discursivo e pragmático) e, ainda, (3) entre os componentes linguísticos e os aspectos não-linguísticos (social, cognitivo e interacional), que envolvem o complexo fenômeno da linguagem.

Luft (1985) ressalta que todo falante nativo compreende sua língua materna e é sobre essa base que o educador deveria construir sua aula, procurando descobrir que tipo de gramática o aluno traz interiorizado, de onde ele vem, qual seu meio social e quais são as características pessoais de sua fala. Isso implica que o professor de língua portuguesa, além de respeitar a variedade linguística utilizada pelos alunos, deva refletir sobre as relações existentes entre as diversas variedades, inclusive a padrão, que não deve deixar de ser apresentada aos alunos.

Possenti (1996) observa que alguns dos problemas que levam ao fracasso do ensino de língua portuguesa têm a ver com a forma como se concebem a função e as estratégias do ensino da língua. Essas colocações de Possenti são importantes, visto que conduzem a uma reflexão ainda mais ampla no sentido do que a escola deva ter como objetivo no ensino de língua portuguesa, pois achar que os alunos são incapazes de fazer o uso do português padrão seria subestimar a sua capacidade; por outro lado, negar a sua variedade linguística em valorização à norma padrão seria discriminatório, demonstraria o desconhecimento da diversidade linguística brasileira.

Bagno (2001) advoga em favor de que, no que respeita à língua, as sociedades todas se veem confrontadas a uma tensão permanente entre dois polos: norma-padrão e variedades linguísticas, unificação normatizadora e variação dialetal, língua portuguesa e língua nacional, falante nativo e falante-cidadão, língua do Estado e estado da língua. A solução dessa tensão, nas palavras de Bagno, exige a democratização da sociedade, o que passa necessariamente pela escola.

Aplicação do conhecimento linguístico: um resumo da proposta de Travaglia

Travaglia (2009) considera que, diante de todo o conhecimento que a Linguística vem disponibilizando sobre a língua e seu funcionamento, o professor precisa entender como utilizar esse conhecimento, por exemplo, para o ensino/aprendizagem nos ensinos fundamental e médio, além de efetivamente compreender como transformar o conhecimento linguístico em atividades de ensino/aprendizagem.

Na visão do autor, quando o conhecimento linguístico ou teoria linguística ou gramática descritiva aparece como objeto de ensino, o professor precisa estar atento a três aspectos:

a) a **qualidade da teoria**, verificando se a teoria realmente faz uma boa descrição dos fatos linguísticos e resiste ao teste dos fatos empíricos; b) ter consciência do fato de que **qualquer teoria é uma tentativa de descrever algo da língua** e não uma verdade incontestável, tomando-a como tal, o que lhe permitirá desenvolver uma postura mais científica e passá-la aos alunos; c) que normalmente há **mais de uma descrição para o mesmo fato linguístico** e que com todas elas pode-se aprender fatos interessantes para utilizar nas atividades de ensino/aprendizagem. (TRAVAGLIA, 2009, p. 1)

A partir disso, Travaglia propõe que é necessário considerar que, para ir do conhecimento linguístico às atividades de ensino, o trabalho de ensino pode ser organizado a partir de *um tipo de recurso da língua* (por exemplo: verbo; artigo; colocação dos elementos na frase; subordinação etc.) e a partir de *uma instrução de sentido* (por exemplo: expressão de quantidade, de tempo, de comparação, de causa e consequência, de modo etc.).

No primeiro caso, na proposta do autor, é preciso observar todos os efeitos de sentido que o recurso em foco pode estabelecer ou pelo menos os usos mais frequentes do recurso; no segundo, a observação deve estar atenta para quais são os recursos que podem expressar a instrução de sentido em foco e que diferença há no efeito de sentido básico estabelecido por um recurso e por outro.

Com isso, Travaglia (2009) assevera que a montagem do quadro teórico de referência para fins pedagógicos de ensino/aprendizagem deve se valer de todos os estudos linguísticos sobre o tópico focalizado, seja qual for o modelo e a teoria linguística sob cuja chancela o estudo foi realizado. Nessa perspectiva, o linguista aponta que, ao montar o quadro, o professor precisa atentar para os diferentes elementos observados sobre o tópico em foco e, sobretudo, em relação às possibilidades significativas e de uso envolvidas.

Também, se o ensino for organizado em torno de um tipo de recurso ou recurso específico, é necessário registrar os usos possíveis para o recurso e os efeitos de sentido que a ele possam estar associados. Para a organização do ensino em torno de uma instrução de sentido, é preciso levantar quais são os recursos que podem expressar a instrução de sentido em foco e quais as diferenças entre os vários recursos ao exprimir essa instrução de sentido. Nos dois casos, conforme Travaglia (2009), deve-se observar se há fatos ligados ao uso e possibilidades significativas dos recursos que se ligam de algum modo a categorias de textos (tipos e gêneros textuais principalmente).

Travaglia (1995) apresenta algumas propostas de atividades, das quais destacaremos a questão dos antônimos:

(6) *Você vê alguma diferença de sentido entre as frases abaixo?*

- a - Ela é bonita.*
- b - Ela não é bonita.*
- c - Ela não é feia.*
- d - Ela é feia.*

(7) *As frases **b** e **c** abaixo são negações da frase **a**; pretendem dizer o contrário de **a**. Você acha que as duas querem dizer a mesma coisa? Não há diferença entre dizermos uma ou outra?*

- a - Meu pai é favorável ao meu casamento com Jair.*
- b - Meu pai **não** é favorável ao meu casamento com Jair.*
- c - Meu pai é **desfavorável** ao meu casamento com Jair.*
- d - Meu pai é **contra** o meu casamento com Jair.*
- e - Meu pai **não** é a favor do meu casamento com Jair.*

*Obs.: Aqui, podem ser discutidas ainda as diferenças entre as frases **b** e **c** e **d** e entre **d** e **e**. Nos exercícios (6) e (7) o que se trabalha são os processos diversos para a expressão de ideias contrárias. (TRAVAGLIA, 1995, p. 109)*

Travaglia ainda propõe, com relação a antônimos, que “podem ser discutidas as diferenças entre pelo menos quatro tipos do que se tem chamado de antônimos e as diferentes relações existentes entre os antônimos e as consequências nos efeitos de sentido possíveis”. Para o autor,

- a) antônimos propriamente ditos (sua atribuição às entidades é relativa, permitem a graduação): grande/pequeno, bom/mau, frio/quente;*
- b) antônimos complementares (a negação de um implica a afirmação do outro): macho/fêmea, particular/público, casado/solteiro;*
- c) antônimos por contrariedade (implicam transformações sintáticas, quando substituídos um pelo outro): comprar/vender, dar/receber;*
- d) antônimos em que a oposição se deve a uma relação específica:*
 - nascer/morrer, partir/chegar, adormecer/acordar (indicam momentos extremos de um processo: viver, ir ou vir, dormir);*
 - subir/descer, aproximar-se/afastar-se, ir/vir (têm implicações direcionais) etc. (TRAVAGLIA, 1995, p. 109)*

Assim, tem-se nesse exemplo de proposta de atividades a noção de como é possível transpor a teoria para atividades de ensino/aprendizagem efetivamente relacionadas ao uso da língua, proporcionando ao aluno um desenvolvimento mais consistente de suas habilidades linguísticas, no sentido de desenvolver sua competência comunicativa.

Considerações finais

Ainda que os PCNs estejam provocando apenas um início de discussão mais salutar acerca do ensino de língua, é necessário que os professores, especialmente os de Língua Portuguesa, assumam a alteração do paradigma que vem vigorando, porque a escola parece continuar ignorando as variedades linguísticas, prestigiando a norma culta, delegando ainda ao professor de Língua Portuguesa o papel de ‘caçar’ erros gramaticais, o que é inconcebível em uma sociedade que se pretenda desenvolvida.

Desse modo, é relevante destacar que o ensino de língua materna, na visão de Travaglia (2003), justifica-se prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. Portanto, este desenvolvimento deve ser entendido como progressiva capacidade de realizar a adequação do ato verbal às situações de comunicação.

É fundamental, então, que o docente deixe de pensar o ensino de língua portuguesa numa perspectiva prescritivista, em que só são válidas as normas ditadas pela gramática tradicional, e passe em parceria com a escola e a comunidade a refletir sobre os usos da língua e suas aplicações práticas no sentido de melhor adequar seu uso às situações cotidianas, a fim de construir uma linguagem com o aluno/falante/leitor/escritor que coloque esse aluno em condições de fazer o uso de sua própria língua com propriedade suficiente para obter os resultados linguístico-sociais desejados em qualquer interação.

Dessa maneira, compreender em que grau o processo de ensino da língua portuguesa, nos moldes tradicionais, contribui para o agravamento ou para a simples manutenção das situações de exclusão a que está sujeita a população socialmente marginalizada deveria ser a busca da escola, a fim de efetivamente implementar políticas educacionais que possam contribuir para a alteração do quadro que é observado,

preferencialmente, no caso do ensino de língua portuguesa, utilizando o conhecimento disponível a partir das teorias linguísticas.

Referências

ALKMIN, Tania. Sociolinguística — Parte I. In MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística**. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1.

ANDRADE, José Armando. **Repetição e marcadores discursivos na produção textual de alunos**. Universidade Federal de Pernambuco. Dissertação (Mestrado), 2006.

ANTUNES, Maria Irané Costa Moraes. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho** São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. **Norma linguística**. São Paulo, Loyola, 2001.

BENVENISTE, Èmile. **Problemas de linguística geral II**. São Paulo: Edusp, 1989.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Da fala para a escrita 2: alfabetização e linguagem**. Brasília/DF: Editora da UnB, 2005.

CAMACHO, Roberto. Sociolinguística — Parte II. In MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística**. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino do português**. São Paulo: Contexto, 1998.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo ‘Gramática’? In LOPES, Harry Vieira *et al* (orgs.). **Língua portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade**. São Paulo: Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógica, 1991.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LUCCHESI, Dante. **Parâmetros Sociolinguísticos do Português Brasileiro**. Revista da ABRALIN, v. 5, 2006.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua portuguesa e seu ensino**. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MADEIRA, Fabio. **Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 17-38, jul./dez. 2005.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, 2000.

MOLLICA, Maria Cecília e BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação.** São Paulo: Contexto, 2005.

PERINI, Mario Antonio. **Para uma nova gramática do português.** São Paulo: Ática, 1991.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

PRETI, Dino. **Sociolinguística: os níveis de fala.** São Paulo: Edusp, 2000.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Preconceito linguístico: doa-se lindos filhotes de *poodle*. In HORA, Dermeval da e CHRISTIANO, E. (orgs.). **Estudos linguísticos: realidade brasileira.** João Pessoa, Ideia, 1999.

SIMKA, Sergio. O paradigma ideológico de não saber português. Domínios da Linguagem III, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte/MG: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Conhecimento linguístico e a elaboração de atividades de ensino/aprendizagem. In **Anais do I Seminário Municipal de Literatura e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Abordagens Metodológicas.** CD-Rom Uberlândia: EDUFU, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** São Paulo: Cortez, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Integração entre ensino de gramática e ensino de produção/compreensão de textos e de léxico. In: Jürgen Heye. (Org.). **Flores verbais - Uma homenagem Linguística e Literária a Eneida do Rego Monteiro Bonfim.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34 / Nova Fronteira, 1995, v. , p. 103-119.