



Revisão de Literatura

Ressignificação do ensino de gramática: uma discussão teórica

Resignification of grammar teaching: a theoretical discussion

Marilda Alves Adão CARVALHO *

RESUMO: Neste artigo de natureza bibliográfica e fundamentado nos postulados teóricos da Linguística Textual de Vertente Sociocognitivo-interativa objetivamos desenvolver uma revisão crítica das mudanças ocorridas no ensino da língua portuguesa que, desencadeadas pelo desenvolvimento dos estudos linguísticos, possibilitaram novas conceituações, novos modos de se pensar a língua e, desse modo, rupturas com concepções já postas. Para tanto, evidenciamos o ensino da língua não só como forma, mas também como conteúdo, privilegiando-se, pois, as atividades de leitura e escrita como atividades *sui generis* para se efetuar a transposição do ensino gramatical para o ensino da Análise Linguística.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Textual. Ensino de língua portuguesa. Gramática. Análise Linguística.

ABSTRACT: This bibliographic-oriented article relies on the theoretical framework of Text Linguistics with a sociocognitive-interactive approach. We aim at developing a critical review of the changes seen in Portuguese language teaching that, triggered by the linguistic studies advances, enabled new conceptualizations and new processes to study the language. Thus, there have been ruptures involving previous conceptions. We understand language teaching not only as form, but also as content, highlighting, then, reading and writing activities as being *sui generis* so as to apply the transposition of grammar teaching to Linguistics Analysis teaching.

KEYWORDS: Text Linguistics. Portuguese language teaching. Grammar. Linguistics Analysis.

* Professora da Universidade Estadual de Goiás – UEG – *Campus* de Quirinópolis. ORCID - <https://orcid.org/0000-0002-6066-9334>, mari_carvalhof3@hotmail.com.

1 Introdução

Uma incursão em aspectos da história da disciplina língua portuguesa e no desenvolvimento dos estudos no campo da linguística nos revelam que, por muito tempo, o ensino da língua, numa perspectiva instrumentalizadora e, por isso mesmo, mecânica, centrou-se na Gramática Tradicional, (doravante GT), i.e. em questões que incidiam no estudo puro e simples da metalinguagem da norma culta, conforme moldes greco-latinos, privilegiando-se uma única variedade linguística, mesmo porque esse era/é o papel dessa Gramática.

Todavia, frente aos avanços históricos, socioculturais e políticos, que também chegaram às ciências linguísticas e, conseqüentemente, frente às várias e distintas pesquisas no campo da educação, novas demandas a ela foram postas, tendo em vista a sua qualidade. Dentre essas demandas se incluem aquelas pertinentes ao ensino da língua portuguesa, as quais se resumiam/resumem em novos modos de ensiná-la e aprendê-la, passando, necessariamente, por uma nova concepção de língua(gem) e, em virtude dessa, por uma nova concepção de docência e de aluno.

O ensino da língua, antes norteado pela prescrição de regras ditadas pela GT, pelo estudo tão só de nomenclaturas, ganha outra reconfiguração, passando, pois, a ser sustentado pelo tripé leitura, redação e gramática (TRAVAGLIA, 2012), sendo esta não dissociada daquelas, haja vista serem elas eixos para a reflexão e uso dos recursos linguísticos, ou seja, para a análise linguística.

Antunes (2009, p. 89) assevera que o ensino de uma gramática não existe “[...] em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua”. Assumimos, assim, a partir da ideia da autora, que o estudo significativo da gramática tem por princípio a língua em funcionamento, o que significa assumir como ponto de partida e de chegada o texto, a fim de sair do ensino da gramaticalidade para o da textualidade, esta o princípio norteador daquela.

Ao pensarmos, então, em um ensino da língua que parta do texto para o texto, vamos ao encontro dos estudos de Geraldi (2011) e Franchi (1987), para os quais, nesse caso, há o deslocamento da língua-forma para a língua-conteúdo, ou seja, o foco não se dá apenas ao sistema, mas também aos eventos discursivos. Assim sendo, essa nova/outra focalização acaba por demandar um ensino significativo da leitura e da escrita, uma vez se configurarem como atividades primordiais na construção de conteúdos de ensino em sala de aula, pois, por meio delas, os recursos linguísticos adquirem sentido e contribuem na mudança de posição do aluno frente ao que se aprende: em vez de um mero reproduzidor de regras prontas e acabadas, transforma-se em produtor de conhecimentos, adquirindo a capacidade de refletir, de opinar, de optar, de argumentar e criticar.

Inscribe-se, nesse contexto, para o estudo da análise linguística a aplicabilidade dos gêneros discursivos, haja vista se referirem a uma diversidade de textos que materializam em língua as atividades humanas nas mais diversas e variadas esferas sociais e culturais, possibilitando ao aluno a compreensão dos aspectos sistemáticos da língua, a utilização consciente e eficiente dos seus recursos, como também, em primeira instância, a construção e o redimensionamento de seus conhecimentos.

Nessa perspectiva, com este estudo de base bibliográfica, é que objetivamos o desenvolvimento de uma discussão teoricamente embasada nos pressupostos da Linguística Textual de Vertente Sociocognitiva-interativa, acerca da resignificação do ensino gramatical quando transposto para o ensino da análise linguística. E, para atingir tal intento, seguimos uma linearidade em termos teóricos que faculte a compreensão de como os estudos linguísticos foram se desenvolvendo no decorrer do tempo e, por efeito, as proposições de mudanças no ensino da língua portuguesa, de tal modo a 'convocar' o professor a sair do campo estritamente da língua-forma, de um estudo meramente de fenômenos linguísticos, a fim de adentrar em uma perspectiva de ensino e aprendizagem fundamentados em uma concepção de língua(gem) capaz

de contribuir e sustentar não só novas metodologias, mas, principalmente, a remodelagem do conteúdo a ser ensinado na sala de aula e, nesse sentido, a formação continuada do professor.

Levando em conta que essa nova perspectivização de ensino da língua exige “mudança de lugar do professor”, trazemos também como ponto de reflexão neste artigo a não articulação entre teoria e prática, a qual converge a uma pedagogia desalinhada de uma concepção de língua(gem) que contribua para a promoção e o desenvolvimento da competência linguística do aluno.

2 Discussão teórica

O ensino de língua portuguesa, no contexto do ensino brasileiro, conforme afirma Carvalho (2008), sinaliza, especificamente no que se refere ao ensino da gramática, grandes transformações a partir do início do século XX, quando eclode uma significativa evolução dos estudos linguísticos, de que emerge a necessidade de construção de novas práticas de ensino-aprendizagem ou uma nova/outra projeção de olhar sobre o aprendizado da língua materna.

Tomamos o desenvolvimento dos estudos linguísticos a partir desse século não só por reconhecê-lo como um período relevante para se discutir a temática em pauta, mas também por ele se consolidar como marco de um acelerado progresso sociocultural e, em decorrência, a imprescindibilidade de formação de indivíduos com capacidade para responderem, satisfatoriamente, às demandas advindas desse progresso, sobretudo as relacionadas à compreensão dos fatos, dos conhecimentos materializados em língua.

Desse modo, corroborando os estudos de Soares (1998), acreditamos na importância de considerarmos que, em função das demandas advindas do progresso sociocultural, foi necessária a criação de mais escolas e de um outro tratamento ao estudo da língua portuguesa, aquele que favorecesse ao aluno a compreensão e uso

dos recursos linguísticos em situações diversas, bem como a capacidade de tecer e retecer conhecimentos por meio de textos, construir-se e reconstruir-se como pessoa e participar ativamente da sociedade letrada. Para tanto, foi preciso mudança de paradigmas, a qual implicou a adoção de uma nova concepção de língua(gem).

Para Soares (1998), quando se refere a uma nova concepção de língua(gem), faz-se fundamentado na história da escola brasileira que aponta, até os anos de 1950, um ensino de língua portuguesa que, subsidiado pela concepção de língua saussureana, ou seja, tomada como instrumento de comunicação, configurava-se/configura-se como um ensino altamente discriminatório, uma vez se centralizar na língua como homogênea e, por isso, em um só tipo de gramática, a Gramática Tradicional Clássica, a qual atendia/atende apenas à classe privilegiada sociocultural, e econômica.

O objetivo do ensino dessa gramática estava/está para o conhecimento e reconhecimento dos aspectos morfofonológicos e sintáticos da língua, conforme afirma Soares (1998), em detrimento de seus aspectos semânticos, pragmáticos, sociodiscursivos e cognitivos. Dele são excluídas ações inerentes às práticas de que resultam a produção de conhecimentos de mundo, o que incide, determinantemente, em um ensino- aprendizagem da língua em que as atividades de leitura e escrita não são contempladas ou o são em segundo plano, assim como são contempladas, ainda não raro, apenas como codificação e decodificação do código, sem se ater aos sentidos nelas inscritos e sem se levar em conta a relevância de o aprendiz contextualizar e recontextualizar conhecimentos para produzir um conhecimento novo e, logo, produzir sentidos (SILVEIRA, 1998).

Assim sendo, a focalização do ensino da língua nos moldes do Estruturalismo linguístico ou em uma abordagem meramente formal, sem se voltar ao conteúdo impregnado nas formas linguísticas e, acima de tudo, sem se assentar no tripé redação, leitura, léxico/gramática, ao mesmo tempo em que compartimentaliza os conteúdos de ensino, destitui da sala de aula a sua característica de laboratório e/ou *locus* de

produção de conhecimentos, como também inviabiliza o tratamento de questões capazes de contribuir para o poder de reflexão do indivíduo e para a formação de seu senso-crítico, necessários para sua inserção social e, antes, para seu desempenho nas atividades de leitura e escrita (CARVALHO, 2008).

Contrapondo-se às ideias difundidas pelo Estruturalismo e ao ensino da língua portuguesa nele fundamentado até a década de 1957, Chomsky lança as bases da Gramática Gerativo-Transformacional, a qual, para Raposo (1992), tem o seguinte objeto:

[...] por um lado, a caracterização das gramáticas particulares dos indivíduos (correspondendo às várias línguas humanas) e, por outro lado, a caracterização da *Gramática Universal*, entendida como um conjunto de propriedades inatas, biologicamente determinadas, de natureza especificamente linguística (isto é, não partilhada por nenhum outro sistema cognitivo particular ou geral), e cujo desenvolvimento e maturação, em interação com o meio ambiente, determina uma gramática particular na mente do adulto (p. 15).

A afirmação desse autor pode ser complementada com a ideia de que com a Gramática Gerativa, o linguista busca, por meio de uma teoria, explicar a capacidade que todo falante nativo tem de produzir e compreender um número infinito de frases, por isso seu trabalho se volta não ao desempenho do indivíduo, mas a sua competência.

Considera-se, ainda, que Chomsky, ao empreender o estudo do aspecto sintático das línguas, o faz por entendê-lo como um nível autônomo e central para explicar a linguagem e com a pretensão de apresentar novas alternativas para o tratamento das formas linguísticas, no entanto, não traz inovações consideráveis que facultem a ruptura com as matrizes fundadoras da GT. Essas matrizes têm predominância até os anos de 1960, muito embora seja a partir desse ano que o ensino começa a sinalizar alterações na forma de se pensar, de se conceber e de se estudar a

língua, tendo por foco as atividades de leitura e de escrita, as quais não se sobrepõem, no momento, ao ensino da gramática (RAUPP, 2005), posto ainda como primazia.

A efetivação de novas tendências do ensino-aprendizagem da língua com foco na leitura e na escrita emerge conjuntamente à democratização do ensino (SOARES, 1998), por meio da proposição de uma mudança consubstancial na concepção de língua, a qual passa a se fazer pensada a partir da sua heterogeneidade e da intersubjetividade que a constitui. O pensar a língua como heterogênea vai, portanto, exigir um ensino que abra espaço a todas as variedades da língua e não somente àquela que se historicizou como a “correta” e, por isso mesmo, como superior às demais. Já o pensar a intersubjetividade vai demandar um ensino em que os ato de ler e de escrever propiciem ao aluno uma relação dialógica com seu interlocutor, sob a condição de que “[...] eu não emprego eu a não ser dirigindo-me a alguém que será na minha alocação um tu” (BENVENISTE, 2005, p. 286).

Nessa acepção, de acordo com Martins (1990), a língua, gradativamente, passa a ser enfatizada como um meio essencial para o tratamento dos processos responsáveis pela comunicação humana, de sorte que seus estudiosos se esforçam por recontextualizar o quadro teórico-metodológico dos estudos linguísticos por parâmetros, segundo os quais a comunicação começa a ser associada ao diálogo, uma vez que, sem ele, há apenas trocas de mensagens (MARTINS, 1990). Todavia, essa recontextualização não vai implicar uma nova concepção de ensino da gramática, ocorre tão só um maior privilégio às atividades relacionadas ao texto no ensino da língua portuguesa, embora um ensino ainda tímido, artificial e destituído de sentidos.

A concepção de diálogo, segundo Carvalho (2008), durante um bom tempo, sustentou-se nos estudos de Jakobson (2003), compreendida num plano formal, como um componente de esquemas somente linguísticos, com os quais se configuravam as funções ou intenções dos usos da língua pelo emissor e/ou modos pelos quais a comunicação se realizava. Assim, no ano de 1963, Jakobson (2003) retoma seus estudos

e passa a operar com outra concepção de comunicação, embora ela não deixe de se qualificar como instrumentalizadora, porque não há reciprocidade dialógica entre emissor e receptor, ou seja, a transmissão de mensagens se dá pelo princípio da unidirecionalidade ou da linearidade, em vez de pelo princípio da intersubjetividade. Logo, a concepção do linguista simplesmente atribui aos interlocutores uma autonomia em relação à produção da mensagem. Inexistem associações entre o processo de comunicação e a dialogia, na qual o diálogo se faz um ato que se remete a ações sociocognitivo-interativas, visto nessa dimensão dialógica ele pressupor a reciprocidade enunciativa inerente à ação interlocutiva, reciprocidade essa que permite a reversibilidade entre eu/tu e cria a intersubjetividade da linguagem (BENVENISTE, 2005).

De acordo com Martins (1990), no campo do ensino, esses fundamentos teóricos, os quais enfatizam a comunicação como transmissão, vão fundamentar uma prática de docência de forma verticalizada de cima para baixo, difundindo a ideia do professor como detentor do conhecimento e o aluno como aquele que nada sabe, de modo a impedi-lo de uma participação ativa na sala de aula e, conseqüentemente, de redimensionar seus conhecimentos de mundo. Para esse autor, temos, nesse sentido, uma abordagem instrumentalizadora da língua, porque entendida como código e usada para codificar e decodificar mensagens, o que se reporta, simultaneamente, à escrita e à leitura. Contudo, é preciso ressaltar que essa outra abordagem acaba deslocando o foco do ensino que, perspectivizado por um ponto de vista estritamente gramatical, agora se volta à comunicação, mesmo que focalizada de modo bastante mecanizado (MARTINS, 1990), pois busca encaixar o usuário da língua, em situações de comunicação, em estruturas estáveis e sempre definidas.

Esse modelo teórico está circunscrito à concepção de “língua-forma”, isto é, sistema imanente de elementos e regras combinatórias e, desse modo, as práticas de ensino – aprendizagem orientadas por ele não contemplam o desenvolvimento e

domínio de habilidades que favoreçam a proficiência dos alunos em práticas discursivas, como também não resolvem questões de escrita e de leitura existentes no cenário educacional brasileiro, mesmo porque há o envolvimento tão só dos recursos linguísticos, desvinculados das condições reais de uso da língua. Vygotsky (1999) afirma que:

[...] assim como a interação social é impossível sem o signo, é também impossível sem o significado [...] A interação social pressupõe a generalização e o desenvolvimento do significado verbal; a generalização torna-se possível somente com o desenvolvimento da interação social (p.48).

Nesse sentido, compreende-se que o professor, ao fundamentar sua prática pedagógica na língua – forma acaba por abdicar da complexidade, da dinamicidade e das peculiaridades da linguagem e, assim sendo, do seu aspecto constitutivo.

Para Cohn (2014), a concepção de comunicação criada por Jakobson e instituída como matriz para o ensino da redação e da leitura não abarca a interação entre atores sociais e, assim sendo, as teorias que a sustentam operam com os recursos lexicogramaticais na dimensão do sistema, segundo princípios em que a linguística é definida como institucionalizadora e reprodutora de regras de construção textual. Referem-se às teorias que reduzem o homem à máquina, enquanto a linguagem se faz instrumento formal explicável por regras, em vez de por estratégias que lhe facultem a abordagem dos processos de produção de conhecimentos de mundo.

Por essa razão, Matos (2006) considera que a modalidade de ensino instituída por esse ponto de vista não garante o acesso aos bens não materiais da escrita e da leitura significativas, esta essencial para a realização daquela. Logo, as atividades de docência, orientadas por tal concepção de comunicação, não podem se qualificar como uma prática social democrática, visto que o ensino de modelos de ordenação e estruturação de conteúdos, sendo os processos de individuação e socialização humana

fundados no exercício da linguagem, são relegados a um segundo plano. Esses processos não são contemplados como fundadores de práticas favorecedoras do desenvolvimento de habilidades crítico-reflexivas dos alunos (MATOS, 2006). Entretanto, pesquisas contemporâneas afirmam que, ainda hoje, as práticas de docência se ocupam de procedimentos formais referentes a sistemas dos quais se têm a exclusão do homem e de uma história sociocultural (SILVEIRA, 1998).

Para Soares (1998), na segunda metade dos anos 80, tendo em vista um novo/outro contexto sócio-político e ideológico da nação, emergem mudanças consideráveis no campo de ensino da língua materna com o surgimento de novas teorias, tais como: a Pragmática, a Sociolinguística, a Psicolinguística e a Linguística Textual que, aliadas à Linguística, mostram-se como um campo inter, pluri e transdisciplinar.

Novas diretrizes ou perspectivas são traçadas agora para o ensino-aprendizagem, haja vista a atribuição de privilégios à linguagem em ação e à sua função social, propiciando ao professor uma revisão crítica de suas práticas pedagógicas e, desse modo, a adoção de uma nova/outra proposta teórico-metodológica para o ensino da língua portuguesa: aquela que transponha o modelo de ensino centrado no repasse de conteúdos gramaticais, fragmentados, descontextualizados e, então, destituídos de sentidos. Turazza (2005) afirma que as revisões de práticas de ensino até então circunscritas à concepção de língua como instrumento de uma comunicação mecanizada buscam, nesse novo contexto, garantir a dinamicidade e a interatividade inerentes às práticas de linguagem, quer na dimensão do discurso científico, quer na dimensão do discurso pedagógico.

Desse modo, objetiva-se reconstruir com essa nova teoria uma nova/outra concepção de ensino, em que a escrita da leitura e a leitura da escrita (texto produto e texto processo) ganhem proeminência, contemplando-se, no campo do ensino-aprendizagem, não mais a língua como sistema, mas como meio que favoreça abordar

a linguagem na sua natureza dialógica, polifônica, intersubjetiva. Tal esforço visa a resgatar o tripé que sustenta ou deve sustentar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa que, conforme já apontado, configura-se no ensino indissociável da leitura, da escrita e do lexicogramática (TURAZZA, 2005).

Conjuntamente a essa nova perspectivização teórico-metodológica, segundo Akele (2002), emerge uma outra concepção de aluno: ser humano que, formado por princípios da racionalidade humana – éticos, estéticos, racionais, esses últimos implicando não só o desenvolvimento da razão pura, mas também da afetividade e/ou da emoção – desenvolve um conjunto de habilidades crítico-reflexivas que o torna consciente do valor da linguagem para sua vida em todas as suas dimensões. Contribuem para isso os Estudos Psicogenéticos que se destacam nos anos 80, pressupondo a construção do saber pelo sujeito na sua interação com o objeto do conhecimento, o que bem resume a importância de a escola propiciar ao aluno a (inter)ação, o trabalho com a língua(gem), a fim de que ele construa seu conhecimento sobre ela.

Sobre esse trabalho com a língua(gem), Geraldi (2011) advoga que ele deve ser amplo, portanto, não aquele que se reduza ao ensino e à aprendizagem de nomenclaturas, às regras prescritas pela GT, mas aquele que se abra à reflexão sobre o funcionamento da língua em seus aspectos gramaticais, textuais e discursivos, conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCNs (1997), documentos que se prestaram/prestam como instigadores e, acima de tudo, como norteadores para a reconfiguração do ensino da gramática. Por isso, eles trazerem como objetivos o redimensionamento dos fundamentos teórico-metodológicos para o ensino da língua portuguesa, fundamentos esses assentados na concepção de língua(gem) como interação, tendo por objeto de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem a língua viva, dinâmica e, então, em funcionamento, ou seja, a língua(gem) em uso, quer seja na oralidade, quer seja na

escrita. Daí, a necessidade de a escola focalizar o aluno, segundo afirma Luria (2006), não como um ser passivo, mas como agente de sua aprendizagem.

De acordo com Silveira (1998), a mudança de um estado de passividade do aluno a um estado de atividade envolve a transformação da sala de aula num espaço de diálogos, de interação, de confrontos de conhecimentos e de produção deles. Daí, as teorias das décadas de 1980 terem influenciado, sobremaneira, o ensino da língua materna, conclamando e convocando os envolvidos nesse processo a incorporarem ao ensino da “língua-forma” o ensino da “língua-conteúdo”, de modo a focalizá-lo pela dimensão do uso efetivo, isto é, como práticas sociocognitivo- interativas. Por essa nova perspectivização, as formas lexicogramaticais são concebidas como meios que favorecem o exercício de tal prática (SILVEIRA, 1998).

Carvalho (2008) adverte que essa nova/outra concepção de ensino da língua portuguesa não é ainda aceita e assumida por todos os professores que exercem sua prática de docência na área de língua portuguesa, o que, sem nenhuma dúvida tem contribuído para se arraigar a falsa ideia de o português como uma língua difícil e para enfatizar a dificuldade apresentada pelos alunos nas atividades de leitura, que advém, muitas vezes, do não entendimento de estruturas linguísticas. Além do mais, há aqueles que defendem, veementemente, o ensino da gramática nos moldes tradicionais, ensino que, para Geraldi (2013), resulta, não raro, na incapacidade de os alunos aplicarem os ensinamentos, pois lhes falta o conhecimento de como funcionam os recursos lexicogramaticais da língua e a produção de sentidos da gramática no texto.

Torna-se claro, portanto, que o simples repasse de conteúdos gramaticais não possibilita ao aluno sair das atividades de reprodução para as de produção de conhecimentos, mobilidade de grande relevância para o desenvolvimento de sua competência comunicativa e, por sua vez, para sua mobilidade social. Todavia, é preciso considerar que com a “expressão simples e mero repasse”, implícita-se o não

abandono do ensino da gramática em sala de aula, mas a sua resignificação, ideia essa que encontra respaldo em Geraldi (2011), o qual, ao se reportar, principalmente, à produção de sentidos da gramática, acaba por afirmar a relevância do ensino da análise linguística e não, da gramática *si e per si*.

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a 'correções'. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina (GERALDI, 2011, p. 74).

Entendemos, nessa perspectiva, segundo Azevedo (2012), que, na atualidade, ao se levar em conta práticas pedagógicas que se assentam num modelo de reprodução de conhecimentos, formando alunos "papagaios", porque repetidores de nomenclaturas gramaticais, urge refletir sobre a formação do professor de língua portuguesa e sobre sua prática em sala de aula, visto que a demanda da nova pedagogia é de um professor com capacidade para transpor didaticamente as teorias, consciente da concepção de língua(gem) que deverá nortear seu trabalho e de "como ensinar gramática e o porquê de ensiná-la e aprendê-la (TRAVAGLIA, 2012).

Franchi (1987), ao postular sobre uma melhor compreensão do trabalho com a língua, apresenta três tipos de atividades: a linguística, a epilinguística e a metalinguística.

Para esse autor,

A atividade linguística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem. Ela já se dá, obviamente, nas circunstâncias cotidianas da

comunicação no âmbito da família e da comunidade de nossos alunos” (FRANCHI, 1987, p. 35).

As atividades epilinguísticas se referem àquelas que apresentam uma reflexão sobre a linguagem “[...] é uma prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (FRANCHI, 1987, p. 36). Já a atividade metalinguística, que concerne à atividade de falar sobre a linguagem, envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático das construções linguísticas. Logo, dizem respeito ao que chamamos de estudo das nomenclaturas gramaticais.

Franchi (1987) se coloca, pois, favorável ao ensino da gramática, mas desde que o professor possibilite ao aluno o emprego dos recursos expressivos dessa, o que significa abarcar a natureza criativa e transformadora da linguagem, a qual, por essa sua natureza, abre caminhos à expressão. As regras da linguagem, para esse autor, não possuem caráter coercitivo, de forma que não há um porquê de não se estudar as estruturas linguísticas, tomadas por ele como meio de o sujeito melhor expressar seu ponto de vista e interpretar a realidade, incidindo-se, portanto, na criatividade da linguagem que, conforme entendemos, manifesta-se nas atividades de leitura, oralidade e escrita.

De acordo com Gregolin (1993), nesse contexto, em que essas atividades se tornam espaços de interpretação e compreensão de práticas discursivas, por meio das quais as práticas sociais do cotidiano são representadas, o estudo da língua materna não mais se circunscreve a atividades de caráter eminentemente formais, extensivas à dimensão da palavra ou de frases descontextualizadas, isto é, fora dos contextos efetivos de usos.

Esse movimento de recontextualização do quadro teórico da linguística acaba por influenciar a revisão de seu objeto de estudos, o qual vai do princípio da

gramaticalidade para o da textualidade, e os linguistas têm se dedicado a investigações com vistas a explicarem esse princípio edificador da linguagem humana, concebendo-o como ação sociocognitivo-interativa. Abre-se, por essa transição do objeto de estudos linguísticos, um leque de possibilidades para o tratamento do texto, compreendido como produto das atividades da fala e de leitura, por meio das quais as pessoas articulam recursos léxico-gramaticais para com eles expressarem a ordenação de conteúdos de seus pensamentos, enlaçados pela ação da linguagem e estruturados segundo parâmetros ou padrões da língua de que fazem uso.

Essa ordenação de conteúdos requer habilidades associativas entre conhecimentos prévios e saberes socialmente partilhados, entretecidos por procedimentos analíticos e sintetizados sob a forma de conteúdos articulados pelo léxico e pela gramática. Para Assis e Decat (2009):

[...] nesse novo cenário, o texto passa a ser visto como realidade que se efetiva como tal através de um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se envolvem produtor e receptor. Sob essa lógica, o trabalho com o texto em sala de aula deve operar com as múltiplas dimensões nele implicadas: a lingüística (relativa aos recursos lingüísticos em uso); a textual (referente à configuração do texto, no que toca ao gênero e aos tipos textuais); a sociopragmática e discursiva (respeitante aos interlocutores, seus papéis sociais, motivações e outros fatores que definem o contexto de produção, circulação e recepção do texto); a referencial (relativa aos conhecimentos e conceitos envolvidos no processamento do texto) (p.21).

Esses autores enfatizam, assim, que a concepção de linguagem como interação, ao facultar a passagem do princípio da gramaticalidade para o da textualidade, em que o texto adquire proeminência, reforça mais ainda a ideia de que a gramática deve ter um espaço nas aulas de língua portuguesa, pois não há forma sem conteúdo e nem conteúdo sem forma. A proposta é, portanto, a de efetuar sentidos a esse estudo, de tal forma a articulá-lo, consoante postulado de Assis e Decat (2009), com outras dimensões exigidas para o trabalho com o texto, as dimensões semânticas e pragmáticas,

articulação para a qual se deve considerar o jogo com diversos elementos na tessitura de um texto processo e de um texto produto. Para Citelli e Bonatelli (2004):

[...] o ato de redigir deve ser mais do que um exercício de busca de um padrão modelar, de repetição de esquemas formais e estilísticos, de treino mecânico. A questão reside em fazer com que os alunos desenvolvam uma competência discursiva marcada por [...] uma visão de que a produção de um texto é um trabalho que exige a superação de jogos de palavras ou frases soltas. De certa maneira, no movimento de feitura e de refeitura do texto é que o aluno vai [...] percebendo os recursos expressivos da linguagem, operando as variações intertextuais com a consciência de quem dialoga com uma tradição que o antecede e que o transcende (p. 122).

A afirmação desses autores evidencia o texto como conteúdo basilar para o estudo da língua e, assim sendo, julgamos relevante mencionar a existência de inúmeras pesquisas linguísticas, as quais colocam em foco uma prática pedagógica mais produtiva e mais significativa de ensino daquela (língua), porque não focada no ensino da gramática descontextualizada, mas na análise linguística que, como o próprio nome sugere, exige análise e reflexão das estruturas gramaticais usadas em contextos distintos.

Sousa Filho (2015), a fim de demonstrar a relevância da análise linguística no ensino da língua portuguesa, coloca em primeiro plano a relevância do estudo dos gêneros discursivos, apontando-os como atividades de linguagem, por meio das quais a língua entra em funcionamento. Ele afirma que “[...] a Análise Linguística é parte dos exercícios de leitura e produção textual, tanto das atividades com a linguagem oral quanto com os da linguagem escrita” (SOUSA FILHO, 2015, p. 38). As postulações desse autor não só corroboram as discussões já apresentadas neste texto, como também vão ao encontro do que preconizam os PCNs (1997) em relação ao ensino da língua materna: que seja pautado nos gêneros textuais e/ou discursivos.

Voltando-nos, pois, a essa preconização dos PCNs, consideramos que cada tipo de texto se enquadra num gênero discursivo e que cada gênero tem um propósito sociocomunicativo distinto, o que conduz à compreensão de que os recursos lexicogramaticais para cada um serão também distintos, assim como distintos serão os seus sentidos. Logo, temos a importância da análise linguística, em vez do estudo fragmentado de componentes gramaticais da língua, o qual, principalmente para o aluno, é vazio de objetivos e, conseqüentemente, de significação.

Dentro desse quadro teórico, achamos pertinente abrir espaço para uma discussão sobre a relação teoria↔prática, haja vista que o ensino produtivo da gramática passa por uma série de deslocamentos de ordem teórico-prático-metodológica, em que entram também em cena a formação acadêmica do professor e sua formação continuada, de modo a projetar o olhar à desarticulação entre os avanços teóricos da linguística concernentes ao ensino da língua e àquilo que se pratica em sala de aula. Segundo Antunes (2009),

Parece que são dois caminhos paralelos, que nunca vão se encontrar: por um lado, os cientistas e pesquisadores, com suas investigações e achados; por outro, os professores, com suas atividades diárias de ensino. Cada um olhando para seu próprio mundo. A especialização fica confinada no espaço da academia e, assim, se torna patrimônio de poucos. O ensino continua preso às suas próprias justificativas e conveniências, e assim, vai-se reproduzindo nos mesmos perfis e parâmetros. [...] Parece que ainda falta acontecer a mútua relação entre a teoria, que inspira e fundamenta a prática – e a prática – que realimenta e instiga a teoria (p. 14).

Nas palavras desse autor, podemos ler que existe uma distância entre teoria e prática, distância essa que acredita ser quebrada e/ou diminuída por meio da formação continuada do professor – um exercício de aperfeiçoamento de seu letramento e de sua relação com a língua(gem), que é o objeto de trabalho na área de língua portuguesa. Assim, podemos ainda conceber a formação continuada como meio de o professor

conhecer ou melhor compreender as teorias linguísticas e a transposição didática dessas, assim como meio de ele sanar dúvidas, apresentar proposições, aprender a ensinar e ensinar a aprender, conjuntamente.

Em Freire (2000), temos a estreita relação entre o ato de aprender e o ato de ensinar, visto que o primeiro acaba por desencadear o segundo. O autor postula a importância de uma consciência crítica sobre a prática educativa, porque sem ela, a teoria pode se tornar apenas um discurso vazio e a prática uma reprodução alienada e alienadora, sem quaisquer tipos de reflexão e questionamentos. Freire (idem) ainda advoga que a adequação da teoria à prática do professor, passa a ser um modelo que influencia os alunos, portanto, a necessária presença da prática da criticidade associada à valorização das emoções na formação docente.

Geraldi (2013) questiona sobre quem é o profissional professor, pois, se por um lado ele é o sujeito que detém o conhecimento ou é o produto do trabalho científico, precisa estar sempre em sintonia aos avanços científicos. Por outro lado, faz-se imprescindível a sua capacidade de articular a transmissão desse conhecimento, bem como articular um eixo ao outro para a constituição do conteúdo de ensino.

Em se referindo ao conteúdo de ensino, claro está que, ao se pensar em toda a trajetória linguística no que tange ao ensino da língua portuguesa, o texto acaba se configurando como objeto de estudo privilegiado nesse ensino, visto que ele se constitui a manifestação viva da linguagem, assim como nele estão/são materializados todos os tipos de conhecimentos. Daí, a escrita e a leitura serem atividades de tão grande relevância no contexto da sala de aula para a resignificação do ensino da gramática, resignificação essa que deve passar, necessariamente, pela resignificação da prática pedagógica docente.

3 Considerações finais

Os fundamentos teóricos revisados neste artigo facultaram a compreensão de não ser de agora que os estudos linguísticos têm propiciado ao professor a

oportunidade de repensar o tratamento atribuído à língua portuguesa em sala de aula e, se preciso, operar mudanças em sua prática pedagógica, nos conteúdos de ensino e na concepção de língua(gem) por ele adotada.

Temos que com a opção pelas concepções marcadamente estruturalistas o professor colaborará para a manutenção de um ensino elitista e, por isso discriminatório, visto que elas privilegiam a Gramática Tradicional, a qual impõe uma única variedade de língua como certa e como o ideal de perfeição. A língua é vista somente como forma, por isso, não há na sala de aula espaço para exposição de ideias, análises, reflexões, questionamentos, argumentações e críticas. Cabe ao aluno tão só decorar regras, nomenclaturas que, não raro, simplesmente contribuem para ele criar aversão à língua e caracterizá-la como de difícil entendimento e aprendizagem. Além do mais, ao se pautar nessas concepções, o ensino é unilateral, o que significa o professor sempre como detentor do conhecimento, aquele a quem pertence a voz, até mesmo para silenciar outras vozes.

A segunda concepção, fundamentada no ponto de vista instituído pelos quadros da linguística pós-estrutural, favorece compreender que os conteúdos e as metodologias que regem as práticas de docências são mutáveis, isso em função das variáveis dos modelos situacionais de contexto sociocognitivo-interativo. Por conseguinte, ao optar por essa concepção de língua(gem), o professor precisa desconstruir ⇔ reconstruir a concepção de sala de aula, que passa, agora, a laboratório de produção de conhecimentos. O aluno sai do estado de passividade para o de atividade, de forma que sua voz faz-se também ouvida. A própria prática de docência do professor sofre alterações, pois ele precisa, agora, aprender a reconstruir seus conhecimentos, assim como (re)construir uma nova didática, a qual seja capaz de conduzir o aluno a apreender/aprender uma outra dimensão da língua(gem), centrada na textualização ou no estudo dos gêneros textuais e na materialidade linguística que os constitui.

Logo, é necessário um ensino da língua que se norteie pela concepção que prioriza a leitura e a escrita como atividades primeiras para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, o que só acontece quando essas atividades são ensinadas de forma significativa, sendo, pois, capazes de determinar o real lugar da gramática na sala de aula, nas aulas de língua portuguesa.

Referências

AKELE, D. A escrita numa perspectiva textual e a concepção dialética da linguagem. *In: BIANCHETTI, L. (org.). Trama e texto - leitura crítica, escrita criativa.* São Paulo: Summus, 2002.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola, 2009.

ASSIS, J. A.; DECAT, M. B. N. Texto e gramática: casamento impossível em sala de aula? **Revista Veredas On line** - Juiz de Fora, p. 20-33, 2009. Disponível em: <https://veredas.ufjf.emnuvens.com.br/veredas/article/view/297/254>. Acesso em: 14 out. 2017.

AZEVEDO, J. A. M. de. **Ensino de língua portuguesa: da formação do professor à sala de aula.** Tese (Doutorado em Letras). Universidade do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Arte. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Natal, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/16371/1/JosileteAMA_TESE.pdf. Acesso em: 14 de out. 2017.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I.** Campinas: Pontes, 2005.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC, 1997.

CARVALHO, M. A. A. **A (re)construção da palavra pela leitura significativa da escrita: matriz para o ensino de redação.** Guarapari: Editora Ex Libris, 2008.

CITELLI, B. H. M.; BONATELLI, I. R. M. A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. *In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (coord.). Aprender e ensinar com textos de alunos.* São Paulo: Cortez, p. 119-173, 2004.

COHN, G. **Sociologia da comunicação: teoria e ideologia**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014 (Coleção Sociologia).

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. Trabalhos de linguística aplicada, Campinas, IEL/UNICAMP, n. 9, p. 5-45, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. *In*: GERALDI, J. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 2011, p. 39-45.

GREGOLIN, M. do R. V. Linguística Textual e ensino da língua: construindo a textualidade na escola. **Alfa**, São Paulo, n. 37, p. 23-31, 1993. Disponível em: www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno02-02.html. Acesso em: 15 dez. 2017.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Trad. José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2003.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV (ed). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

MARTINS, E. J. **Enunciação e Diálogo**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

MATOS, H. A. V. O texto e a produção da leitura na escola: novos rumos e desafios. *In*: LEITE, S. A. da S. (org.). **Alfabetização e letramento – contribuição para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi, 2006.

RAPOSO, E. P. **Teoria da gramática**. A faculdade da linguagem. Lisboa: Ed. Caminho, 1992.

RAUPP, E. S. Ensino de língua portuguesa: uma perspectiva linguística. **Revista Publicatio UEPG Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, v.13, n. 2, p. 49-58, dez. 2005.

SILVEIRA, R. C. P. Leitura: produção interacional de conhecimentos. *In*: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.

SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. *In*: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: história, perspectiva, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.

SOUSA FILHO, S. M. de. Relato de experiência do curso tópicos de ensino de língua portuguesa: gêneros discursivos-textuais e análise linguística. *In*: SOUSA FILHO, S. M. de; ARAÚJO, L. K. (org.). **Gêneros Discursivos e Análise Linguística no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 17-46.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: Uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2012.

TURAZZA, J. S. **Léxico e criatividade**. São Paulo: Plêiade, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Artigo recebido em: 18.02.2019

Artigo aprovado em: 20.08.2019