

## ALGUNS ASPECTOS DO ENSINO DE GRAMÁTICA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO\*

Ormezinda Maria Ribeiro\*\*

**ABSTRACT:** *This paper is a study on the teaching of grammar in schools, under the focus of the relationship between language and thought, considering the linguistic signification as the language unit. It is necessary to use this approach if we consider that the teaching of grammar should begin from the theoretical knowledge of its object, showing the relationship between language and thought, causing a reflective attitude in the teachers and serving as technical aid in their work. In relation to the students, this reflective attitude should result in practical activities, so that they can reach the linguistic assurance needed in the various situations of communicative interaction; we believe that this could avoid exaggerated emphasis being attributed to terminology as the essence of teaching. We confirmed too, that to establish a parameter for the teaching of grammar in schools, it is necessary to clarify the concept of grammar itself which is not well defined, and to consider that because of this, there are various consequences such as the directions of the application of this study, or still, its validity before the proposed purpose.*

### 1. INTRODUÇÃO

*Haverá muito o que mudar, antes que o ensino de Português possa ser o que deve- um processo no qual o professor e os alunos entre si, se enriquecem reciprocamente compartilhando sua experiência vivida de língua (...). mas a mudança virá daqueles que vivem o ensino, não daqueles que especulam sobre ele. De dentro.*

ILARI ( 1992:45)

Neste trabalho procuramos tecer algumas considerações sobre a nossa prática docente alicerçando-a em uma ampla pesquisa bibliográfica a fim de suscitarmos reflexões a respeito deste tema, pois temos constatado com freqüência, ao longo de nossa vida profissional, que a disciplina que lecionamos tem sido trabalhada de uma forma equivocada, sem uma proposta clara e definida dos objetivos que queremos alcançar com o seu ensino.

Língua Portuguesa, Língua Materna, Gramática, Comunicação e Expressão, Português, etc., não importa o nome empregado para indicar

---

\* Dissertação de Mestrado: "O Ensino de Gramática na Escola: suas relações com o signo lingüístico e com a articulação do pensamento na língua", sob a orientação do Professor Dr. Marcio Chaves-Tannús, defendida em 03 de setembro de 1999.

\*\* Professora da Universidade de Uberaba/UNIUBE

esta disciplina nas escolas, ela tem sido ministrada sem que se estabeleça o seu verdadeiro papel na vida prática de nossos estudantes.

Toda atividade pedagógica tem necessariamente que passar por uma primeira questão básica: o que se pretende com seu ensino? E mais ainda, há que se definir claramente qual é o objeto desse ensino. A maneira como se vê o objeto determina o modo de se trabalhar com ele.

Constatamos que para toda atividade autônoma do espírito, uma autonomia verbal se faz acompanhar. De acordo com Piaget (1964: 45) é a linguagem que estende o poder do pensamento, conferindo-lhe uma mobilidade e uma generalidade que ele não poderia atingir por si mesmo. O pensamento, assim como a linguagem, é essencialmente simbólico e é essa identidade de natureza que permite ao homem exprimir-se e comunicar-se com seus semelhantes.

Se o objeto de nosso ensino é a língua e língua e pensamento são polos indissociáveis de uma relação complexa, como professores de língua não podemos, então, desconhecer este processo.

Este trabalho tem como um de seus propósitos apresentar a relação mútua que há entre língua e pensamento, posto que o pensamento para se materializar não pode dispensar a língua. Não há como pensar sem palavras, pois as palavras não são puramente a tradução de um pensamento já constituído, mas a sua própria condição de realização.

A língua é uma instituição social a que todo indivíduo pertencente a uma mesma comunidade se submete para se fazer entender, ou seja, para que seu pensamento seja conhecido por outros, ele é levado a moldá-lo na forma já convencionalizada por uma mentalidade coletiva. Assim, de acordo com Claret (1980: 56):

*(...) a língua é um conjunto completo: motor, veículo e termo de cultura. Ela revela, propaga, consagra e condensa a cultura da comunidade que se exprime através dela.*

Com vistas à maior eficiência do ensino de gramática, pretendemos apresentar um estudo das relações entre língua e pensamento, pois se o propósito do ensino de gramática são as normas que organizam a expressão do pensamento, é imprescindível que se considere na perspectiva deste ensino, todos os aspectos que o envolvem. Não basta simplesmente estudar gramática para se expressar satisfatoriamente. Há que se compreender a linguagem como atividade mental que realiza o pensamento pela ação da língua. Vislumbramos, então, a necessidade premente de estabelecer no ensino de língua materna este elo de ligação. É necessário compreender como se processa a passagem da idéia à forma para que a sistematização de seu estudo seja realmente eficiente.

O ensino de gramática mostra como funciona a língua, a infraestrutura lingüística, ou seja, a gramática de cada língua não só se constitui

no instrumento que permite a eclosão do pensamento, mas determina a forma que envolve a atividade mental, sintetizando tudo que se passa no espírito do enunciador. O sistema lingüístico é, portanto, o organizador de nossas percepções da realidade, tendo em vista que discernimos a natureza e a sociedade segundo as vias traçadas pela língua que falamos.

Entender que a relação língua/pensamento é fundamental para o ensino da gramática na escola já é um passo decisivo para que se estabeleçam novos paradigmas que conduzam à eficácia deste ensino.

Concentramos nossas atenções no fato de o ensino da gramática em nossas escolas se constituir em uma mistura da gramática tradicional e da Lingüística moderna, sem, contudo, levar ao aprofundamento teórico que envolve esta aplicação.

## **2. ALGUNS PONTOS PARA REFLEXÃO**

Diante do quadro deficitário da educação brasileira somos levados a procurar os seus responsáveis diretos ou indiretos, tornando-se comum atribuímos a responsabilidade aos alunos, alegando que eles não pensam para escrever, que não se interessam, ou ainda que o nível de nosso corpo discente está cada vez mais baixo. Não raras vezes ficamos alarmados diante da precariedade do desempenho verbal de nossos alunos. Entretanto, este alarme não passa de queixas que não evoluem para uma avaliação crítica consciente dos problemas que são por nós observados. Por força das evidências, temos que reconhecer que não só os alunos, mas também professores e o sistema de ensino protagonizam esta situação.

Delimitando mais a questão, em relação à confusão que freqüentemente ocorre no ensino da gramática na escola, podemos atribuir responsabilidades não só ao desconhecimento da fundamentação teórica que envolve essa aplicação, por parte dos professores, somado à insegurança na aplicação dessas teorias, mas também ao sistema escolar por ter legitimado essa atitude quando institucionaliza o equívoco. Ainda, no interior desse processo, o professor retoma, em seu trabalho pedagógico, o que tem sido considerado como ideal. Muitas vezes esta concepção é fornecida pelo livro didático, nem sempre elaborado à luz de teorias claras, constituindo-se em um grave complicador.

Estes livros por diversas vezes são confundidos com a gramática, como se esta tivesse tomado uma nova roupagem, ou seja, há uma forma equivocada de encarar o livro didático como uma gramática “colorida”. É certo que os autores de livros didáticos têm mostrado um esforço considerável para acompanhar a evolução dos estudos lingüísticos, estes livros têm se modernizado, procurando apresentar textos que captam as diversas áreas do conhecimento, contemplam um maior número de variações lingüísticas, procuram abordar questões de semiologia e teoria da comunicação, no entanto continuam insistindo no ensino da nomenclatura como o objetivo

principal. O que agrava mais ainda a situação do ensino da gramática na escola é o fato de que muitos professores tomam o livro didático como modelo insubstituível e se mostram totalmente dependentes deste manual. Ali têm suas aulas prontas, com respostas perfeitas e adequadas com as quais as respostas dos alunos devem estar sempre e inexoravelmente de acordo. Muitas vezes o professor espera que o livro didático o substitua.

A escolha do livro didático se constitui em um outro problema a ser enfrentado na busca da melhoria da qualidade do ensino, mais precisamente do ensino da gramática na escola. Ilari (1985: 76 ) pondera que o professor movido por uma série de pressões salariais e burocráticas se vê obrigado a adotar jornadas integrais de trabalho, não dispondo de tempo para pesquisar ou planejar suas aulas livremente segundo as necessidades imediatas de sua turma e seu único momento de decisão é a escolha do livro didático. Todavia, essa escolha nem sempre é voltada para os reais interesses dos alunos ou direcionada por uma reflexão consciente acerca dos objetivos do ensino em questão. Muitas vezes, ou quase sempre, ela se dá em função da exiguidade do tempo para preparar as aulas, das limitações na formação do professor, pela indicação da maioria em conselho de classe, em função da disponibilidade de títulos no mercado, ou ainda porque a escola já vem adotando determinado livro há algum tempo e não pode substituí-lo dentro de um prazo mínimo de quatro anos por razões econômicas .

Assim, conseqüentemente, o ensino não muda. Permanece o mesmo, apesar das inovações e da evolução dos estudos lingüísticos. A esse respeito, cabe uma citação de Ilari (1985: 76) :”A pedagogia não se altera, porque acompanha a pauta do livro didático; e o livro didático não se altera porque deve acompanhar uma pedagogia na qual o professor chegou à condição de máquina.”

Seguindo a tradição pedagógica do ensino de Língua Portuguesa nas escolas de ensino fundamental e médio, cuja tendência é investir no reforço das taxonomias gramaticais, de um modo geral, na grande maioria dos manuais de ensino de Língua Portuguesa, o trabalho com o texto serve de pretexto para o ensino metalingüístico.

A maioria dos livros tidos como gramática tem como atividade básica o exercício de classificação das orações, ou a tarefa de depreender os significados dos morfemas da língua. Com isso, espera-se que os alunos estejam preparados para a redação de textos e agir com mais independência perante o material impresso a que têm acesso. Ilari, (1985: 57 ) destaca que ao proceder assim, a tradição gramatical considera o texto como somatório de frases e como subproduto da gramaticalização e não como um todo orgânico, com regras e leis próprias.

Nossa experiência no ensino de língua materna tanto no ensino fundamental e médio, como no ensino superior tem nos mostrado que o ensino de gramática em nossas escolas tem sido totalmente prescritivo, embasado nas regras da gramática normativa, cuja metalinguagem é

incompreensível para os alunos: desde a 1ª série do Ensino Fundamental começa-se a despejar uma nomenclatura desprovida de significado para o aluno, que se vê obrigado a decorá-la sem compreendê-la. O resultado é o que encontramos no ensino superior: alunos que não sabem mais o que é substantivo, advérbio ou objeto direto, tampouco sabem construir uma sentença coerente e se mostram cada vez mais com dificuldades de expressar seu pensamento de maneira clara e objetiva, refletindo essa deficiência em todas as disciplinas que envolvem argumentação e reflexão.

O ensino da gramática tem seguido um caminho inverso ao seu objetivo: primeiro se ensina a metalinguagem, “o pode e o não pode” no uso da língua, quando o aluno não exercitou o bastante o seu uso efetivo, depois espera-se que ele saiba desempenhar adequadamente a função comunicativa e estabelecer uma relação compreensível entre língua e pensamento.

Há que se implementar modificações estruturais nos centros de formação docentes em todos os níveis: cursos de magistério, licenciatura em Letras e sobretudo efetivar a formação permanente através de seminários de atualização e aprofundamento das questões que envolvem o ensino de língua materna visando a reflexão e a busca de uma melhor formação teórica.

Estamos conscientes de que o problema básico da ineficiência do ensino de gramática na escola se dá em razão da má formação do quadro docente. Sabemos que este é um problema cíclico. De início temos o professor no nível fundamental, cuja formação básica exigida é o nível médio, ou seja, do professor que tem a difícil tarefa de alfabetizar um aluno falante da língua na qual será alfabetizado, só é exigido que tenha o curso de magistério de primeiro grau. Não se espera que este profissional tenha em seu currículo uma formação pedagógica superior, nem tampouco que conheça a estrutura da língua com a qual irá alfabetizar. O curso de Letras ou de Lingüística não é requisito essencial para que um professor possa ser um alfabetizador. O que temos presenciado nas escolas, principalmente nas escolas públicas, é uma distribuição de funções escolares considerando tão somente o tempo de serviço na escola, na rede ou na função. Isto significa que de acordo com sua antigüidade na instituição o professor pode escolher a turma em que irá lecionar. Os professores com mais tempo de serviço, os mais experientes, na maioria das vezes, preferem turmas já alfabetizadas. Conseqüentemente, para os professores recém-formados, ou com menos experiência, acabam sobrando as classes em processo de alfabetização. Já dissemos que estes professores não trazem em seus currículos a formação básica necessária para compreender a estrutura da língua com a qual irão alfabetizar. Muitas vezes, em razão da precariedade do curso médio que fizeram, não são ao menos leitores ou produtores proficientes de textos. Seus alunos, então, chegarão nas séries finais do Ensino Fundamental com sérios problemas de leitura e escrita. Problemas estes que comprometerão todo o curso, agravando-se mais ainda pelo fato de que também os

professores destas séries não tiveram, em seus cursos de licenciatura, a formação mínima exigida para uma real reflexão acerca da necessidade de um maior embasamento sobre a relação língua/pensamento, uma vez que os cursos de licenciatura em Letras também têm privilegiado o conhecimento da gramática normativa somente no plano da nomenclatura, sem maiores preocupações com a relação língua/pensamento em um nível mais filosófico. Temos, então, que, no Ensino Médio, mais especificamente no Magistério de Primeiro Grau, os alunos já chegam simplesmente ignorando estes fatores e seguem repetindo o que lhes foi ensinado: a nomenclatura pura da gramática, sem contextualização ou aplicação prática. Resultado: não conhecem profundamente a estrutura da língua e não se encontram aptos a usar esta língua e muito menos a ensiná-la.

O ciclo se completa quando este aluno, egresso de um curso médio que não lhe deu condições de desenvolver uma competência comunicativa ou de se posicionar como um leitor crítico, prepara-se em um curso pré-vestibular para ingressar em uma Faculdade.

É sabido por todos que estes cursos, com vistas somente a garantir ao aluno uma vaga na Universidade, não fazem mais do que treiná-lo na estrutura da língua. No ensino de gramática abusam das regras e das exceções, fazendo com que o candidato decore as possíveis questões que cairão no vestibular, ou ainda criam uma “metodologia” própria que consiste em facilitar a memorização das regras da gramática normativa através de rimas, trocadilhos ou paródias. No que tange à língua em uso, ou ao ensino de redação, o problema nos parece mais grave, pois a maioria desses cursinhos limita esta atividade a uma cartilha de “pode-não-pode”, impedindo que o aluno se posicione como autor e enunciador de seu texto. Nesta cartilha o que predomina são as imposições arbitrárias e desprovidas de um fundamento, as quais o aluno deve seguir à risca para fazer jus a uma vaga na Universidade.

Assim, o aluno se comporta como mero preenchedor e lança mão de estereótipos sem fazer uso de sua condição de agente e senhor da linguagem nas suas mais variadas possibilidades de realização. Não se posiciona no contexto histórico-social, sendo assim, não opina, não reflete, apenas exercita o jogo, não se envolve nem se engaja, portanto, não promove a passagem do enunciador a autor, não é responsável pelo que escreve, apenas registra graficamente. Logo, não diz, não se responsabiliza no processo por suas falas. Ao descaracterizar o aluno como sujeito, a escola impossibilita-lhe o uso consciente da linguagem, pois, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor o que lhe foi dito pela escola, caracterizando uma situação artificial. A escola, portanto, não capacita o aluno a superar as limitações da comunicação oral quando não promove situações autênticas de comunicação.

De acordo com Barros (1985: 45), é no ato de escrever que se aprende a redigir e é esta a condição para se adquirir possibilidades mais amplas de participação social, o que só pode ocorrer autenticamente em situações de comunicação.

Neste aspecto é relevante o papel da atividade pedagógica que deverá fazer com que o aluno assuma esse papel social na sua relação com a linguagem, dentro e fora da escola, constituindo-se em autor, ou seja, promover a passagem da função de sujeito-enunciador para sujeito-autor. É neste momento que a reflexão lingüístico-pedagógica deve favorecer a atuação do professor de língua e promover o engajamento do aluno.

No entanto, o processo ideológico que está inserido na escola é que não permite a passagem do enunciador para o autor, fazendo com que o ensino prescritivo da língua se sobreponha ao descritivo, e acaba por se preocupar muito mais com o que não pode ser feito do que com o uso efetivo da língua, gerando uma cartilha de “pode-não-pode” e uma insegurança no aluno que passa a acreditar que não sabe a sua língua.

O que se observa é que a escola estabelece relações muito rígidas e bem definidas, criando situações em que o aluno se vê obrigado a escrever limitado por padrões previamente estipulados e crente de que seu texto será julgado e avaliado por um único leitor: o professor. E assim, não escreve o que realmente acredita, mas aquilo que pensa que o seu leitor (o professor) aprovaria, escolhendo os signos de acordo com o que seu professor espera que ele escolha, não se comportando, portanto, como alguém que diz algo por meio de seu texto, mas como alguém que repete o que lhe foi passado. Daí nasce a confusão: não é o pensamento do produtor que vai ser refletido através da língua pelo agenciamento de um autor, mas o pensamento ditado pelas regras da escola.

Formado professor, este aluno repete o modelo que aprendeu na escola e segue treinando seus alunos no uso da nomenclatura gramatical e no “pode-não-pode” da redação.

Se compreendermos a linguagem como atividade de interação em que forma e sentido são funções das circunstâncias da enunciação e que o produtor, operando com um conjunto de fatores, promove suas escolhas no código e decide quanto à estruturação conceitual e formal do texto, estaremos aptos a criar em sala de aula condições mais propícias para a produção e compreensão da escrita. Neste aspecto é relevante observar que para que isso ocorra é necessário compreender a relação língua/pensamento. O que implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social, abordando a linguagem como um processo dinâmico e vital em permanente construção, ou seja, como um fato social.

O ensino descritivo, juntamente com o produtivo, deveriam se sobrepôr ao prescritivo, pois conhecendo e compreendendo o funcionamento de sua língua, em diversos níveis e em diversas situações, o aluno poderá utilizá-la de maneira adequada e aumentar os recursos que possui, para apropriar-se da maior escala possível das potencialidades de sua língua, em toda e qualquer situação em que tenha necessidade dela, constituindo-se então, em autor e não somente enunciador da fala dominante.

A criação de condições de produção mais favoráveis é uma questão

de convicção do professor em determinadas concepções teóricas. É a percepção da linguagem como atividade interacional e do texto como resultado do trabalho do produtor sobre as circunstâncias de enunciação que poderá levar o professor a buscar uma relação mais produtiva com seus alunos, colocando-se como interlocutor de seus textos e fazendo-se atento às condições mais “naturais” de produção da escrita, posto que impedida a intencionalidade e a perspectiva interativa não há de onde partir e nem aonde chegar, uma vez que o texto se constitui no processo de interação.

Desenvolver a competência comunicativa do aluno envolve torná-lo consciente e atento ao processo de construção do texto. Nem sempre será possível, na escola, proporcionar aos alunos situações autênticas de produção de texto. E se a intenção do professor é criar em sala de aula condições mais apropriadas para a produção da escrita, um fator imprescindível é se posicionar como leitor, e não como juiz.

Com estas reflexões chegamos à conclusão de que apesar do fato de os estudos lingüísticos terem evoluído consideravelmente no plano teórico, a nossa prática pedagógica não caminha no mesmo ritmo, dadas as dificuldades da aplicação voltada para a língua tal como ela é: um mecanismo vivo. Assim como na teoria chomskyana uma criança aprende uma língua se atinge os requisitos: maturidade, exposição e prontidão, também para a prática de um ensino de uma gramática contextualizada, devem estar seus aplicadores desta forma preparados.

Há um novo traçado epistêmico que constrói o conhecimento a partir das realidades sócio-culturais-regionais significando uma virada importante na estrutura do currículo. De modo algum se pode imaginar a escola separada do contexto de vida de seus alunos, o que significa dizer que a sua linguagem deve ser considerada.

Se o propósito do ensino de gramática são as normas que organizam a expressão do pensamento na língua e a língua é uma entidade impalpável, abstrata, que determina o pensamento, esta não deve ser desvinculada de seu sujeito, pois sendo *energéia*, é atividade do falante e é a linguagem deste falante que deve ser considerada em todos os seus aspectos. Cabe ao professor de língua conhecer a fundamentação teórica que sustenta o seu ensino, para refletir acerca de sua aplicação na escola. O que tem sido feito até hoje tem sido uma mistura da gramática tradicional e da Lingüística moderna no ensino da gramática, sem contudo se aprofundar na questão teórica que envolve esta aplicação.

Ainda se observa um abismo muito grande entre os estudos lingüísticos e os problemas práticos no ensino de língua materna. Não se pode simplesmente pretender criar um manual de receitas para aplicação, posto que as relações entre teoria lingüística, descrição de uma língua e seu ensino não são tão diretas como se acreditava no passado.

Não há uma fórmula mágica para resolver o problema do ensino de gramática na sala de aula, mas o conhecimento teórico proveniente de leituras



especializadas, de pesquisas que levem o professor a indagações e reflexões acerca de sua prática é um passo decisivo no processo de mudança. Mudança esta que implica inicialmente uma mudança de postura frente ao próprio objeto de trabalho, seguida de uma modificação nos hábitos e atitudes docentes. Urge operar inovações tanto na escolha de novos conteúdos como na concepção metodológica. A competência na diferenciação e instrumentos metodológicos indicará o espaço e a autonomia profissional de cada um.

Outra consideração a ser feita é a de que, embora a Lingüística seja uma ciência descritiva e não prescritiva, o uso descritivo não exclui o uso prescritivo da língua. Há que se consultar, sim, a gramática normativa da língua, mas não tomá-la como verdade única e incontestável. Numa sociedade desigual, em que a disputa entre as classes é evidente, o não uso da língua padrão representa a alienação do indivíduo e nenhum acesso ao poder.

O ensino de língua materna deve voltar-se para a expansão das potencialidades do homem, tornando-o mais consciente de si mesmo e de seu papel social. E isto só ocorrerá, se, enquanto aluno, ele exercitar a capacidade de criar e de buscar o conhecimento, refletindo acerca de suas potencialidades. Neste prisma, a opção pelo ensino produtivo da língua é que vem dar suporte ao nosso trabalho e a Lingüística se apresenta como de fato deve ser toda ciência: eficaz e hábil na constatação dos problemas que cercam os fatos de língua numa perspectiva que alcance o aluno do século XXI, observando as novas concepções metodológicas e colocando sempre o aluno como sujeito e protagonista da aprendizagem.

O propósito do ensino de língua materna deve ser o de partir do conhecimento prévio do aluno, levá-lo do senso comum ao conhecimento científico, por meio de atividades que o façam levantar hipóteses, comparando, analisando, aceitando ou refutando argumentos. Dessa forma, professor e aluno interagem em busca do conhecimento, através de reflexões, utilizando diferentes recursos. Neste trabalho deve-se levar sempre em conta que a aprendizagem é um ato do aluno, isto é, que o conhecimento é fruto de sua construção, e que o professor é aquele que, baseado nas teorias de como se aprende e como se ensina, interfere neste processo de construção do conhecimento, desestabilizando as hipóteses falsas formuladas pelo aprendiz, mas colocando sempre o discente como protagonista de sua própria aprendizagem.

Assim, o estudo da gramática é proposto na perspectiva de sua organização estrutural, da sua tessitura na organização do texto, e que evidencia os elementos da língua, como os operadores discursivos e os itens lingüísticos responsáveis pelo estabelecimento de relações entre a língua e o pensamento, de como se articulam os mecanismos e traços lingüísticos que servem de suporte à construção do quadro da língua.

Já dissemos que a boa formação dos textos passa pela gramática e não somente porque o texto é composto por frases que têm uma estrutura gramatical. Mas porque é na produção lingüística que o falante joga todo o

domínio do processo de mapeamento conceptual e de síntese textual, dependendo, portanto, de uma “gramática” que proceda essa organização. Reiteramos que para se expressar bem em uma língua é necessário mais do que o domínio do modo de estruturação de suas frases, é preciso saber combinar essas unidades sintáticas através de um agenciamento sintagmático, o que envolve a capacidade de adequar os enunciados às situações, aos objetivos da comunicação e às condições de interlocução. E isso tudo se integra na gramática.

Isso implica criar uma atitude que faz do ensino da gramática uma procura de coerência: as proposições estão em função de um significado, e devem ser interpretadas em função deste significado; as escolhas lingüísticas do autor não são aleatórias, mas são aquelas que, na sua visão, garantem a coerência de seu discurso e este discurso tem uma forma na estrutura lingüística, o que deve ser percebido pelo estudante de gramática, não apenas decorado.

Como a escrita está intimamente associada à leitura, são processos simultâneos e interdependentes, ou seja, a leitura interage na escrita e a escrita interage na leitura, o aluno descobrirá, então, que escrever significa operar escolhas lingüísticas de modo a expressar seu pensamento com organização, clareza e adequação, na modalidade escrita da língua.

Somente encarando o ensino da gramática como um processo simultâneo e concomitante ao ensino de leitura é que a escola estará apta a preparar o professor para desenvolver a habilidade de leitura crítica no aluno, ampliando sua capacidade de pensar e refletir, com conteúdos programáticos aprofundadores capaz de desenvolver plenamente sua competência comunicativa.

Foucambert (1993: 37) sugere que as escolas deveriam transformar os alunos em leitores e esclarece que o problema da leitura só será resolvido quando as pessoas passarem a ser leiturizadas, em vez de alfabetizadas. Segundo este educador, o aluno deveria, desde os primeiros anos de escola, ter contato com a linguagem escrita, que não deve ser mera transcrição da linguagem oral, mas sim um instrumento realmente eficaz para a reflexão e a manipulação de conceitos. O objetivo final de um ensino de língua proficiente deveria ser, portanto, o de formar um leitor crítico capaz de ler o implícito do texto, refletir sobre o pensamento do autor, sobre as eventuais estratégias utilizadas por ele para mascarar seu ponto de vista. E isto só será possível se as aulas de gramática deixarem de dar ênfase exagerada ao ensino da nomenclatura e passarem a privilegiar a reflexão acerca da estrutura da língua bem como a sua relação com o pensamento.

### **3. ALGUNS POSICIONAMENTOS**

Constatamos que a prática de leitura na escola fracassa justamente pela forma como é operacionalizada. A leitura do texto, quando não é pretexto

para se ensinar gramática normativa, é trabalhada linearmente, com a decodificação de conteúdos a serem avaliados. A escola não contribui no sentido de explicar os usos e funções da escrita, além de não estimular a leitura de maneira conveniente. As diversidades de práticas discursivas que caracterizam as várias formas de leitura são, pois, reduzidas às de prestígio na tradição escolar, ou seja, não há uma preocupação em preparar o aluno para compreender as várias possibilidades de expressão lingüística nas suas mais diversas variedades.

Tais práticas não estão voltadas para a concretização de um pressuposto geral básico que é o da articulação entre função social da leitura e o papel da escola na formação do leitor. No lugar de se trabalhar a produção de sentido, a crítica, a interação, dá-se espaço apenas à autoridade da voz do professor que perpetua a escola como o lugar privilegiado do repasse do conhecimento, compelindo o aluno a escutar, copiar e reproduzir.

O professor não somente ensinaria o aluno a ler (decodificar) o que o autor disse, mas estaria muito mais voltado para as estratégias que propiciassem ao aluno a habilidade de ler o que o autor quis dizer. Ajudar o aluno a desvendar o mundo por meio da leitura é proporcionar o desenvolvimento de sua consciência metacognitiva, o que torná-lo-ia, além de alfabetizado, letrado. Para desencadear esse processo, é mister que a leitura seja para o aluno um processo coerente. A coerência resulta de uma conexão conceitual cognitiva entre os elementos do texto e seu receptor, ou seja, entre a escolha lingüística e a intenção do autor que será facilmente compreendida à medida em que se compreende como se dá o processo de formação do pensamento na língua e esta correlação só será possível se o ensino de gramática estiver voltado para este objetivo.

Uma pedagogia da gramática concebida segundo estes princípios poderia reduzir consideravelmente a distância entre as aulas de gramática e de produção textual, fazendo com que o aluno comece a pensar por escrito e não seja somente um mero preenchedor de folhas no exercício de redação ou apenas um depositário da nomenclatura gramatical, mas que, no exercício da linguagem, possa realmente saber quem é o sujeito da ação, posicionando-se como tal.

A análise lógica deveria se fixar como exercício de descoberta das articulações comuns à linguagem e ao pensamento permitindo que se encontre na língua unidades e conexões que correspondam às unidades e conexões do pensamento. Assim, o aluno será capaz de compreender como a mente humana estabelece conceitos, concebe idéias, formula juízos e os encadeia em raciocínios através da língua, que servirá, então, como roupagem para um pensamento que não pode se materializar a não ser enformado na língua.

Há uma relação intrínseca entre pensamento, língua e gramática. Se fizermos uma análise mais acurada verificaremos que os fatos de linguagem receberam uma grande atenção por parte dos gregos, dos poetas

aos lógicos, e foram se sistematizando até se constituírem em uma disciplina específica: a gramática, cuja função prática é a de descrever os fatos da língua. Esta gramática, por sua vez, rege ou organiza o pensamento, dado que este por si só é uma “nebulosa.” O pensamento, portanto, ao ser formatado na estrutura da língua, pode ser conhecido por outrem através da linguagem, daí a relação que há entre a linguagem e a sociedade. Consideramos, pois, este item como referencial para compreendermos a expressão do pensamento na língua refletindo a realidade e sua ligação com o ensino da gramática, uma vez que a gramática exerce a função de sistematizar a representação dessas relações, condensando em uma representação lingüística as relações reais ou puramente mentais, que se dão entre os objetos, traduzindo-as por meio de certas relações formais entre os significantes que lhes correspondem.

Porque a linguagem exige e pressupõe o outro é que ela é dada com a sociedade, que, por sua vez, só se sustenta pelo uso comum dos signos de comunicação pelos seus elementos. Assim, cada uma destas duas entidades, implica a outra. O que não significa que língua e sociedade sejam isomórficas, pois suas estruturas e variações são independentes, embora alguns autores afirmem que a língua é o espelho da sociedade, que ela reflète sua cultura, sua estrutura social em suas particularidades e suas variações.

A língua, no interior da sociedade, pode ser encarada como um sistema produtivo, uma vez que ela produz sentido, graças à sua composição de significação e graças ao código que condiciona este arranjo. Ela produz também enunciações graças a certas regras de transformação e de expansão formais. Consideramos, então, que é neste prisma que o ensino de gramática deve ser focado. Não como algo estanque, pronto, acabado fechado em si mesmo e imutável, mas como uma reflexão da estrutura de uma língua viva, cotidiana, que serve a toda uma sociedade. Sociedade esta que a condiciona e estabelece como patrimônio sócio-cultural.

Percebendo esta relação da língua com o pensamento e a sociedade que de certa forma condiciona e delimita o uso da língua e enforma o pensamento, considerando também a relação que existe entre o pensamento e a realidade, posto que este é traduzido pela linguagem, entendemos o ensino de gramática como um trabalho fundamentado.

Constatamos, então, que a disciplina gramatical surge no período clássico como uma classificação que se pretende exaustiva e abrangente dos fatos de língua, com base em critérios, gerados em sistemas filosóficos que partem de considerações teóricas ou filosóficas, não chegando, contudo a uma classificação gramatical, uma vez que não se investiga um domínio circunscrito ao lingüístico. Com os gramáticos apenas é que se encontra um plano geral de classificação dos fatos lingüísticos, compondo uma disciplina restrita e delimitada, guardando, contudo, uma herança filosófica que marca as suas considerações até os dias atuais.

Nesta perspectiva, a língua é vista como produto da história e ao mesmo tempo condição de produção da história de um dado grupo social. Seu ensino, portanto, não pode deixar de considerar os processos interlocutivos que se dão no seio desta sociedade e assim, não pode ser pensada, ou ensinada como produto acabado e inerte, porque conforme enfatiza Geraldini (1996: 28), “o produto histórico de hoje é resultante do trabalho discursivo do passado e condição de produção do presente, que ao fazer a história, participa da construção deste produto, sempre por se fazer: inacabado e em construção”.

Assim, entendemos o ensino da gramática como sendo fundamental na compreensão da estruturação do pensamento, pois as línguas são altamente estruturadas e através do estudo da gramática aprendemos a identificar e descrever suas estruturas de forma consideravelmente detalhada.

Analisando a trajetória da disciplina da gramática verificamos, então, que a nossa gramática ocidental remonta à gramática grega. O surgimento da atividade gramatical entre os gregos foi sobretudo condicionado por uma situação histórica e cultural que floresceu a partir de séculos de vivência intuitiva e muitos séculos de exercício de um pensamento teórico estabelecendo as bases para a efetivação de uma atividade prática teoricamente fundamentada.

Sendo a gramática uma disciplina, que, pelas próprias condições em que surgiu, aparece com finalidades práticas, mas assentada sobre as bases de uma disciplina teórica do pensamento sobre a linguagem, entendemos que também hoje, ao proceder a sua aplicação não podemos ignorar de modo algum o que se tornou o seu alicerce: sua configuração teórica.

O ensino de gramática na escola, deve, portanto, se espelhar na própria marcha da instituição da gramática: partir de um esforço de análise do pensamento conceitual, dar uma atenção significativa aos fatos de linguagem para se chegar ao condicionamento lingüístico necessário à manifestação do pensamento através da língua.

Não se chega ao pensamento simplesmente pelo conhecimento da nomenclatura. Questionando problemas da relação entre a linguagem e o pensamento, constrói-se uma teoria do conhecimento, ainda que com objetivos teóricos, mas que certamente desencadearão uma prática sistematizada e formalizada dando corpo ao conteúdo de nosso ensino: as formas de organização do pensamento que só pode se materializar através da língua.

Pensar por escrito e falar com segurança, eis as maiores dificuldades de nossos alunos que o ensino de gramática, conforme tem sido ministrado, não tem conseguido solucionar com eficiência.

Não basta simplesmente estudar gramática para se expressar satisfatoriamente. Há que se compreender a linguagem como atividade mental que realiza o pensamento pela ação da língua. Vislumbramos, então, a necessidade premente de se estabelecer no ensino de língua materna este

elo de ligação. É necessário compreender como se processa a passagem da idéia à forma para que a sistematização de seu estudo seja realmente eficiente.

Antes de se colocar no currículo escolar a disciplina “Língua Portuguesa”, que seja feita uma reflexão acerca de seu verdadeiro objeto e que se pondere sobre os reais objetivos que se pretende alcançar com seu ensino. Que não se confunda objetivos especificamente pedagógicos, com aqueles meramente normativos ou basicamente teóricos, mas que se tenha em vista o caráter dinâmico da língua, como um fato social, sem perder de vista a própria história da normatização da gramática, que se prestou a fins diversos que não o corrente em nossos dias.

O trabalho com a gramática deve estar em harmonia com a realidade, realidade esta que não pode ser conjectural, mas baseada na experiência lingüística daquele que já conhece a língua em sua modalidade oral, contudo necessita dominar sua modalidade escrita. O ensino da gramática, portanto, deve estar vinculado à realidade de cada falante, de forma a propiciar a melhor expressão de seu pensamento, ou seja, seu melhor desempenho lingüístico.

Os estudos da língua, quer como manifestação particular de uma gramática universal, quer como língua falada ou escrita, individual e irredutível a um modelo comum, comportam a tradição gramatical e conseqüentemente a gramática tradicional, além de outras teorias, ou seja, as gramáticas pedagógicas, gramáticas normativas, gramáticas descritivas, gramáticas do tipo racional ou gramáticas gerativistas são produções científicas de naturezas diversas, que observam e analisam o fenômeno lingüístico de maneira distinta. O que significa dizer que uma não elimina necessariamente a outra.

Há que se admitir que muitas foram as contribuições da gramática tradicional e que suas observações são eficazes e profundas, muitas vezes não reconhecidas por seus críticos, entretanto, é mister salientar que é muito mais fácil fazer críticas do que avaliar cuidadosa e criteriosamente séculos de trabalho.

Com o avanço dos estudos da ciência lingüística percebe-se que há uma estreita relação entre linguagem e lógica, que realmente há em todas as línguas humanas traços gerais semelhantes, o que já havia sido antecipado pelos gramáticos tradicionais, na investigação da gramática universal e retomado, posteriormente, no século XX, pelos gerativistas.

Se o objetivo do ensino de Língua Materna é propiciar o melhor desempenho lingüístico do aluno, tanto oral quanto escrito, então o ensino da gramática é fundamental, pois texto e gramática não são atividades que se incompatibilizam. Muito ao contrário: para se construir um bom texto há que se passar pela gramática, considerando que os elementos que estão inseridos dentro de um texto exercem funções como, por exemplo, referência, seqüenciação, conexão etc.; fazem parte de uma categoria da língua, como substância, qualidade etc., o que significa que estão

inseridos em um contexto gramatical. Há que se deixar claro que no momento da tessitura de um texto seu produtor procede a um agenciamento sintagmático, de maneira inconsciente, mas sustentado por uma gramática. O que importa é que nesta perspectiva, há que se privilegiar a abordagem funcional da gramática, que trata a língua na situação de produção, no seu uso efetivo, ou seja, no contexto comunicativo.

Acreditamos que é possível conciliar nas aulas de gramática as contribuições da Linguística Moderna à gramática normativa, entretanto, é necessário que se conheça a bem deste ensino, o processo do que se transformou na disciplina gramatical para que a orientação do professor seja eficaz, a fim de que com este ensino, possa ser tirado o maior partido possível da ligação entre a fala do aluno ( reflexo de seu pensamento ) e situações potenciais de fala, proporcionando, na escola, exercícios autênticos, evitando-se, assim, que o professor gaste o maior tempo de suas aulas no ensino da terminologia gramatical, em detrimento do exercício da língua como um mecanismo dinâmico.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARROS, J. **Encontros de Redação**. São Paulo: Moderna, 1985.

CLARET, J. **A idéia e a forma: Problemática e Dinâmica da Linguagem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ILARI, R. **A Linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

\_\_\_\_\_. **Linguística românica**. São Paulo: Ática, 1992.

PIAGET, J. **Six études de psychologie**. Paris: Gauthier, 1964.

RIBEIRO, O. M. **O Ensino de Gramática na Escola: suas relações com o signo lingüístico e com a articulação do pensamento na língua**. Dissertação de mestrado. Uberlândia: UFU, 1999.