

SIMPÓSIOS

SIMPÓSIO 01

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL E EM PORTUGAL - BASES EPISTEMOLÓGICAS, OBJETIVOS E CONTEÚDOS

COORDENAÇÃO:

Professora Vânia Cristina Casseb Galvão
Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil
vcasseb2@terra.com.br

Professora Madalena Teixeira
Instituto Politécnico de Santarém, Portugal
madalena.dt@gmail.com

FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA E ENSINO DO PORTUGUÊS

Márcia Teixeira NOGUEIRA¹

RESUMO: Assumimos o pressuposto de que a formação do professor de língua não pode prescindir do conhecimento das bases teóricas da Linguística e das pesquisas sobre os processos linguísticos que, considerados em seus aspectos formais e funcionais, revelam motivações cognitivas, interacionais e discursivas, que contextualizam os diferentes tipos de interação verbal. Se a aula de análise linguística deve voltar-se para a ampliação da competência discursiva dos alunos, os cursos de formação de professores de língua devem oportunizar a reflexão sobre as bases epistemológicas da Linguística e oferecer subsídios teóricos e metodológicos para a condução de reflexões produtivas sobre a natureza heterogênea e adaptativa da gramática. Fazemos, neste texto, uma breve reflexão sobre como atividades propostas para o ensino de gramática revelam, entre outros aspectos, o despreparo para a condução da reflexão sobre a relação de base funcional entre os recursos da língua e a interação verbal representada na diversidade de gêneros textuais utilizados.

PALAVRAS-CHAVE: Gramática; Discurso; Ensino.

1. Considerações Iniciais

É difícil ensinar gramática sem compreender a natureza, ao mesmo tempo, sistêmica e funcional das línguas. Como conduzir uma aula que tenha como objetivo a reflexão sobre o uso da língua sem uma boa formação em teoria e análise linguística ou, pelo menos, alguma sensibilidade para relacionar o uso das expressões linguísticas, as opções significativas (porque geram significados, efeitos de sentido) dos falantes, com o processo de interação e as práticas discursivas de um modo geral?

Como podem ensinar gramática se, durante o curso de formação para o magistério de língua, os professores distanciaram-se, progressivamente, das disciplinas de descrição e análise linguística e guardaram uma concepção anacrônica de gramática como atividade distanciada dos estudos do texto e do discurso?

A resposta os alunos dos cursos de Letras parecem já saber. Com o diploma nas mãos, precisam estudar, agora mais motivados do que nunca, as descrições e prescrições da gramática tradicional para conseguir manter um emprego nas escolas de ensino Fundamental e Médio. Sem uma formação que permita aos futuros professores a compreensão de que

¹ Universidade Federal do Ceará (UFC), Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas. Av. dos Expedicionários, 3406, apto. 601, bloco 01, Benfica, 60.410-410, Fortaleza, Ceará, Brasil, marciatn@gmail.com.

as práticas discursivas se materializam linguisticamente por meio dos recursos da língua, relativamente estabilizados sócio-historicamente, torna-se uma tarefa quase impossível cumprir a recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCNs), de que o ensino deve revelar uma relação de indissociabilidade natural entre esses recursos e a interação verbal. Reafirmamos que a oposição aparentemente irreconciliável entre gramática e discurso nos cursos de formação de professores representa um entrave para uma prática de análise linguística que contribua para a ampliação da competência discursiva dos alunos.

O objetivo central deste artigo é chamar a atenção para o fato de que, sem uma formação linguística consistente, o professor se restringirá à mera repetição de definições, exemplificações e regras que, muitas vezes, já não descrevem o uso corrente de uma língua. Como opção à prática do ensino tradicional de gramática, contra a qual muitas críticas já foram feitas, o professor, ou o livro didático em que se ele se apoia, poderá dar às atividades propostas a aparência de novidade. Todavia, essas atividades, destituídas de fundamentada orientação teórica e metodológica sobre o funcionamento linguístico, frequentemente não vão além de análises superficiais sem a possibilidade de qualquer sistematização para usos posteriores da língua.

2. Formação Linguística e Ensino de Língua

As concepções de língua variam conforme os enquadramentos teóricos propostos nas diferentes áreas de investigação linguística. As concepções mais correntes priorizam ou o caráter sistemático de código (língua como sistema de signos), ou a natureza instrumental relativa à comunicação (língua como instrumento de interação social), ou os aspectos sociointeracionais da interlocução (lugar de interação social).

A concepção de língua como sistema está ligada ao estruturalismo lingüístico, cuja atenção se volta para a descrição da estrutura interna, a “ordem própria” do sistema e de suas regras. Já a natureza teleológica da língua encontra-se ligada ao funcionalismo lingüístico, sendo o sistema definido como maleável, adaptativo, ou seja, sujeito às pressões das diversas situações comunicativas. A investigação de orientação funcionalista vai, desse modo, além da descrição da estrutura gramatical, já que busca explicações, no contexto discursivo, para os fatos da língua. Quando concebida como lugar de interação, a língua é descrita e analisada na perspectiva da produção de efeitos de sentido entre interlocutores, com a consideração dos aspectos ligados ao contexto sócio-histórico e ideológico.

Se esses recortes epistemológicos são naturais na atividade de pesquisa, que costuma delimitar seu objeto para o aprofundamento das análises, nos cursos de formação de professores, convém apresentá-los como perspectivas diferentes que colocam sob foco um recorte de propriedades da língua que, juntas, caracterizam a complexidade de seu uso em seus aspectos estruturais, cognitivos, interacionais, discursivos e sociais. Entendemos que o caráter sistemático da língua está relacionado à representação cognitiva de experiências de toda ordem, inclusive com a linguagem; e tal modo de representação sistemática nada mais é do que a codificação de escolhas linguísticas de produção de sentidos (Halliday, 1985), o que é condição para a instrumentalidade da língua como mais um, entre outros códigos, na interação social (Nogueira, 2008).

Ao contrário do que podemos imaginar, a palavra *gramática* também reflete concepções linguísticas diferentes que estão na base das diferentes abordagens de ensino da língua. Se, para alguns, a palavra *gramática* refere a gramática normativa, o manual com regras de “bom uso” a serem seguidas, ensinar gramática é, portanto, fazer, com a segurança de um especialista, as prescrições necessárias sobre fatos de regência, concordância etc. Embora seja útil que os futuros professores conheçam e entendam tal gramática e reconheçam a valorização social a ela atribuída, é necessário que transcendam essa dimensão em favor de um estudo científico da língua em seu uso concreto, constituída como objeto, sem os preconceitos que nascem de uma concepção de língua homogênea, identificada com uma de suas variedades, a chamada variedade *padrão*.

Dentro dessa dimensão mais científica da gramática, os estudantes de Letras são iniciados na ciência Linguística. Progressivamente, vão percebendo a gramática como descrição da estrutura e do funcionamento da língua, de sua forma e função, de acordo com uma orientação teórica formalista ou funcionalista. Inicia-se, a partir dessa concepção, a formação do professor-pesquisador, do profissional que não se limita apenas a repetir o que as gramáticas normativas e manuais de uso já registram de modo direto e, em geral, acessível aos seus possíveis consulentes, usuários de uma língua. O estudante começa, então, a tornar-se um profissional curioso e sensível aos fatos linguísticos de um modo geral, com acesso a conhecimentos teóricos e metodologias de análise de *corpora* orais ou escritos de uma língua. E, reconhecendo que, mais do que um relicário de informações sobre *uma* variedade de prestígio, a *gramática* é também um conjunto de conhecimentos que são internalizados sobre a língua no processo de socialização dos indivíduos, isto é, uma real competência gramatical, textual e discursiva, esse estudante dos cursos de Letras estará consciente de que uma das tarefas do linguista é explicitar tal saber sobre a linguagem em geral e, em particular, sobre uma língua; em outras palavras, buscará formação para *falar sobre esse saber como*.

De acordo com Halliday, McIntosh e Strevens (1974), há três tipos de abordagem no ensino de língua: a prescritiva, que tem caráter injuntivo, destina-se a substituir um padrão de atividade linguística por outro e costuma ser utilizado para levar o aluno a dominar uma variedade de prestígio e a modalidade escrita da língua; a produtiva, que se destina ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, à ampliação da competência comunicativa nas mais diversas situações de interação verbal; e a descritiva, que se volta para a análise da estrutura e do funcionamento da língua, processos e categorias, considerando as relações entre forma e função, desenvolve o raciocínio analítico, a capacidade de sistematizar fatos linguísticos.

Tal como as concepções de língua e gramática que não se excluem, mas revelam aspectos diferentes da complexidade linguística, cognitiva, discursiva e social da interação por meio da linguagem, essas abordagens podem combinar-se no contexto de ensino de língua. Entendemos, portanto, que o professor deve ser capaz de perceber que há descrição na prescrição de regras de concordância, regência e colocação no estudo da frase da gramática normativa; que há prescrição indireta na descrição de estruturas frasais que não contrariam as regras da gramática normativa seja na análise sintática tradicional, seja na descrição orientada por algumas teorias linguísticas; e que a descrição e a prescrição podem ser qualificadas como meios, que podem ser mais ou menos eficazes, para que os indivíduos internalizem uma gramática (Nogueira, 2008). Em um ensino de gramática que prioriza a reflexão sobre os usos linguísticos, a observação e a discussão numa análise simultânea da estrutura gramatical e da situação comunicativa, com o abandono de uma visão parcial e sectária sobre o estudo da linguagem, o professor poderá assumir seu papel como orientador e incentivador da efetiva ampliação da competência discursiva dos alunos.

3. Análise Linguística e Desenvolvimento da Competência Discursiva

Se o ensino de gramática nas escolas tem sido justificado pela orientação que deve assumir para a leitura e a produção de textos, deve caracterizar-se esse ensino como um conjunto de atividades que, de fato, contribuam para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

Uma consequência natural dessa orientação é a necessidade de as atividades apoiarem-se na língua em uso, em textos concretos da escrita e da oralidade. A partir desses textos, a análise linguística poderá buscar estabelecer relações entre as expressões linguísticas utilizadas e o contexto de uso, ou seja, os parâmetros cognitivos e sociointeracionais que condicionam a escolha por tais expressões. Nessa contextualização, professores e alunos podem observar que a língua é mediadora da interação, mas não a determina categoricamente, sendo necessárias explicações que, para além da gramática, encontram-se nos domínios contextual e conceitual envolvidos nas práticas discursivas.

Na Gramática Discursivo-Funcional, esses dois domínios encontram-se formalizados em dois componentes que, na interface com o componente gramatical propriamente dito, representam um modelo da construção de expressões

linguísticas, interpretada como um processo de tomada de decisões por parte do falante. Para um modelo de gramática, uma interpretação dinâmica deve refletir, tanto quanto possível, o processo de produção discursiva pelos indivíduos falantes. Segundo os autores da teoria, Hengeveld; Mackenzie (2008), isso não significa que um modelo gramatical é um modelo do falante, mas será tanto mais eficaz quanto mais se assemelhe a esse processo de produção de linguagem.

No componente conceitual, estão as intenções comunicativas e as conceptualizações que demandarão formulação no componente Gramatical. Embora não façam parte da gramática de uma língua, essas intenções e conceptualizações são a motivação, tanto sincrônica quanto diacrônica, para as representações gramaticais. Como salientam os autores, embora o componente conceitual não seja gramatical, não se pode afirmar que seja não-linguístico, tendo em vista que as conceptualizações sofrem determinações atinentes às alternativas disponíveis no sistema linguístico do falante. No componente contextual, encontram-se as informações que podem influenciar, de alguma forma, a formulação dos atos discursivos. Tal componente concerne ao contexto comunicativo em que se desenvolve a intenção comunicativa do falante, ou seja, aos aspectos socioculturais da interação verbal. Este componente contém dois tipos de informação: a informação imediata, derivável de um discurso anterior e de informação perceptual não-linguística da situação de discurso, e a informação de longo termo. Tais informações influenciam as operações de formulação e de codificação.

Um pressuposto necessário à aula de gramática como fator de desenvolvimento da competência discursiva, e que o futuro professor de língua poderia encontrar nos cursos de formação, é a compreensão da natureza indeterminada da língua, decorrente dos processos de variação e mudança inerentes ao sistema linguístico. Alguns professores insistem na exigência de categorizações inequívocas, quando a teoria e a análise linguística investigam a fluidez categorial, isto é, as fronteiras fluidas entre as categorias da língua. Desde que entendido como organismo vivo, em constante processo de adaptação ao uso, o sistema linguístico pode ser tomado como objeto de reflexão, o que favorece o desenvolvimento da capacidade de observação, de comparação, de classificação, no desenvolvimento do raciocínio abstrato, o que, sem dúvida, é muito mais profícuo do que a mera identificação e classificação de estruturas no ensino de gramática em que se enfatiza a memorização de formas supostamente estáveis.

4. O Desafio de Articular Texto e Gramática na Aula de Gramática.

O ensino de gramática tem sido bastante criticado, mas não conhecemos nenhuma proposta séria que aponte para eliminação desse eixo no ensino de língua. Em outras palavras, apesar da sinalização inequívoca para que o ensino de gramática seja repensado, ele ainda se justifica no ensino de língua como fator de desenvolvimento de habilidades conscientes de leitura e produção de textos, bem como de funções cognitivas para além dos conteúdos programáticos, funções psicológicas estimuladas que se desenvolvem ao longo de um processo complexo (Vygotsky, 1999, p. 128).

Os Parâmetros Curriculares também não trazem sinalização no sentido de extinguir-se o ensino de gramática na escola. Além disso, conforme pesquisa de Neves (1990), mesmo tendo sido despertados por uma crítica dos valores da gramática tradicional e terem verificado que essa gramática “não está servindo para nada”, os professores mantêm as aulas sistemáticas de gramática como um ritual imprescindível à legitimação de seu papel. Provavelmente para atender a esses professores, o livro didático de Língua Portuguesa costuma seguir a orientação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) e das gramáticas que adotam tal nomenclatura. Por esse motivo, eles acabam por reproduzir, sem qualquer discussão, definições da tradição gramatical que já foram amplamente reformuladas na ciência linguística, tal como o tratamento do grau como um caso de flexão ou a atribuição de estatuto de termo essencial ao sujeito sem qualquer comentário sobre a contradição evidente na classificação desse termo, quando se afirma a existência de *orações sem sujeito*.

Em síntese, são essas as orientações gerais dos Parâmetros para o ensino de língua: a adoção do texto como unidade básica de ensino; a produção linguística como produção de discursos autênticos e contextualizados; a noção de que os textos distribuem-se por gêneros discursivos relativamente estáveis, orais e escritos, com características próprias e

socialmente organizados; a atenção para a língua em funcionamento, sem se fixar no estudo da gramática; a atenção para a produção e a compreensão do texto escrito e oral; a clareza quanto à variedade de usos da língua e variação linguística (Marcuschi, 2004). Está claro que a ênfase das orientações para o ensino de língua portuguesa recai sobre o texto e não sobre a gramática, o que parece um consenso entre os professores.

Todavia, cumpre lembrar que, embora sugiram que o estudo da gramática seja uma estratégia para a interpretação/compreensão/produção de textos, os Parâmetros Curriculares não se opõem ao ensino de classificações apriorísticas dos termos gramaticais.

Em Antunes (2003), a exploração da gramática na sala de aula deve refletir os seguintes pressupostos: a) a gramática compreende o conjunto de regras que especificam o funcionamento da língua; b) a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua; c) a gramática reflete as diversidades geográficas, sociais e de registro da língua; d) a gramática existe em função da compreensão e da produção de textos orais e escritos; e) a gramática da língua deve ser objeto de uma descrição rigorosa e consistente; f) existem regras e descrições gramaticais que particularizam o uso da norma-padrão da língua ou o uso linguístico do grupo de prestígio da sociedade.

Aceitos esses pressupostos, as implicações pedagógicas para o ensino da gramática encontram-se, segundo Antunes (2003), no fato de que o professor deve ter o cuidado de trazer para a sala de aula: uma gramática que seja relevante; uma gramática que seja funcional; uma gramática contextualizada; uma gramática que traga algum tipo de interesse; uma gramática que liberte; uma gramática que prevê mais de uma norma; uma gramática, enfim, que é da língua, que é das pessoas.

As dificuldades que ainda observamos nas boas coleções de livro didático ainda se prendem ao desafio de revelar uma relação indissociável entre gramática e texto. Enquanto nas atividades de literatura, leitura e de produção de textos, já identificamos algumas análises linguísticas que, em uma perspectiva discursiva, exploram as relações entre os modos de dizer e a produção de efeitos de sentido, o tratamento específico dos conhecimentos linguísticos (identificado como “Gramática”) prioriza aspectos estritamente morfosintáticos a serem aprendidos e cobrados nos moldes tradicionais. Em outras palavras, temos de reconhecer alguma mudança significativa no tratamento linguístico dos textos, quando o propósito é o ensino da literatura, da leitura ou da produção textual. Algumas atividades incluem, embora não se restrinjam obviamente a ela, a análise linguística voltada para a recuperação e a produção de efeitos de sentidos de um texto revelados em sua materialidade. Os recursos expressivos da língua, bem como os efeitos de sentido produzidos em cada contexto de uso são, com frequência, apontados como características de diferentes estilos de época, de gêneros ou de tipos textuais. No entanto, mesmo quando realizadas no contexto de uma abordagem textual, as atividades específicas de gramática utilizam, na verdade, o texto como pretexto para uma análise nos moldes tradicionais. Por esse motivo, mesmo quando colocadas logo após um texto, a abordagem gramatical nos surpreende por apresentar questões de interpretação do texto imediatamente seguidas de questões de análise taxionômica de elementos desse texto, isto é, de identificação e classificação segundo a nomenclatura da gramática tradicional. Poderíamos até concordar em que, em alguma medida, essas atividades parecem estar investindo no ensino de leitura e no ensino de gramática, mas não no ensino de gramática por meio da leitura, nem no ensino de leitura por meio da gramática.

Para que a leitura de um texto permita uma exploração gramatical contextualizada, é necessário que a amostra textual selecionada apresente os recursos expressivos que serão objetos de reflexão. Assim, melhor do que uma questão de interpretação geral seguida de questões de gramática tradicional é buscar, na continuidade da interpretação, proceder a uma microanálise destinada ao entendimento das opções linguísticas que foram feitas em lugar de outras, que produziram alguns sentidos, e não outros, pretendidos ou não pelo autor.

A observação e a discussão contextualizada sobre como funcionam os recursos de codificação linguística, pertencentes aos níveis fonológico e morfosintático de uma língua podem ganhar sistematização *a posteriori*, e retomada como

parte do acervo de conhecimentos linguísticos dos alunos, sempre que necessário para a leitura e a produção de novos textos. Portanto, as atividades de fixação claramente orientadas para a memorização dos aspectos conceituais relativos aos conteúdos gramaticais estudados não deveriam priorizar a capacidade de identificação e classificação, mas as habilidades de uso consciente e reflexivo da língua.

5. Considerações Finais

Não julgamos que o conhecimento da historiografia linguística pode formar excelentes professores de língua, assim como não nos parece que o conhecimento da sequência de escolas literárias ou estilos de época seja fator suficiente para a formação de um competente professor de Literatura. Não são fatores suficientes, mas acredito que ainda são necessários como base a partir da qual as atividades serão planejadas de forma oportuna e produtiva.

Não advogamos em favor da ideia de que os futuros professores de língua materna devam assumir uma e não outra concepção de língua e de linguagem, conforme os paradigmas linguísticos dominantes, já que, tal como é natural na produção de conhecimento científico, mais se acumula do que se anula achados anteriores. Entendemos que oportunizar o conhecimento sobre a natureza dos fenômenos linguísticos, descobertas que, ao longo da história da ciência Linguística, dizem respeito a aspectos ainda empiricamente observáveis da estrutura e das funções das expressões, podem não dar conta de toda a complexidade que hoje identificamos no uso e no ensino de uma língua, mas não deveriam ser negligenciados por especialistas de nossa área.

Talvez assim, não apenas a literatura, a leitura e a produção de textos sejam favorecidas com análises linguísticas que ajudam a recuperar os sentidos produzidos, mas a reflexão gramatical também seja, de fato, contextualizada, incentivada e favorecida por esses eixos do ensino de língua. Para tanto, é necessário preencher o fosso existente entre a formação do professor de português como língua materna e os pressupostos teórico-metodológicos da descrição e análise linguística que tomam como objeto de investigação a língua em uso. Leituras teóricas e atividades de análise e reflexão sobre o funcionamento das línguas preparam os futuros professores para a dimensão de pesquisa, que é indissociável das preocupações relacionadas ao ensino. Com formação linguística consistente, esse profissional não se restringirá à mera repetição de descrições e regras que já se encontram em gramáticas tradicionais e manuais de uso; e poderá fazer mais do que análises impressionistas e superficiais, destituídas de fundamentada orientação acerca dos condicionamentos gramaticais, cognitivos e contextuais dos modos de dizer.

Referências Bibliográficas

Antunes, Irlandé. 2003. *Aula de português – encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial.

Halliday, M. A. K.; McIntosh, A.; Stevens, P. 1974. *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Tradução de Myriam Freire Morau. Petrópolis: Vozes.

Halliday, M.A.K. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. Baltimore: Edward Arnold.

Hengeveld, Kees; Mackenzie, John Lachlan. 2008. *Functional Discourse Grammar: a typologically-based theory of language structure*. Oxford: Oxford University Press.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2004. Perspectivas no ensino de língua portuguesa nas trilhas dos parâmetros Curriculares Nacionais. In: Bastos, Neusa B. (org). *Língua portuguesa em caleidoscópio*. São Paulo: EDUC.

Neves, Maria H. M. 1990. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto.

Nogueira, Márcia T. 2008. Gramática e competência discursiva: reflexões para o ensino In: Lima, Maria Auxiliadora Ferreira; Alves Filho, Francisco. *Linguagem e discurso - Estudos linguísticos e literários*. Teresina: EDUFPI.

Parâmetros Curriculares Nacionais. 2000. Língua portuguesa. Rio de Janeiro: MEC/DP&A.

Vygotsky, L. S. 1999. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz CAMARGO, São Paulo: Editora Martins Fontes.