

**CLÁUDIA DE FARIA BELTRÃO**

**LÍNGUA PORTUGUESA: POR UMA EDUCAÇÃO  
LINGÜÍSTICA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Língua Portuguesa, sob a orientação da Professora Doutora Dieli Vesaro Palma.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**SÃO PAULO**

**2006**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Banca Examidora: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Apresentam-se aqui os resultados da investigação que desenvolvi tendo em vista a obtenção do grau acadêmico de mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Durante os pouco mais de dois anos de estudos que resultaram nesta dissertação, contei com o apoio de meus pais que tanto amo, José Beltrão Filho e Marly de Faria Beltrão, que, mesmo estando longe de mim, sempre me orientaram com muita prudência, encorajando e auxiliando-me em meus propósitos.

É claro que sou muito grata também aos meus irmãos maravilhosos, Flávio, Guilherme e Cássio, que sempre acreditaram em mim, incentivando-me em todos os momentos de minha vida. Finalmente agradeço ao meu marido querido, Márcio Drumond Araújo, que sempre me auxiliou nas decisões quanto ao futuro de minha trajetória pessoal e profissional. Posso afirmar que ele é, sem dúvida, as minhas maiores razões de estar aqui.

Tenho também uma enorme dívida de gratidão para com minha orientadora, a Professora Doutora Dieli Vesaro Palma. Ela é uma importante agente e divulgadora da reflexão teórica acerca da Educação Lingüística. A ela agradeço não somente pela disposição em ajudar a encontrar caminhos para a investigação e para a dissertação que se apresenta, mas também pelo empenho com que muitas vezes sanou questões obscuras para mim, que poderiam interferir negativamente no andamento da pesquisa.

Também agradeço à Banca Examinadora, Professora Doutora LÍlian Passarelli e Professora Doutora Jeni Silva Turazza, pelas grandes contribuições que enriqueceram o presente trabalho.

Finalmente, gostaria de manifestar minha gratidão aos outros que, embora não mencionados, de alguma maneira ajudaram-me a desenvolver a investigação que culminou neste trabalho.

## RESUMO

Esta dissertação apresenta uma proposta de ensino de Língua Portuguesa que fuja das perspectivas tradicionais. O público alvo são alunos egressos do ensino médio, que fazem cursinhos para Concurso Público e precisam (re)aprender o Português. Para tanto, faz-se necessário fundamentar o processo de ensino tradicional por meio de uma Educação Lingüística em função da pedagogia da gramática. O trabalho estrutura-se em três capítulos, seguidos da conclusão.

Num primeiro momento (capítulo 1), a Educação Lingüística será caracterizada e articulada a partir de aspectos pedagógicos e aspectos lingüísticos. Num segundo momento (capítulo 2), serão apresentadas algumas teorias capazes de fundamentar um ensino da língua mais relevante e eficiente. Para isso, toma-se como ponto de referência concepções e tipos de gramáticas. Num terceiro momento (capítulo 3), como ilustração, são apresentadas algumas orientações e sugestões de atividades em função da pedagogia da gramática que poderão ser desenvolvidas no âmbito da escrita, da reflexão gramatical e até mesmo da oralidade. Por fim, há um segmento (conclusão) em que se tecem considerações acerca dos procedimentos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa com vistas a uma Educação Lingüística que objetiva tornar o indivíduo um poliglota dentro de sua própria língua.

Os resultados obtidos mostram que a Educação Lingüística em função da pedagogia da gramática pode funcionar bem em sala de aula quando se leva em consideração a língua funcional a cada momento de sua utilização. Pode-se verificar, ainda, que ensinar Língua Portuguesa na perspectiva de uma Educação Lingüística contribui para a construção de um perfil mais crítico-reflexivo do aluno, podendo ajudá-lo a superar as dificuldades e inseguranças no aprendizado de Língua Portuguesa.

## ABSTRACT

This work presents a Portuguese Language teaching proposal that is different from ordinary perspectives. The teaching proposal target is students who have finished the high school, are attending preparatory classes to Brazilian government job exams and need (re)learn Portuguese. In order to achieve this result, it is necessary to found the traditional teaching process based upon a Linguistic Education using the grammar pedagogy. The work is divided into three chapters, followed by conclusions.

Chapter 1 defines the Linguistic Education using linguistic and pedagogical aspects. Chapter 2 presents some theories that found a more relevant and effective language teaching. The arguments are based upon grammar types and concepts. Chapter 3 presents examples, guidelines and suggestions for grammar, written and oral exercises using grammar pedagogy. Finally, the conclusions present considerations covering teaching and learning procedures for Portuguese Language paying attention to a Linguistic Education that aims to make the student a polyglot in his/her own mother language.

Results have shown the Linguistic Education based upon the grammar pedagogy may work very well in classes where functional language is always taken into account. Teaching Portuguese Language under Linguistic Education perspective helps the student to build a more thoughtful and critical profile and to overcome relevant obstacles and apprehensions when he/she studies Portuguese.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I.....	6
A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA.....	6
1.1 Considerações iniciais.....	6
1.2 Conceito e caracterizações.....	6
1.3 Aspectos pedagógicos.....	7
1.3.1 A transposição didática .....	8
1.3.2 Contrato didático.....	13
1.3.3 Noção de obstáculo epistemológico.....	15
1.3.4 Noção de situações didáticas.....	17
1.3.5 Noção de registros de representação .....	18
1.3.6 Teoria dos campos conceituais .....	19
1.3.7 Engenharia didática.....	22
1.3.8 Considerações finais .....	23
1.4 A Educação Lingüística e seus aspectos teórico-lingüísticos .....	24
1.4.1 A perspectiva da Educação Lingüística .....	27
1.4.2 Educação Lingüística: algumas características .....	28
1.4.3 Educação Lingüística e o ensino da Língua Portuguesa.....	34
1.4.4 Considerações importantes a respeito da Educação Lingüística.....	36
CAPÍTULO II.....	38
TEORIAS GRAMÁTICAIS .....	38
2.1 Considerações iniciais.....	38
2.2 Ensino de Língua Portuguesa: Educação Lingüística x Gramática tradicional .....	38
2.3 A Educação Lingüística: compreensão de gramática .....	41
2.4 Tipos de gramática .....	46
2.4.1 Gramática normativa.....	47
2.4.2 Gramática descritiva .....	48
2.4.3 A gramática internalizada ou competência lingüística internalizada do falante.....	49
2.4.4 Gramática do uso .....	50
2.4.5 Gramática implícita.....	50
2.4.6 Gramática explícita ou teórica .....	50

2.4.7 Gramática reflexiva.....	51
2.4.8 Considerações finais .....	51
CAPÍTULO III .....	53
A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA E SEUS DESAFIOS: PROPOSTA DE ATIVIDADES EM FUNÇÃO DA PEDAGOGIA DA GRAMÁTICA.....	53
3.1 Considerações iniciais.....	53
3.2 A variação lingüística aplicada no ensino de Língua Portuguesa em função da pedagogia da gramática.....	56
3.3 A realização da EL.....	59
3.4 Proposta de atividade em função da pedagogia da gramática.....	62
3.4.1 Aplicação da proposta pedagógica.....	63
3.5 Considerações finais .....	70
CONCLUSÃO .....	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	77

## INTRODUÇÃO

Sabe-se que hoje há muitos estudos científicos embasando movimentos educacionais voltados para um saber pedagógico relativo ao ensino da língua materna, já que há uma necessidade de resposta aos desafios de um problema comum que atinge toda a educação escolar e, em decorrência disso, toda a vida social. Tal problema é um descontentamento com o ensino de Língua Portuguesa em todos os níveis de escolaridade. Isso ocorre, talvez, por causa das práticas escolares tradicionais no ensino de Língua Portuguesa<sup>1</sup> que levam muitas vezes ao insucesso escolar, ou seja, ao fraco rendimento escolar dos aprendentes<sup>2</sup> que não alcançam resultados satisfatórios no decorrer ou no final de um determinado período escolar e, por conseguinte, reprovam na disciplina de Língua Portuguesa ou, mesmo aprovados, não dominam o conteúdo ensinado.

Uma das causas desse problema é a preocupação de alguns professores com um ensino de Português centrado em uma série de regras e focado na repetição dos mesmos tópicos gramaticais, ano após ano, que acaba não produzindo resultados qualitativos em termos do desempenho lingüístico do aprendente. Isso desperta nos discentes uma aversão natural ao ensino e aprendizagem de Português. Trata-se, pois, de um problema que tem grande impacto na vida escolar dos aprendentes, pois muitos deles, ao concluírem o ensino fundamental e o médio, não são capazes de redigir uma carta eficientemente, não sabem interpretar um texto, não dominam as construções gramaticais que devem ser empregadas, de forma adequada, para cada situação comunicativa, não conseguem nota suficiente para aprovação em um concurso público que exige proficiência em Língua Portuguesa, por exemplo. Torna-se necessário, então, que muitos desses docentes redobrem os seus esforços a fim de tentarem encontrar, sempre que as circunstâncias lhes permitirem, as verdadeiras causas que naturalmente contribuem para o surgimento desse insucesso no ensino da disciplina de Língua Portuguesa.

---

<sup>1</sup> **Práticas escolares tradicionais** caracterizam-se pela ênfase nas regras e nos exemplos de gramática normativa que são repetidos anos a fio como formas “corretas” e “boas” a serem imitadas na expressão do pensamento. Nas aulas há, geralmente, uma ausência quase total de atividades de produção e compreensão de textos.

<sup>2</sup> **Aprendentes**, do ponto de vista da Educação Lingüística, são estudantes que constróem novos conhecimentos por ação pessoal, tendo o professor o papel de orientador do processo de descoberta e de incorporação de novas informações à rede cognitiva, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem passa a ser centrado não no professor, mas sim no discente que é o produtor do novo conhecimento. Nesse novo contexto, o processo de conhecimento centra-se no estudante, que assume um papel ativo na construção do saber.

O domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio da língua que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento etc. Sendo o uso da língua tão importante, por que alguns professores contribuem tão pouco para que os aprendentes ampliem sua competência no uso oral e escrito da Língua Portuguesa? Por que ainda predomina nas aulas de Língua Portuguesa o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais que chegam a ser irrelevantes na prática social? Por que ensinar nas aulas de Língua Portuguesa a tão temida análise sintática por ela mesma (que na verdade é temida porque é incompreendida pelos aprendentes) dando-se muitas vezes o professor ao insano trabalho de tentar diferenciar um “adjunto adnominal” de um “complemento nominal” e outros pormenores. São essas as questões que orientaram nossa pesquisa.

O professor de Língua Portuguesa, aquele que dá aula para um público que concluiu o ensino fundamental e o médio, por exemplo, pretende desenvolver a competência comunicativa do aprendente, já que muitos deles esperam que esse discente leia e produza textos em diferentes situações comunicativas, mas esses mesmos professores focam o ensino, exclusivamente, no nível gramatical da língua, deixando de lado os demais aspectos necessários ao desenvolvimento dessa competência, que pressupõe, além da competência lingüística, a competência textual, a estratégica.

Constata-se que ainda persistem práticas inadequadas e irrelevantes ligadas à atividade escolar do ensino da Língua Portuguesa. Por isso, é preciso propiciar atividades de ensino/aprendizagem que permitam aos aprendentes se prepararem para a vida em sociedade servindo-se da linguagem em função da situação contextual em que estão inseridos. Assim, o ensino e aprendizagem de português devem ocorrer pelo entendimento de textos construídos em diferentes gêneros para situações específicas, criando-se condições para o uso efetivo da língua, e não pela massificação de regras gramaticais. Logo, por exemplo, provavelmente se concluirá que não é necessário estudar gênero, número, concordância etc, a não ser que os aprendentes errem, ou seja, se ocorrerem problemas de escrita ou de fala, isto é, de usos da língua inadequados, aí, então, será preciso que se trabalhe sobre eles. Se não ocorrerem, não há por que focalizá-los de forma descontextualizada. O mesmo vale para numerosas outras lições exigidas pela gramática tradicional. A título de exemplificação: é provavelmente uma perda de tempo ensinar aos aprendentes que existem diminutivos e aumentativos, para, em seguida, solicitar que efetuem exercícios do tipo “dê o diminutivo de”, “dê o aumentativo de”. Segundo Sírio Possenti (1997, p.52), trabalhar diminutivos e aumentativos só vale a pena para chamar a atenção para os valores de tais formas, para o fato de que há formas peculiares (como “copázio” e corpúsculo”,

por exemplo). Mesmo nesses casos, é necessário estar atento ao uso e ao sentido real de tais palavras, para que não ocorra que se ensine que “corpúsculo” é o diminutivo de “corpo” em qualquer contexto; para isso, basta dar-se conta de que é em circunstâncias e com sentidos diferentes que dizemos “que corpinho!” e “há corpúsculos visíveis apenas com instrumentos como os microscópios”.

Em resumo, parece razoável ensinar apenas quando os aprendentes erram, exatamente como fazem os adultos com as crianças. Se os aprendentes utilizam estruturas como “os livro”, que essas estruturas sejam objeto de trabalho; mas se nunca dizem “vaca preto”, para que insistir em estudar o gênero de “vaca”? Outro exemplo é o velho conceito praticado por alguns professores de Língua Portuguesa quando ministram suas aulas: “Sujeito é aquele que pratica a ação”. Este já é um conceito equivocado, pois se é dito “O livro é bom”. O sujeito “livro” não pratica uma ação, tornando, portanto, a definição inadequada, uma vez que não se aplica a todos os casos previstos por esse termo da oração.

As razões que motivaram a feitura da pesquisa encontram respaldo nessas questões sem resposta e, principalmente, na experiência vivida por alguns professores, inclusive nós, que trabalham com um público alvo que provém da escola tradicional, um público que aprendeu a disciplina de Língua Portuguesa nos moldes da gramática tradicional normativa e que – concluído o ensino fundamental, o médio e, e em alguns casos, o superior – tenta (re)aprender o Português a partir da gramática tradicional para ingressar na carreira pública, ou seja, tenta (re)aprender ou entender o Português para ser aprovado em um concurso público que privilegia, sobretudo, uma prática de linguagem: a gramática normativa destacando que o esperado desse indivíduo, como profissional, é o uso da norma culta.

A pesquisa trará de inovador alguns princípios teóricos capazes de fundamentar um ensino de Língua Portuguesa mais relevante e eficiente no sentido de fazer com que esse aprendente, que almeja passar em um concurso público e que para isso precisa ser versado em normas gramaticais, aproprie-se das especificidades da língua em uso, voltada para o seu objetivo que é dominar o conteúdo programático de Língua Portuguesa, fazer uma boa prova de Português e ser aprovado no concurso pretendido, devendo o conceito de língua estar fundamentado na concepção de linguagem como ação. Para isso, é adotada como referência a Educação Lingüística envolvendo várias pedagogias: a pedagogia da oralidade, a da leitura, a da escrita, a do léxico e a da reflexão sobre a gramática que prioriza o ensino gramatical. É importante destacar-se que esta pesquisa abordará a pedagogia da gramática, haja vista o público alvo para o qual alguns professores, como nós mesma, ministram suas aulas a aprendentes que já concluíram

o ensino fundamental e o médio e necessitam dos conhecimentos de Língua Portuguesa, adquiridos na escola, para a aprovação no concursos pretendido.

O tema desta pesquisa, enfim, é a Educação Lingüística, entendida como processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa que visa a tornar o indivíduo capaz de utilizar a língua materna, conscientemente, nas diferentes situações comunicativas presentes na vida em sociedade, como forma de possibilitar o seu desenvolvimento integral, garantindo-lhe a cidadania plena. Destaca-se ainda que o tema se delimita a discutir a Educação Lingüística para um público específico: os candidatos a Concursos Públicos. Para essa discussão, aspectos gerais da Educação Lingüística serão focalizados.

Já existem trabalhos realizados na linha da Educação Lingüística, como os desenvolvidos por Passarelli (2002), Bagno (2002), Bechara (1978; 2003) e Travaglia (2003), mas tais trabalhos não contemplam a Educação Lingüística do ponto de vista pedagógico. Este será apresentado a seguir a partir de discussões levantadas pelo Grupo de pesquisa em Lingüística Funcional - PUCSP<sup>3</sup>, do qual faço parte.

Um dos objetivos da pesquisa é focalizar-se, de forma harmoniosa, saberes pedagógicos e saberes lingüísticos, envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, garantindo a diferença entre o saber científico, o saber a ensinar e o saber ensinado, tal como os diferenciam os especialistas em Educação Matemática. O tema Educação Lingüística, como se apresenta nesta dissertação, configura-se como uma área de estudo que, talvez, possa ser colocada dentre tantas outras áreas que se propõem a pensar o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente o ensino gramatical com um sentido mais funcional e menos normativo.

Esta pesquisa pretende, ainda, discutir o ensino de Língua Portuguesa para falantes de Português, usando reflexões relativas à Educação Lingüística a qual abrange uma variedade de temas, aspectos e questões relacionados ao processo de ensino-aprendizagem do conhecimento da língua. Nesse sentido, cabe destacar que a finalidade precípua da pesquisa é apresentar elementos fundamentais, do ponto de vista teórico acerca da Educação Lingüística, bem como trazer aplicações práticas da Educação Lingüística, com base nos aspectos teóricos propostos.

Dado o tema da dissertação e consideradas as perguntas de pesquisa a serem respondidas, o trabalho terá a seguinte estrutura: um capítulo que discute a Educação Lingüística do ponto de

---

<sup>3</sup> O Grupo de pesquisa em Lingüística Funcional-PUCSP é formado por uma associação de pesquisadores, entre os quais se incluem Doutores da área de Lingüística e de Língua Portuguesa, alunos da graduação e pós-graduação da PUCSP que se reúnem a fim de pesquisar as concepções de linguagem e de ensino de língua a partir de uma Educação Lingüística cujo objetivo é enfatizar a língua em uso na formação de um aluno crítico-reflexivo.

vista pedagógico, apresentando conceitos como transposição didática, contrato didático, situações didáticas, a noção de obstáculo epistemológico, entre outros. É a base pedagógica da Educação Lingüística, que já foi amplamente discutida pelos especialistas em Educação Matemática e que será transposta para a Educação Lingüística. Serão apresentados, ainda neste capítulo, aspectos teóricos que fundamentam a base lingüística da Educação Lingüística. Tais teorias deverão focalizar os recursos lingüísticos necessários para o desenvolvimento da competência comunicativa com toda a complexidade que ela envolve. O capítulo seguinte apontará algumas teorias gramaticais para em seguida apresentar um capítulo que proporá atividades na linha de Educação Lingüística e, encerrando a dissertação, serão apresentadas as considerações finais.

A proposta pedagógica relacionada à Educação Lingüística procura estar atenta ao vínculo com a realidade da educação brasileira, com às especificidades do conhecimento de língua, fundamentada em uma concepção específica de linguagem, e com uma compreensão mais clara de seus valores educacionais, por meio de uma reflexão acerca da diversidade lingüístico-cultural brasileira e dos modos como essa diversidade emerge em diferentes contextos sociais.

É então que se criam as condições propícias para o surgimento de uma Educação Lingüística que se ocupa das manifestações lingüísticas produzidas pelas pessoas em determinadas situações, sob determinadas condições de produção. Essas manifestações podem, sem dúvida, consistir de uma seqüência de palavras ou de uma frase mais ou menos longa: mas, na maioria dos casos, trata-se de seqüências lingüísticas maiores que a frase. Isso significa que se torna necessário ultrapassar o nível frasal para tomar como objeto de estudo combinações de frases, seqüências textuais ou textos inteiros. O que se visa, então, é instituir um ensino de Língua Portuguesa (para candidatos a concurso público especificamente) que valorize a capacidade que tem o ser humano de interagir socialmente por meio de uma língua, das mais diversas formas e com os mais diversos propósitos e resultados, não se limitando a normas gramaticais e sim seguindo os vestígios da Educação Lingüística. É disso que tratará o capítulo seguinte.

# CAPÍTULO I

## A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA

### 1.1 Considerações iniciais

A Educação Lingüística, tal como está sendo proposta neste trabalho, articula aspectos pedagógicos e aspectos lingüísticos. Quanto aos aspectos pedagógicos, serão apresentados temas e conceitos com base em elementos já desenvolvidos pela Educação Matemática, tais como a noção de transposição didática, a de contrato didático, a de obstáculo epistemológico, a de situações didáticas e a de registros de representação. A análise de cada um desses temas apresenta enfoques particulares que contribuem para a divulgação de idéias e particularidades sobre o ensino de Língua Portuguesa, os quais estruturam um sólido referencial teórico para a pesquisa em Educação Lingüística.

Serão apresentadas particularidades acerca da Educação Lingüística propriamente dita a partir de idéias já levantadas por autores consagrados como Passarelli (2002), Evanildo Bechara (2003) e Luiz Carlos Travaglia (2003), idéias, que têm sido cada vez mais utilizadas quando as pesquisas dizem respeito à aquisição do conhecimento da língua e, conseqüentemente, à sua organização em situações de aprendizagem.

### 1.2 Conceito e caracterizações

A Educação Lingüística, segundo Luiz Carlos Travaglia (2003), deve ser entendida, do ponto de vista lingüístico, como o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar esses recursos de maneira adequada para produzir textos que serão usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir o efeito de sentido pretendido. A Educação Lingüística permite saber as condições lingüísticas da significação e, portanto, da comunicação, uma vez que só nos comunicamos quando produzimos efeito(s) de sentido entre nós e nossos interlocutores.

Portanto, a Educação Lingüística deve possibilitar o desenvolvimento do que a Lingüística tem chamado de competência comunicativa, ou seja, a capacidade de utilizar o maior número possível de recursos da língua de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa. A Educação Lingüística, então, objetiva ensinar a utilizar os recursos da língua e os não lingüísticos

e as instruções de sentido que cada tipo de recurso em geral e que cada recurso em particular é capaz de pôr em jogo na comunicação por meio de textos lingüísticos.

A Educação Lingüística deve, pois, alertar para a existência das variedades lingüísticas, das suas características e do seu uso adequado. Deve mostrar as características diferenciais entre a modalidade escrita e a falada de modo que o usuário da língua adquira as particularidades do escrito e não faça uma simples transposição do oral para o escrito, o que normalmente cria falhas que prejudicam a comunicação em situações em que o escrito é a forma mais adequada de uso da língua. Além do mais, é preciso trabalhar a escrita com a consciência de que esteja havendo um aprendizado das convenções que caracterizam os diferentes gêneros textuais que circulam em nossa sociedade e, portanto, com a postura de que a escrita é uma convenção. Finalmente, é importante mostrar que, mesmo dentro de uma variedade da língua, a escrita, quase sempre, possibilita-nos a escolha entre recursos alternativos e que é preciso estar consciente das instruções de sentido que cada alternativa é capaz de veicular para fazer uma escolha que permita construir/constituir o texto mais adequado para a consecução de nossos objetivos dentro da situação de comunicação em que estamos envolvidos. Em suma, Educação Lingüística é a educação que visa a incorporar as variedades sociais da linguagem no processo de ensino e aprendizagem da língua, usando de modo adequado os meios (lexicais, gramaticais, estilísticos etc) que a língua oferece para a construção de textos apropriados para um fim comunicativo dentro de uma situação específica de interação comunicativa, pois o que é adequado para o uso em um texto, em uma situação pode não o ser em outra situação, por exemplo, a forma de expressão, usada em uma conversa com amigos, não será a mesma utilizada em uma entrevista de processo seletivo de emprego. Sendo assim, a Educação Lingüística leva em consideração a variedade de situações sociais, necessárias ao desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes.

A princípio será apresentada a caracterização da Educação Lingüística no que diz respeito aos aspectos pedagógicos nela envolvidos, para, em seguida, serem caracterizados os aspectos lingüísticos. A fim de se compreender melhor o conceito de Educação Lingüística, iniciar-se-á pela concepção de Transposição Didática, caracterizando-se o saber ensinado na escola.

### **1.3 Aspectos pedagógicos**

Considerando-se que a Educação Lingüística, tal como é proposta neste trabalho, evidencia uma área de pesquisa em ascensão, a sua fundamentação teórica, do ponto de vista pedagógico,

apresenta conceitos já abordados por especialistas em Educação Matemática<sup>4</sup> e que agora serão transpostos para Educação Lingüística focando a sua base pedagógica. Dentre os conceitos de base pedagógica, destacam-se transposição didática, contrato didático, situações didáticas, a noção de obstáculo epistemológico, registros de representação, a teoria dos campos conceituais e engenharia didática. O estudo pormenorizado de cada um desses temas apresenta perspectivas específicas que contribuem para a divulgação de idéias e particularidades no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa.

### **1.3.1 A transposição didática**

Com base nos elementos mencionados, a transformação do conhecimento científico com fins de ensino e divulgação não constitui simples “adaptação” ou mera “simplificação” de conhecimento, podendo ser então analisada na perspectiva de compreender a produção de novos saberes nesses processos. Com base nesse pressuposto, o trabalho que aqui se apresenta pretende estudar como ocorre o processo de transposição didática.

Antes, é preciso entender que, no desenvolvimento de toda prática educativa, é sempre necessário estabelecer prioridades na condução dos procedimentos pedagógicos. Uma dessas prioridades diz respeito à seleção dos conteúdos que constituem os programas escolares, em particular, os de Língua Portuguesa. O conjunto desses conteúdos, que também pode ser chamado de saber escolar, tem como fonte original o saber científico, caracterizado como aquele saber produzido nas universidades e nos centros de pesquisa e divulgado em meios especializados como as escolas. Entretanto, em razão de um processo evolutivo, ocorrem transformações que acabam determinando características bem particulares ao saber escolar (PAIS, L.C., 2002:16). A partir desse processo evolutivo, é possível identificarem-se as fontes de influências que determinam as transformações do saber ensinado na escola. A estrutura dessa transformação é feita por meio da noção de transposição didática, entendida, em sentido mais amplo, como evolução das idéias e dos saberes científicos, selecionados como objetos de ensino. Assim, com a produção de um saber, é possível reconhecer a existência de um processo evolutivo que caracteriza a idéia de transposição. O conjunto das fontes de influências que atuam na seleção dos conteúdos, que deverão compor os programas escolares e que determinam todo o funcionamento do processo didático, recebeu, por parte de Chevallard<sup>5</sup> (abud Pais, 2002:17) o

---

<sup>4</sup> Veja *Educação Matemática: uma introdução* (2002).

<sup>5</sup> CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée Sauvage, 1991, in PAIS, Luis Carlos (2002).

nome de noosfera. Fazem parte da noosfera: cientistas, professores, especialistas, políticos, autores de livros e outros agentes da educação.

O resultado do trabalho seletivo da noosfera se resume não só na determinação dos conteúdos escolares, como também acaba exercendo uma influência considerável na estruturação dos valores, objetivos e métodos que conduzem o processo de ensino. Essa é a idéia inicial que esboça a noção de transposição didática.

Como se sabe, não há limite para o conhecimento humano. Tudo interessa a ele – fenômenos naturais, realidade, práticas sociais, linguagens, artes, tudo, mas esses objetos do conhecimento não entram na escola em estado bruto. Para constar do currículo, eles têm de ser transformados em objetos de ensino. A essa passagem dá-se o nome de transposição didática – talvez a mais nobre e complexa tarefa do professor. Os conteúdos de língua portuguesa aprendidos na escola básica, para serem transformados em conteúdos curriculares, devem incluir outros conhecimentos, como as formas de aprender, de ensinar e de avaliar o aprendizado. Para fazer a transposição didática, é preciso levar em conta os objetivos e os valores educativos da escola; a idade e a situação sócio-cultural dos aprendentes; os recursos disponíveis para ensinar, aprender e avaliar; as expectativas da família e da comunidade; as demandas da sociedade – aí incluídos o exercício da cidadania e o mundo do trabalho; o universo cognitivo e afetivo dos aprendentes e os desafios que eles enfrentam para se desenvolver. É ao aprendente que os objetos de conhecimento devem ser oferecidos para que se tornem objetos de ensino que produzam aprendizagens.

Uma transposição didática bem feita permite que conhecimentos construídos em outros tempos e espaços possam ser reconstruídos, compreendidos e aplicados no contexto (espaço) em que aprendente e escola estão inseridos agora (tempo). A transposição didática é o processo pelo qual o professor transforma o conteúdo acadêmico em conteúdo didaticamente ensinável. Transposição didática é a essência do ensinar, isto é, é a ação de seleção e de transformação dos saberes científicos (aqueles associados à vida acadêmica e que são apresentados à comunidade científica através de artigos, teses, livros especializados e relatórios), tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação em uma sala de aula. É preciso ainda esclarecer que há o saber a ensinar e o saber ensinado. O saber a ensinar é ligado a uma forma didática que serve para apresentar o saber ao aluno. Tal saber limita-se quase sempre aos livros didáticos, programas e outros materiais de apoio. Já o saber ensinado é o processo de ensino propriamente dito, aquele registrado no plano de aula do professor e que, não necessariamente, coincide com aquela intenção prevista nos objetivos programados no nível do saber a ensinar. A análise do saber ensinado coloca em evidência os desafios da realização prática de uma metodologia de

ensino que, por sua vez, não pode ser dissociada da questão dos valores e do próprio objeto da aprendizagem.

Um exemplo prático de transposição didática seria fazer os aprendentes pensarem em como uma criança aprende a falar com os adultos com quem convive e com seus colegas de brinquedo e de interação em geral para começarem a ter em mente que o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas obtidas em casa e na rua, isto é, nas atividades lingüísticas da vida. Para se ter uma idéia do que significaria escrever como trabalho, ou significativamente, ou como se escreve de fato “na vida”, bastaria fazer com que os aprendentes verificassem como escrevem profissionais como escritores e jornalistas. Eles não fazem redações. Eles pesquisam, vão à rua, ouvem os outros, lêem e relêem, e depois reescrevem, e mostram para colegas ou chefes, ouvem suas opiniões, e depois reescrevem. A noção de transposição didática visa a estudar esse processo seletivo não pensando só em listas de conteúdos e em avaliação. O resultado do trabalho seletivo resume-se não só na determinação dos conteúdos escolares, como também exerce uma influência na estruturação de valores, objetivos e métodos que conduzem o processo de ensino e aprendizagem.

É preciso rever a proposta pedagógica, considerando a distinção entre o saber científico – desenvolvido nas universidades ou institutos de pesquisas e que não estão vinculados ao ensino; o saber a ensinar - embasado em teorias didáticas e difundido em livros didáticos e o saber ensinado – suportado por metodologias de ensino e expresso no plano de aula do professor.

Como diz Geraldi (1996:16), é preciso entender que dominar uma língua não significa apenas incorporar um conjunto de itens lexicais (o vocabulário); aprender um conjunto de regras de estruturação de enunciados e aprender um conjunto de máximas ou princípios de como construir um texto oral (participando de uma conversação ou não) ou escrito, levando em conta os interlocutores possíveis e os objetivos que se tem ao dizer, bem como a própria situação de interação como elementos pertinentes nessa construção e no estabelecimento do efeito de sentido que acontece na interação comunicativa. Aprender a língua, seja de forma natural no convívio social, seja de forma sistemática em uma sala de aula, implica sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua. Sendo assim, uma transposição didática eficaz e adequada faz-se por meio da seleção e da organização dos conteúdos necessários para o ensino da língua, sem falar na aplicação técnica e estratégica de ensino da linguagem.

A título de exemplificação, observem-se os enunciados abaixo:

- 1 A pessoa que eu moro com ela é muito gentil.
- 2 A pessoa com quem eu moro é muito gentil.
- 3 Os aluno estudioso chega cedo no curso.
- 4 Os alunos estudiosos chegam cedo ao curso.

Do ponto de vista comunicacional, não há propriamente diferenças de sentido entre as frases 1 e 3 (registro coloquial) e 2 e 4 (registro formal, culto). Mas há diferenças quanto à adequação (do ponto de vista da aceitação social do uso das variedades lingüísticas em diferentes contextos comunicativos) dessas formas ou quanto às possibilidades de uso da língua em diferentes situações. É aí que entram elementos da transposição didática, como a textualização do saber, processo de preparação prévia por que passa o conteúdo a ser ensinado na escola, ocorrendo sua realização sob o controle de certas regras que visam à estruturação de uma forma didática. Toda proposta educativa pressupõe necessariamente a existência de tal preparação.

Na análise da estrutura da textualização do saber, podem-se destacar duas variáveis:

- 1 O tempo didático – aquele marcado nos programas escolares e nos livros didáticos em cumprimento a uma exigência legal. Isso implica o pressuposto de que seja possível de alguma forma “enquadrar” o saber num determinado espaço de tempo. Há uma forte crença na possibilidade de que o processo de ensino-aprendizagem seja progressivo, lógico e racional, que seria possível organizá-lo através de uma seqüência linear de conteúdos. Seu compromisso está mais diretamente voltado para o texto do saber e para o cumprimento do programa do que para a aprendizagem em si.
- 2 O tempo de aprendizagem – aquele que está mais vinculado com rupturas e conflitos do conhecimento, exigindo uma permanente reorganização de informações, e que caracteriza toda a complexidade do ato de aprender. É o tempo necessário para o aprendente superar os bloqueios e atingir uma nova posição de equilíbrio. Trata-se de um tempo que não é seqüencial e nem pode ser linear na medida em que é sempre necessário retomar as antigas concepções para poder transformá-las. Cada sujeito tem o seu próprio tempo de aprendizagem. Enquanto alguns aprendem rapidamente, outros necessitam de um espaço de tempo bem maior.

No processo de transposição didática, essas duas variáveis devem ser consideradas para que o ensino e a aprendizagem atinjam bons resultados. Assim, a transposição didática, pois, pode ser

analisada a partir de três tipos de saberes: o saber científico, o saber a ensinar e o saber ensinado. O saber científico está associado à vida acadêmica embora nem toda produção acadêmica possa representar um saber científico. Trata-se de um saber que normalmente é desenvolvido nas universidades ou institutos de pesquisas, mas que não está diretamente vinculado ao ensino médio e fundamental. No saber a ensinar, há também uma diversidade de aspectos cuja análise é essencial à questão educacional. Em primeiro lugar, trata-se de um saber ligado a uma forma didática que serve para apresentar o saber ao aprendente. Em seguida, ocorre uma mudança considerável não só no conteúdo em si como também nos objetivos de sua utilização. Na passagem do saber científico ao saber ensinado, ocorre a criação de um verdadeiro modelo teórico didático que ultrapassa os próprios limites do saber lingüístico. A partir dessa teoria, surgem os materiais de apoio pedagógico que fornecem o essencial da intenção de ensino. Nessa etapa, há, portanto, a predominância de uma teoria didática cuja finalidade está voltada para o trabalho do professor. Enquanto o saber científico é apresentado à comunidade científica por meio de artigos, teses, livros especializados e relatórios, o saber a ensinar limita-se quase sempre aos livros didáticos, programas e outros materiais de apoio. Já o processo de ensino e aprendizagem resulta no verdadeiro objeto do saber ensinado que é aquele registrado no plano de aula do professor e que, não necessariamente, coincide com aquela intenção prevista nos objetivos programados no nível do saber a ensinar. Esse aspecto relaciona-se a questões metodológicas que abrangem um conhecimento cada vez maior e melhor de educadores que têm a responsabilidade de usar o espaço da sala de aula como laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos e não como local para o estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social (Bagno, 2002:8). A análise do saber ensinado coloca em evidência os desafios da realização prática de uma metodologia de ensino que, por sua vez, não pode ser dissociada da questão dos valores e do próprio objeto da aprendizagem.

Portanto, é preciso estabelecer procedimentos a fim de se escolherem os conteúdos para o ensino de Língua Portuguesa. Pensando nisso é que surge a Educação Lingüística como o caminho para se chegar a uma nova concepção de ensino de língua. Esse é um dos objetivos maiores da Educação Lingüística: despertar o hábito permanente de fazer uso da língua de forma específica e eficiente em diversas situações, além de manter aceso o gosto pela aprendizagem de Língua Portuguesa. Deve-se evitar o simples exercício da repetição e do automatismo, que não leva à reflexão sobre o uso da língua, meta da Educação Lingüística, demonstrando-se as variadas situações de emprego da língua e a maneira como ela se realiza. É preciso, enfim, buscar situações que valorizem a criatividade – entendida como processo de se tornar possível preencherem-se lacunas no conhecimento, identificando dificuldades, buscando soluções,

formulando hipóteses a respeito das deficiências; testando e retestando essas hipóteses para, finalmente, comunicarem-se os resultados – e que admitam estratégias pessoais de uso das variedades lingüísticas. Tais situações surgem a partir de um conjunto de cláusulas que estabelecem as bases das relações que os professores e os aprendentes mantêm com o saber. A essas cláusulas dá-se o nome de contrato didático.

### 1.3.2 Contrato didático

Segundo Brousseau<sup>6</sup>, citado por Silva (2002:43), a relação professor-aprendente está subordinada a muitas regras e convenções que funcionam como se fossem cláusulas de um contrato. Essas regras, porém, quase nunca são explícitas, mas revelam-se principalmente quando se dá a sua transgressão. O conjunto dessas cláusulas constitui o chamado Contrato Didático, o qual pode ser entendido como um conjunto de regras que está presente na relação didática que se estabelece entre professor e aprendente que interagem na sala de aula.

No contrato didático, a maior parte das vezes as regras são implícitas. Se o professor quiser introduzir novas formas de trabalho na sala de aula então, as regras têm de ser explicitadas. A noção de contrato didático supõe, enfim, a compreensão da escola como instituição social responsável pela transmissão do saber escolar e, portanto, a mantenedora de uma tradição cultural. O contrato didático depende da estratégia de ensino adotada, adaptando-se a diversos contextos, tais como: as escolhas pedagógicas, o tipo de trabalho solicitado aos aprendentes, os objetivos do curso, as condições de avaliação etc. e são essas estratégias que vão desenvolver com eficácia a competência lingüística do cidadão.

A título de exemplificação, um contrato didático seria concretizado se o professor, em sala de aula, introduzisse formas diferentes de avaliar o seu aprendente, ou seja, em vez de teste em sala, proporia atividades em grupo para a elaboração de textos específicos para determinada situação. Poderia ser um texto discursivo-argumentativo ou um texto no gênero carta familiar, carta de emprego, carta oficial – ofício, memorando, requerimento – etc. O objetivo aqui seria chamar a atenção deste aluno para o tipo de linguagem que utilizaria na construção do texto, ou seja, como seriam organizadas as palavras, as orações, os períodos e os parágrafos, segundo as regras de cada tipo de gênero. E a partir de tal atividade o docente explicitaria os critérios de correção, os procedimentos de reescrita e, finalmente, a atribuição de notas. Essa prática possibilitaria desenvolver a competência comunicativa.

---

<sup>6</sup> BROUSSEAU, B. *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherches em Didactiques des Mathématiques*. V.7, n.2, pp.33-115. Grenoble, 1986.

Devemos notar que o contrato didático depende da estratégia de ensino adotada, adaptando-se a diversos contextos, tais como: as escolhas pedagógicas, o tipo de trabalho solicitado aos aprendentes, os objetivos do curso, as condições de avaliação etc. Se a relação didática se desenvolve num ambiente em que o professor dá aulas expositivas, onde predominam definições, exemplos e listas de exercícios para os aprendentes resolverem, aí o conjunto de regras, explícitas ou implícitas, que regem o gerenciamento da atividade será muito diferente daquele que direciona uma prática pedagógica em que os aprendentes trabalham, realizando atividades propostas e, no final, o professor, em uma sessão coletiva, procura institucionalizar o conceito trabalhado e propõe exercícios de fixação e/ou verificação do aprendizado.

A prática pedagógica mais comum em Língua Portuguesa, por parte do professor, parece ser aquela em que ele cumpre seu contrato dando aulas expositivas e passando exercícios aos aprendentes. Para suas aulas, ele deve selecionar partes do conteúdo que o aprendente possa aprender e propor exercícios cujos enunciados contêm os dados necessários e tão-somente esses, cuja combinação racional, aliada aos elementos da aula, permite ao aprendente resolver as questões propostas. Este último, por seu lado, cumpre seu contrato se ele bem ou mal compreende a aula dada e consegue resolver, corretamente ou não, os exercícios. Se isso não acontecer, o professor deverá ajudá-lo, dirigindo o seu trabalho através de indicações que esclareçam suas dúvidas ou de pequenas questões elementares que conduzam ao resultado.

Há casos extremos em que o professor se refugia na segurança de um conceito de verbo, por exemplo. Fraciona a atividade lingüística em etapas pelas quais passa mecanicamente, esvaziando o seu significado. Sua atuação se resume em apresentar uma definição, dar alguns exemplos e solicitar exercícios “idênticos” aos exemplos dados. Aos aprendentes cabe memorizar as regras para repeti-las nas provas repletas de questões rotineiras que permitem a reprodução dos modelos fornecidos pelo professor. Nessa situação de ensino, a construção do saber fica quase que exclusivamente sob a responsabilidade do aprendente. É o que se dá, por exemplo, quando o “estudo” de regência verbal e nominal se reduz ao treino de uma extensa lista de regras, sem que se trabalhe efetivamente o significado do objeto de estudo, nem mesmo se questionando por que alguns verbos e nomes são regidos por preposição. Pelo tipo de trabalho realizado o aprendente, além de não construir um conhecimento de regência verbal e nominal, ainda pode imaginar que todos os verbos e nomes apresentam preposição pela mesma regra.

### 1.3.3 Noção de obstáculo epistemológico

Pode-se dizer que a Epistemologia é o ramo do saber que se interessa por questões relacionadas ao conceito de conhecimento e como se processa tal conhecimento. Levando-se em consideração tal aspecto, a Epistemologia apresenta muitas facetas: pode ser histórica, filosófica, social ou psicológica.

Um dos pioneiros no tratamento dessa questão foi Brousseau<sup>7</sup>, citado por Iglori, (2002:99). Em 1976, ele expôs pela primeira vez os obstáculos epistemológicos e os problemas em Matemática. Ele introduz, nesse momento, a noção de obstáculo epistemológico como sendo aquele obstáculo ligado à resistência de um saber mal-adaptado, no sentido de Bachelard<sup>8</sup>, citado por Iglori, (2002:96), e o vê como um meio de interpretar alguns dos erros recorrentes e não aleatórios cometidos pelos estudantes, quando lhes são ensinados alguns tópicos da Matemática. A concepção dessa noção, segundo Brousseau, permite mesmo mudar o estatuto do erro cometido pelo aprendiz, pois evidencia que o erro não é somente o efeito da ignorância, da incerteza, do acaso, mas o efeito de um conhecimento anterior, que tinha seu interesse, seus sucessos, e que agora se revela falso, ou simplesmente mal adaptado.

Para Brousseau<sup>9</sup>, citado por Iglori (2002:101), há três tipos de obstáculos que se apresentam no sistema didático: os de origem ontogênica, que são as transformações sofridas por um indivíduo desde a sua geração até o completo desenvolvimento, ou seja, a evolução individual; os de ordem didática que dependem somente das escolhas realizadas para um sistema educativo que concretiza o direito à educação, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas e particulares; e os de ordem epistemológica, que são aqueles dos quais não se pode nem se deve escapar, pois são constitutivos do conhecimento (reflexão geral em torno da natureza, etapas e limites do conhecimento humano, especificamente nas relações que se estabelecem entre o sujeito indagativo e o “objeto” de ensino.

Para Duroux<sup>10</sup>, citado por Iglori (2002: 101), um obstáculo é um conhecimento, uma concepção, não uma dificuldade ou falta de conhecimentos. Ele produz respostas adaptadas num certo contexto freqüentemente reencontrado, mas ele engendra respostas falsas fora desse

---

<sup>7</sup> BROUSSEAU, B. *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherches em Didactiques des Mathématiques*. V.7, n.2, pp.33-115. Grenoble, 1986.

<sup>8</sup> BACHELARD, G. *La formation de l'esprit scientifique*. 6<sup>ème</sup> tir., Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1938.

<sup>9</sup> BROUSSEAU, B. *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherches em Didactiques des Mathématiques*. V.7, n.2, pp.33-115. Grenoble, 1986.

<sup>10</sup> DUROUX, A. *La valeur absolue: difficultés majeures pour une notion mineure*. Grenoble, Irem, 1982 (Petit x, 3).

contexto. A título de exemplificação observa-se a maneira de como alguns professores de Língua Portuguesa ensinam predicação verbal:

Quando se procura um complemento para um verbo, deve-se perguntar “o quê?”, “quem?” para se achar o objeto direto e muitas vezes o aprendente aplica isso ao verbo de ligação, analisando o predicativo do sujeito como objeto direto. Evitar esses “macetes”, fugindo do automatismo no ensino e aprendizagem da língua é um dos propósitos da EL.

A questão das perguntas decorre das gramáticas pedagógicas que, na crença da facilitação da aprendizagem, criam “macetes” que, em lugar de auxiliar a aprendizagem, criam equívocos que permanecem na estrutura cognitiva dos aprendentes.

Igliori (2002:110) endossa o que se segue, apoiada em Sierpiska<sup>11</sup>, que, numa releitura de Bachelard(1938), identifica para a análise dos obstáculos pontos que a ela parecem transferíveis ao conhecimento matemático:

- Um conhecimento funciona como obstáculo se assim se começa a crer, se ele se torna um preconceito, se ele não é mais questionado, se ele não exige mais ser validado;
- A opinião é um obstáculo ao conhecimento científico;
- As concepções que ocasionam obstáculos no ensino são raramente espontâneas, mas advindas do ensino e das aprendizagens anteriores;
- Os mecanismos produtores de obstáculos são também produtores de conhecimentos novos e fatores de progresso;
- O obstáculo está relacionado a uma resistência dos aprendentes, ao ensino recebido, pois o obstáculo epistemológico se desmembra freqüentemente em obstáculos de outras origens, notadamente o didático.

Na verdade obstáculos são criações inventadas para facilitar a aprendizagem, tais como as célebres perguntas para “memorizar”; aprender as funções sintáticas de sujeito, objeto direto, objeto indireto, entre outras. É preciso adotar princípios que orientem a EL como:

- 1 A educação escolar deve desenvolver o raciocínio e não a memória;

---

<sup>11</sup> SIERPINSKA, A. *Obstacles épistémologiques*. 5-67, 1985.

- 2 Deve-se ensinar pensando, logo abandonando os passos mecânicos de um método. Devem ser propostas situações didáticas de ensino e aprendizagem da língua que sejam significativas para o aprendente do ponto de vista social e lingüístico;
- 3 Deve-se partir do conhecimento do aluno. A reflexão deve ser um elemento constante da EL;
- 4 Deve-se levar o aluno a pensar sobre o conhecimento dos fatos. Deve-se dar destaque para suas causas, conseqüências, suas possibilidades de explicação no presente etc.;
- 5 A aprendizagem deve ser um convite à descoberta.

### 1.3.4 Noção de situações didáticas

Uma situação didática na teoria de Brousseau<sup>12</sup>, citado por José Freitas (2002: 67) é um conjunto de relações estabelecidas explicita e ou implicitamente entre um aprendente ou um grupo de aprendentes, num certo meio, e um sistema educativo (o professor).

Na realidade, na estrutura teórica dessas situações didáticas, é possível relacionar uma diversidade de noções entre as quais podemos destacar contrato didático, obstáculos epistemológicos, transposição didática. Por exemplo, toda situação didática é regida por um determinado tipo de contrato didático, ou seja, um conjunto de obrigações implícitas e explícitas relativas a um saber entreposto entre o professor e os alunos. Através da análise das situações didáticas, é possível investigar toda a problemática da aprendizagem de Língua Portuguesa e descobrir a elaboração de conceitos pelos alunos e os aspectos que ocorrem durante a resolução de exercícios, tais como confrontar frases ou textos que apresentem dúvidas, incertezas ou dificuldades de construção ou elaboração.

Situações didáticas são formas de apresentação do conteúdo ensinado ao aprendente. Tal procedimento visa a realizar uma educação mais significativa para o aprendente.

O significado do saber lingüístico para o aprendente é influenciado pela forma didática com que o conteúdo lhe é apresentado. O envolvimento do aprendente dependerá da estruturação das diferentes atividades de aprendizagem por meio de uma situação didática.

Numa determinada situação didática, o aprendente quase sempre sabe que, mesmo não havendo a explicitação, por parte do professor, de uma intenção pedagógica, ela está presente ao longo de todo o processo de aprendizagem lingüística. Assim, o professor deve possibilitar ao

---

<sup>12</sup> BROUSSEAU, B. *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherches em Didactiques des Mathématiques*. V.7, n.2, pp.33-115. Grenoble, 1986.

aprendente o máximo de independência para que ele possa desenvolver autenticamente seus próprios mecanismos de construção de enunciados, textos etc., por meio da elaboração de conhecimentos lingüísticos básicos. É evidente que não se trata de nenhuma forma de abandono ou desleixo, por parte do professor; pelo contrário, a estruturação didática de tais situações é antes de tudo um desafio.

Para Freitas (2002: 68), o professor deve efetuar não a simples comunicação de um conhecimento, mas a devolução de um bom problema. A devolução aqui tem o significado de transferência de responsabilidade, uma atividade na qual o professor, além de comunicar o enunciado, procura agir de tal forma que o aluno aceite o desafio de resolvê-lo como se o problema fosse seu, e não somente porque o professor quer. Se o aluno toma para si a convicção de sua necessidade de resolução do problema, ou seja, se ele aceita participar desse desafio intelectual e se ele consegue sucesso nesse seu empreendimento, então se inicia o processo da aprendizagem.

Faz-se necessário apresentar, ainda, a noção de situação a-didática, também introduzida por Brousseau (1986), citado por Silva (2002:69). Uma situação a-didática caracteriza-se essencialmente pelo fato de representar determinados momentos do processo de aprendizagem nos quais o aprendente trabalha de forma independente, não sofrendo nenhum tipo de controle direto por parte do professor. Brousseau<sup>13</sup> (1986), citado por Freitas (2002:69) apresenta assim essa noção:

*Quando o aluno se torna capaz de pôr em funcionamento e utilizar por si mesmo o saber que está construindo, em situação não prevista em qualquer contexto de ensino e também na ausência de qualquer indicação intencional. Uma tal situação é chamada de situação a-didática.*

### **1.3.5 Noção de registros de representação**

Toda a comunicação se estabelece com base em representações. Os objetos a serem estudados são conceitos, propriedades, estruturas, relações que podem expressar diferentes situações, portanto, para o seu ensino, precisamos levar em consideração as diferentes formas de representação de um mesmo objeto, ou seja, é preciso levar em consideração diferentes maneiras

---

<sup>13</sup> BROUSSEAU, B. *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherches em Didactiques des Mathématiques*. V.7, n.2, pp.33-115. Grenoble, 1986.

de se representar um mesmo assunto ensinado. Um exemplo seria o objetivo último do ensino de Língua Portuguesa: a ampliação da competência comunicativa para falar, ouvir, ler e escrever textos com fluência, adequados e socialmente relevantes. Deve-se partir do princípio de que o aprendente já sabe falar, ouvir, ler e escrever, mas que precisa de orientações para aplicar isso a novas situações de conhecimento. Deixa de ter primazia o estudo de frases soltas, descontextualizadas e artificiais, criadas com o fim, apenas, de fazer o aprendente reconhecer as unidades gramaticais, suas nomenclaturas e classificações e passa a ter prioridade, levando em conta o que foi exposto anteriormente, o princípio de que, em qualquer altura do estudo de Língua Portuguesa, qualquer noção proposta só se justifica pelo papel que ela desempenha na construção e na compreensão de textos, ou seja, não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. O professor deveria mostrar ao aprendente, em cada atividade, para que lhe convém a aquisição de determinado assunto ou de determinada habilidade, tendo em vista o que o aprendente já sabe (falar, ler e escrever) e o novo conhecimento, ou seja, aquilo que ele ainda precisa saber (como usar tais habilidades em diferentes situações). Essa é a proposta da Educação Linguística.

Em geral, as instruções que introduzem os exercícios não permitem que o aprendente utilize outras maneiras de representação no desenvolvimento de um assunto. O aprendente é levado a cumprir tarefas sem que se faça maior referência ao que tais tarefas podem acrescentar àquilo que ele precisa saber para atender às exigências sociais da fala e da escrita adequadas.

### **1.3.6 Teoria dos campos conceituais**

Segundo proposta de Vergnaud<sup>14</sup>, citado por Franchi (2002:157):

*a teoria dos campos conceituais é uma teoria cognitivista que visa a fornecer um quadro coerente e alguns princípios de base para o estudo do desenvolvimento e da aprendizagem de competências complexas, notadamente das que relevam das ciências e das técnicas. (p 133).*

Um dos seus pressupostos básicos afirma que o conhecimento se constitui e se desenvolve no tempo, em interação adaptativa do indivíduo com as situações que experiencia. O funcionamento cognitivo do sujeito em situação repousa sobre os conhecimentos anteriormente

---

<sup>14</sup> VERGNAUD, G. La théorie des champs conceptuels. *Recherches em Didactique des Mathématiques*, RDM, v.10, n. 2/3, pp. 133-169. Grenoble, 1990.

formados; ao mesmo tempo o sujeito incorpora novos aspectos a esses conhecimentos desenvolvendo competências cada vez mais complexas. O estudo do funcionamento cognitivo não pode, portanto, descartar questões relativas ao desenvolvimento cognitivo. A teoria cognitiva proposta por Vergnaud (1990), citado por Franchi (2002: 157) contempla esse problema, buscando compor, em um mesmo foco de análise, desenvolvimento e funcionamento cognitivo<sup>15</sup>. Dessa forma, um aspecto fundamental dessa teoria é o de campo conceitual.

Vergnaud<sup>16</sup>, citado por Franchi (2002:161), toma como premissa que o conhecimento está organizado em campos conceituais cujo domínio, por parte do sujeito, ocorre ao longo de um longo período de tempo, através de experiência, maturidade e aprendizagem. Campo conceitual é, para ele, um conjunto de problemas, situações, conceitos, relações, estruturas, conteúdos e operações de pensamento, conectados uns aos outros e, provavelmente, entrelaçados durante o processo de aquisição. O domínio de um campo conceitual não ocorre em alguns meses, nem mesmo em alguns anos. Ao contrário, novos conhecimentos e novas propriedades devem ser estudados ao longo de vários anos se se quiser que os alunos (aprendentes) progressivamente os dominem.

A teoria dos campos conceituais, teoria pragmática que considera a noção de situação e das ações dos sujeitos, supõe que o âmago do desenvolvimento cognitivo é a conceitualização. Logo, deve-se dar a toda atenção aos aspectos conceituais dos esquemas e à análise conceitual das situações para as quais os estudantes desenvolvem seus esquemas, na escola ou fora dela. Dada a relevância do esquema nessas situações, Franchi (2002:164) assim o conceitua<sup>17</sup>: *Esquema é a forma estrutural da atividade, é a organização invariante da atividade do sujeito sobre uma classe de situações dadas*. É importante marcar que a característica de ser invariante não se

---

<sup>15</sup> Nessa perspectiva, os processos cognitivos são entendidos como aqueles que organizam a conduta, a representação e a percepção, assim como o desenvolvimento de competências e de concepções de um sujeito no curso de sua experiência. (Vergnaud, 1995, p.174), citado por Franchi (2002:157).

<sup>16</sup> VERGNAUD, G. Didactique et acquisition du concept de volume. *Recherches em Didactique dès Mathématiques*, v.4, n.1. pp. 5-25, 1983a.

<sup>17</sup> Esse conceito equivale em lingüística ao que Fávero (2003) preceitua a partir de Marcuschi (1983), uma constelação de conhecimentos armazenados, na memória semântica e na memória episódica, em unidades consistentes, porém não estanques. Beaugrande e Dressler distinguem-nos como primários e secundários. Os primários funcionam como controles centrais, isto é, como pontos por meio dos quais se dá, estrategicamente, o processamento do texto; a partir deles são ativados os secundários. São primários: objetos, situações, eventos, ações; secundários: agente, instrumento, tempo, locação, entidade afetada, cognição, emoção, percepção etc. (relacionados a operações mentais) etc.

refere aos elementos formais que definem uma classe de situações, nem mesmo às ações, mas refere-se essencialmente ao que é invariante na organização das ações.

Campo conceitual é também definido como um conjunto de problemas e situações cujo tratamento requer conceitos, procedimentos e representações de tipos diferentes, mas intimamente relacionados. Assim, esse conjunto de problemas e situações requer, por sua vez, o domínio de vários conceitos de naturezas distintas. Por exemplo, a produção escrita de um texto, como uma notícia para um jornal de grande circulação, pode ser entendida como um campo conceitual. O redator, além do conhecimento de gênero textual, do conhecimento das estruturas lingüísticas adequadas ao texto típico desse gênero, deveria conhecer os aspectos gramaticais para a construção de uma notícia, conhecer o tipo de jornal para o qual a notícia será veiculada e o seu público alvo, a linguagem adequada para o tipo de informação e para o leitor etc. Vários tipos de conceitos lingüísticos e de outras naturezas estão envolvidos nas situações que constituem o campo conceitual de uma notícia jornalística e nos conhecimentos necessários para dominar tais situações.

Portanto, pelo que depreende das teorias apresentadas por Vergnaud (1995), estudar um campo conceitual é diferente de estudar um conceito. Em uma situação qualquer, um conceito nunca aparece isolado. Se se pensar em uma situação extremamente simples, como por exemplo, “Ana tinha dois vestidos vermelhos e no seu aniversário sua avó lhe deu mais um vestido vermelho. Ana tem agora três vestidos vermelhos e nenhum azul o qual ela sonhava.”. Nessa situação, pode-se identificar vários conceitos aqui envolvidos, os quais o aprendente precisa ter adquirido para interpretar com sucesso o que foi escrito no texto. São eles: adição (dois vestidos mais um vestido), temporalidade (tinha = passado, tem agora = presente), sonhava com um azul (desejava um vestido), parentesco (avó, mãe de sua mãe ou de seu pai) etc. Se tivesse sido dito no texto que a avó de Ana lhe deu um “bolero champanhe”, seria preciso que o aprendente tivesse o entendimento de que vestimenta se trata (jaqueta curta, com ou sem mangas, usada sobre outra peça de vestuário) e de que champanhe faz referência a uma cor (a cor do vinho) e a partir de sua conceitualização e combinações textuais, obter o entendimento necessário para a construção de sentidos.

Pelo que se pode depreender, um campo conceitual é um conjunto de situações, cujo domínio progressivo exige uma variedade de conceitos, de procedimentos e de representações simbólicas em estreita conexão. Nessa perspectiva, a construção de um conceito envolve um conjunto de situações, que dá significado ao objeto em questão; envolve um conjunto de propriedades e procedimentos necessários para definir esse objeto; e um conjunto de representações simbólicas, as quais permitem relacionar o significado desse objeto com as suas

propriedades. É a análise dessas tarefas e o estudo da conduta do aprendente, quando confrontado com essas tarefas, que permite analisar sua competência.

### 1.3.7 Engenharia didática

A metodologia de pesquisa chamada de “engenharia didática” se insere no quadro teórico da Didática da Matemática. O termo “engenharia didática” é empregado nas pesquisas da Didática da Matemática que incluem uma parte experimental, desde a década de 1980. Segundo Artigue<sup>18</sup>, (apud Machado 2002: 197):

*(...) este termo foi “cunhado” para o trabalho didático que é aquele comparável ao trabalho do engenheiro que, para realizar um projeto preciso, se apóia sobre conhecimentos científicos de seu domínio, aceita submeter-se a um controle de tipo científico, mas, ao mesmo tempo, vê-se obrigado a trabalhar sobre objetos bem mais complexos que os objetos depurados da ciência e, portanto, a enfrentar praticamente, com todos os meios de que dispõe, problemas que a ciência não quer ou não pode levar em conta.*

Na realidade, pelo termo engenharia didática, entende-se tanto uma metodologia de pesquisa específica quanto o que Douady<sup>19</sup>, (apud Machado, 2002: 198) tão bem explicitou como sendo:

*(...) uma seqüência de aula(s) concebida(s), organizada(s) e articulada(s) no tempo, de forma coerente, por um professor-engenheiro para realizar um projeto de aprendizagem para uma certa população de alunos. No decurso das trocas entre professor e alunos, o projeto evolui sob as reações dos alunos e em função das escolhas e decisões do professor.*

---

<sup>18</sup> ARTIGUE, Michele. Ingénierie didactique. Recherches em Didactique dès Mathématiques, v. 9, n 3, pp. 281-308. Grenoble, 1988.

<sup>19</sup> DOUADY, Régine. L’ingénierie didactique: um moyen pour l’enseignant d’organiser lês rapports entre l’enseignement et l’apprentissage. Cahier de DIDIREM. Paris, Université Paris VII, n. 19 1, janeiro, 1993.

A partir disso, constata-se que a engenharia didática permite: a análise das situações didáticas, o desenvolvimento de pesquisas tanto no campo da ciência quanto no do ensino e a formação do professor pesquisador. Ela é um recurso fundamental para a construção de novas práticas na sala de aula de Língua Portuguesa.

### **1.3.8 Considerações finais**

Considerando-se que a Educação Lingüística, tal como é proposta no presente trabalho, caracteriza-se como uma área de pesquisa em desenvolvimento, a sua fundamentação teórica, do ponto de vista pedagógico, explicitaram-se conceitos importantes desenvolvidos pela Educação Matemática e que foram transpostos para a Educação Lingüística. Esses conceitos devem ser focalizados do ponto de vista da formação do professor e da formação do aprendente (cf Educação Lingüística e teoria dos campos conceituais, p. 21 do trabalho), ou seja, aquele que constrói novos conhecimentos por ação pessoal, tendo o professor o papel de orientador do processo de descoberta e de incorporação de novas informações à rede cognitiva desse aprendente, como afirma Palma (2006). Segundo a pesquisadora, cabe à licenciatura em língua materna e aos programas de formação continuada de professores e de ensino de Língua Portuguesa na escola fundamental e média desenvolver conhecimentos teóricos que aprofundem saberes que levem ao desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários. A Educação Lingüística tem como um de seus pressupostos, além da ênfase na língua em uso, ensinar a língua materna na perspectiva da adequação e da inadequação em função de situações comunicativas e não em função de situações do erro. Esse enfoque tem a vantagem de admitir muitos dos casos de uso da língua considerados inaceitáveis pela visão normativa. O certo e o errado dão lugar ao adequado e inadequado. Tudo vai depender da situação de comunicação. Essa perspectiva pressupõe o ensino da língua materna a partir do uso, o que se buscará desenvolver adiante.

Finalmente, a Educação Lingüística, aqui demonstrada, prioriza desenvolver a competência comunicativa do falante, meta a ser atingida no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Português, a partir de sua aplicação em uma das pedagogias que compõem o ensino e a aprendizagem da língua materna, a saber, a pedagogia da gramática. Para tanto, o aluno (aprendente) precisa dominar conhecimentos científicos e saberes a serem ensinados. Essa é a inter-relação entre a área de Língua Portuguesa e a da Pedagogia que se dá a partir de aplicações práticas que exigem, além de estudo, pesquisa, reflexão, criatividade e discernimento constante de alguns professores.

A inter-relação entre a área de Língua Portuguesa e a da Pedagogia se dá, também, a partir de um conjunto de princípios que contribuem para uma prática pedagógica mais eficaz no estudo e no ensino de Língua Portuguesa: uma melhor compreensão da oralidade, da escrita, da leitura e da gramática na comunicação e na construção de textos, por exemplo. Em nenhum momento, atribui-se a esses princípios a praticidade mecanicista de ensinar a Língua Portuguesa, mas sim uma atividade interativa em sala de aula, atividade realizada conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependem na busca dos mesmos fins.

#### **1.4 A Educação Lingüística e seus aspectos teórico-lingüísticos**

A Educação Lingüística procura focalizar a língua em uso, ou em outros termos – como a entende o lingüista Eugenio Coseriu<sup>20</sup>, citado por Evanildo Bechara (2003:13) – a língua funcional (língua em uso) que tem a sua gramática como reflexo de uma técnica lingüística que o falante domina e que lhe serve de intercomunicação na comunidade a que pertence ou em que se acha inserido, isto é, língua em seu uso efetivo, nas diversas situações de interlocução, situações reais de uso (Conversação, diálogo).

Dik<sup>21</sup> (1978,p.1, 1989a, p.3), citado por Maria Helena de Moura Neves (1997:19), aponta que, num paradigma funcional, a língua é concebida, em primeiro lugar, como um instrumento de interação social entre os seres humanos, usado com o objetivo principal de estabelecer relações comunicativas entre os usuários. Está em Dik<sup>22</sup> (1989, pp. 8-9) a explicação de uma interação verbal que equaciona a consideração funcionalista do papel da expressão lingüística da comunicação. Nessa interação, a expressão lingüística é função:

- 1 Da intenção do falante;
- 2 Da informação pragmática do falante;
- 3 Da antecipação que ele faz da interpretação do destinatário.

E a interpretação do destinatário é função:

---

<sup>20</sup> Eugênio Coseriu. *Lições de lingüística geral*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1980.

<sup>21</sup> DIK, C. S. *Functional Grammar*. Dorderech-Holland/Cinnaminson-EUA: Foris Publications, 1978.

<sup>22</sup> DIK. C. S. *The Theory of Functional Grammar*. Dorderecht-Holland/Providence RI-EUA: Foris Publications, 1989 (1989a).

- 1 Da expressão lingüística;
- 2 Da informação pragmática do destinatário;
- 3 Da sua conjetura sobre a intenção comunicativa que o falante tenha tido.

Essa interação verbal – que é a interação social estabelecida por meio da linguagem – constitui uma forma de atividade cooperativa estruturada: “estruturada”, porque é governada por regras, normas e convenções, e “cooperativa”, porque necessita de, pelo menos, dois participantes para atingir seus objetivos. Na interação verbal, os participantes se utilizam das expressões lingüísticas, que nas palavras de Dik (1989), citado por Maria H. de Moura Neves (1997:20), a lingüística tem de ocupar-se de dois tipos de sistemas de regras, as regras semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas (que governam a constituição das expressões lingüísticas) e as regras pragmáticas (que governam os padrões de interação verbal em que essas expressões lingüísticas são usadas).

Portanto, para a consecução da Educação Lingüística, serão necessárias mudanças na metodologia de ensino de Língua Portuguesa e no preparo dos professores que a irão ensinar.

Falar em Educação lingüística, então, implica falar em língua funcional; falar em língua funcional implica falar em linguagem, a qual é apresentada, segundo Koch (1998:9), de três maneiras:

- 1 Linguagem como representação (“espelho”) do mundo e do pensamento. O homem representa para si o mundo através da linguagem e, assim sendo, a função é representar (= refletir) seu pensamento e seu conhecimento de mundo;
- 2 Linguagem como instrumento (“ferramenta”) de comunicação. A língua é um código através do qual um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens. A principal função da linguagem é, neste caso, a transmissão de informações;
- 3 Linguagem como forma (“lugar”) de ação ou interação. É a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada, lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes.

Neste trabalho será enfatizado o terceiro conceito de linguagem, embora os demais não sejam descartados. Faz-se necessário salientar que a Educação Lingüística somente será

compreendida no uso que se faz da linguagem. Esse enfoque tem a vantagem de admitir muitos dos casos considerados inaceitáveis pela visão normativa. Na Educação Lingüística, o certo e o errado dão lugar ao adequado e ao inadequado em diferentes situações comunicativas. Nesse contexto, a gramática internalizada do falante - competência inata - aquela que se aprende naturalmente, deve ser estimulada no convívio social a fim de permitir que as pessoas se comuniquem de várias maneiras em variadas situações. Um outro ponto de vista, além do mencionado, é o de que, sob essa perspectiva lingüística, o usuário da língua é capaz de dominar a sua forma padrão. Há situações que pedem o uso da norma culta, como este texto, por exemplo, mas é importante saber que existem outras perspectivas, tão válidas quanto o uso padrão, e o que a Educação Lingüística pretende é que isso chegue ao usuário da língua por meio do ensino.

Existe uma preocupação muito grande entre os pesquisadores de Educação Lingüística com a aquisição do conhecimento lingüístico e com a forma como se processa a aprendizagem da língua. Pensando nisso, buscou-se levantar alguns conceitos lingüísticos que podem fundamentar a Educação Lingüística a fim de caracterizar os aspectos lingüísticos de Educação Lingüística e inter-relacionar com as idéias expostas anteriormente a respeito dos conceitos pedagógicos de Educação Lingüística, já que a Educação Lingüística apresenta uma vertente pedagógica e uma lingüística e que aqui será caracterizada esta última.

Neste capítulo serão apresentadas algumas teorias acerca de Linguagem e de Educação Lingüística a partir de idéias já levantadas por autores consagrados como Evanildo Bechara e Luiz Carlos Travaglia, idéias, que, por assim dizer, têm sido cada vez mais utilizadas quando as pesquisas concernem à aquisição do conhecimento da língua e, conseqüentemente, à sua organização em situações de aprendizagem.

Entre muitos professores de língua, tem sido tênue o fluxo de influência científica a respeito da Educação Lingüística. Foi a partir daí que surgiu a idéia do que se convencionou chamar de mudanças necessárias em vários pontos no ensino de linguagem a partir da Educação Lingüística, ou seja, sair do gramaticalismo tradicional e colocar em seu lugar a língua em uso.

O objetivo da Educação Lingüística é, portanto, valorizar a língua oral tanto quanto a língua escrita. Essa valorização do oral como caminho para se chegar ao padrão culto do idioma deveria ser adotada nas salas de aula de língua portuguesa, mesmo havendo certo apego às normas estabelecidas pela tradição do que é recomendado pela gramática tradicional para a escrita padrão.

Enfim, como bem afirma Simone Raffaele<sup>23</sup> (1979), citado por Evanildo Bechara (2003:12), enquanto a posição tradicional de ensino de Língua Portuguesa privilegia a segregação lingüística, enfatizando o que é certo dizer e escrever e o que é errado, valorizando uma variedade do código verbal, ou a modalidade dita “cultura” (da classe dita “dominante” ou opositora”) e, portanto, desconsiderando a modalidade dita coloquial (ou da classe dita “oprimida”), a Educação Lingüística deverá ajudar a mudar tal visão, privilegiando tanto a modalidade culta quanto a coloquial.

### 1.4.1 A perspectiva da Educação Lingüística

Em face do exposto, a Educação Lingüística tem como perspectiva demonstrar que ensinar gramática na escola não é o passo prévio para o domínio do padrão do idioma. É preciso, se o objetivo for dominar a variedade padrão de uma língua e tornar os alunos hábeis leitores e autores pelo menos razoáveis, que esses mesmos alunos saibam se comunicar e saibam entender textos. Quem diz e entende textos faz isso porque tem um domínio da estrutura da língua, mesmo diante de uma frase “incompleta”, como por exemplo, esta, extraída do livro “Por que (não) ensinar gramática na escola” (Sírio Possenti-1996:31): Uma personagem diz: - “Sua mãe está aí. Você não vai receber” A outra responde: -“Receber por quê? Por acaso ela me deve alguma coisa?”.

Certamente, os falantes de português (mesmo aqueles alunos que tiram notas baixas) interpretam a primeira ocorrência de “receber” como se esse verbo fosse completado por “sua mãe” (ou “ela”, “a”, dependendo do dialeto). Isto é, interpretam a pergunta como se ela fosse: “Você não vai receber sua mãe?”. Depois da fala da segunda personagem, quem ouve a frase se dá conta de que o complemento de “receber” não é “a mãe”, mas alguma coisa vaga, algo como “dívida”, “dinheiro” etc. e também se dá conta de que se trata, então, de dois sentidos do verbo “receber” (recepcionar, na primeira fala, e ter de volta, ganhar, ser pago, na segunda fala). Ora esse tipo de saber é muito complexo e todos os falantes o possuem. Se ocorrer que alguns falhem na interpretação desse diálogo, isso não significa que falharão em outros casos. O que pode mostrar que nem todos sabem tudo, mas todos sabem muito a respeito da língua em uso.

Assim, a Educação Lingüística pressupõe que o ensino de Língua Portuguesa seja desenvolvido com base na concepção de linguagem como ação a partir da língua em uso, focando, além do conteúdo gramatical, outros conhecimentos como as noções de interação e de

---

<sup>23</sup> SIMONE, Raffaele, ed. *L'educazione lingüística*. Firenze, La nuova Itália, 1979.

competência comunicativa em diferentes situações. Ensinar Língua Portuguesa não pode, sem uma análise mais profunda, admitir como “desvios” da chamada língua padrão, o uso da língua coloquial ou familiar. A proposta aqui é ensinar a Língua Portuguesa a partir da pedagogia da gramática com o auxílio da lingüística, determinando que a língua em uso passe a ser, também, o objeto de estudo. A título de exemplificação, utilizar textos em diferentes gêneros, criando condições propícias para o surgimento de uma Educação Lingüística que se ocupe de atividades que ultrapassem o nível da frase para tomar como objeto de estudo combinações de frases, seqüências textuais ou textos inteiros explicando a interação humana por meio da linguagem, a capacidade que tem o ser humano de interagir socialmente por meio de uma língua das mais diversas formas e com os mais diversos propósitos e resultados.

#### **1.4.2 Educação Lingüística: algumas características**

Como afirma Luiz Carlos Travaglia (2003:23), a língua ainda é, e provavelmente continuará sendo por muito tempo, de importância fundamental para que a comunicação entre os homens, com todas as conseqüências advindas dessa comunicação, se faça de maneira eficiente e competente. Podemos, portanto, neste ponto, afirmar que a Educação Lingüística é necessária, importante e fundamental para as pessoas viverem bem em sociedade, veiculando a sua cultura por meio da língua, a qual se configura com um trabalho sócio-histórico-ideológico que estabelece tanto os recursos da língua como regularidades a serem usadas para comunicar quanto os significados/sentidos que cada recurso é capaz de pôr em jogo em uma interação comunicativa.

Sendo importante praticar a Educação Lingüística hoje, é importante também dizer o que ela é. Há comunicação quando entre interlocutores temos efeitos de sentido, ou seja, quando um locutor produz um texto (lingüístico ou não-lingüístico) e ele faz sentido para seu interlocutor, ou seja, quando a pessoa ou as pessoas, a quem ele dirige o texto, atribuem-lhe um sentido. Portanto, no caso da língua, só há comunicação quando ocorre(m) efeito(s) de sentido entre usuários da língua por meio de um texto produzido por uns e recebido por outros.

Para Geraldi (2005:65), da pesquisa lingüística podem ser retiradas três grandes contribuições para o ensino da língua materna: a forma de conceber a linguagem e, em conseqüência, a forma como se define seu objeto específico, a língua; as variedades lingüísticas e a questão do discurso, materializados em diferentes configurações textuais. Tendo essas diferentes distribuições, as diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da LP sugerem um ensino centrado em três atividades: a prática da leitura de textos, a prática da

produção de textos e a prática da análise lingüística. Essas atividades, na Educação Lingüística, coincidem com três pedagogias, a da leitura, a da escrita e a da gramática, sendo, portanto, reducionistas, pois não tratam nem da oralidade nem do léxico. Daí, a proposta da Educação Lingüística ser mais abrangente.

Enfim, todo texto lingüístico é constituído por recursos da língua (fonemas, palavras, sintagmas, orações, períodos, construções, funções, categorias, recursos fonéticos e prosódicos, flexões, afixos – prefixos e sufixos etc.), escolhidos pelo produtor do texto, entre aqueles que a língua coloca à sua disposição, sempre com um objetivo, uma intenção comunicativa que lhe dá sua dimensão argumentativa em sentido amplo (todo texto mobiliza recursos para a consecução de uma intenção comunicativa). Alguém será um bom usuário da língua quando souber usar de modo adequado os recursos da língua para a construção/constituição de textos apropriados para atingir um objetivo comunicativo dentro de uma situação específica de interação comunicativa, pois o que é adequado para uso em um texto, em uma situação pode não o ser em outra situação.

O exemplo a seguir, dado por Travaglia (2003:24), ilustra bem o que foi exposto: Suponha que uma pessoa está em uma sala com outras pessoas e há uma janela aberta e entra uma corrente de ar frio que incomoda essa pessoa. Ela quer que a janela seja fechada e pretende que alguém o faça. Então ela produz um texto e se engaja em um processo comunicativo com a intenção de obter o fechamento da janela. Seu texto poderá ter várias formas, e cada uma será mais ou menos adequada de acordo com a situação que variará, por exemplo, conforme variem alguns de seus constituintes, tais como, que sala é aquela em que a pessoa que produz o texto está (sala de aula, sala de visita de uma casa em que ela foi fazer uma visita, sala de uma empresa, sala de sua própria casa etc.); quem são as pessoas a quem ela vai se dirigir (alunos – conhecidos ou desconhecidos; pessoas muito amigas ou com quem ela tem pouca intimidade; pessoas da família – um filho, os pais, esposo(a); alguém mais velho, mais novo; um empregado, seu patrão; uma só pessoa ou muitas pessoas etc.); que imagem ela faz de si, das pessoas com quem vai falar (merecem respeito ou não, cortesia, inferiores/superiores na hierarquia etc.); a pessoa quer ou não parecer gentil, cortês. Uma vez considerados esses fatores, além de outros, é fácil perceber qual texto será mais adequado a cada situação. Desse modo a competência do falante, enquanto usuário da língua, está em:

- 1 como produtor do texto, saber escolher entre as diversas possibilidades oferecidas pela língua para constituir seu texto do modo mais adequado para alcançar seu(s) objetivo(s) em dada situação;

- 2 como receptor do texto, saber distinguir entre o(s) diferente(s) efeito(s) de sentido que cada recurso da língua usado e a forma do texto resultante é capaz de produzir em dada situação, sendo pois um “leitor”(de textos orais ou escritos) capaz de compreender adequadamente os textos que chegam até ele.

Tendo em vista o que foi focado, pode-se afirmar que a Educação Lingüística deve ser entendida como o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar esses recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em variadas situações de interação comunicativa para produzir os efeitos de sentido pretendidos. A Educação Lingüística permite saber as condições lingüísticas da significação e, portanto, da comunicação, uma vez que só nos comunicamos quando produzimos efeitos de sentido entre nós e nossos interlocutores. A Educação Lingüística deve, portanto, possibilitar o desenvolvimento do que a Lingüística tem chamado de competência comunicativa, entendida como a capacidade de utilizar o maior número possível de recursos da língua de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa. A Educação Lingüística procura ensinar os recursos da língua e os sentidos que cada tipo de recurso em particular é capaz de desempenhar na comunicação por meio de textos lingüísticos.

A Educação Lingüística, portanto, não deve ser entendida como o ensino/aprendizagem de teorias lingüísticas/gramaticais e, sim, deve ser entendida como uma educação que pretende mostrar os recursos lingüísticos, seus tipos, as diferenças significativas entre eles, sua força argumentativa, ou melhor dizendo, sua capacidade de levar o interlocutor a assumir uma idéia ou a fazer o que o locutor pretende, busca apresentar as diferenças sutis entre recursos de significação mais ou menos similares. A Educação Lingüística deverá também desenvolver ou complementar a capacidade de fazer e/ou distinguir construções e usos que podem ser considerados como tendo um valor adequado em uma série de situações de comunicação e o seu reconhecimento adequado é uma habilidade desejável nos usuários de uma língua.

Para Travaglia (2003: 27), a Educação Lingüística faz-se necessária porque:

- o desenvolvimento dos meios de comunicação modernos não torna a língua um elemento secundário na comunicação entre os seres humanos;
- a maior parte da comunicação humana se faz por meio da língua ou, de alguma forma, na dependência dela;

- a comunicação eficiente e competente entre os seres humanos é fundamental para o entendimento entre os homens e esse entendimento é necessário e crucial para que eles vivam e convivam bem. Podemos dizer, pois, que a boa comunicação garante não só a qualidade de vida em sociedade, mas a própria vida, a própria existência da humanidade enquanto tal, tanto no sentido de “ser humano” em oposição ao “não ser humano”, quanto no sentido da própria existência das entidades que compõem a humanidade, uma vez que o não-entendimento pode levar a problemas, conflitos e, em consequência, à própria extinção do homem e da humanidade;
- dada a importância da comunicação entre os homens e da importância da língua nessa comunicação, é fundamental uma Educação Lingüística.

Em virtude dos aspectos mencionados, a Educação Lingüística, do ponto de vista lingüístico, está diretamente vinculada à Educação Lingüística do ponto de vista pedagógico, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua depende do contrato didático estabelecido entre professor e aluno e das situações didáticas previstas, entre outros.

Na verdade, a Educação Lingüística deve ser trabalhada por todos na sociedade, começando pela família em cujo meio a criança adquire a língua, aprendendo, a saber, usar uma série de recursos dessa língua, adquirindo-a de uma maneira natural, sem qualquer atividade formal estruturada para esse fim. O meio em que a criança vive e convive será o responsável por seu aprendizado lingüístico. A criança torna-se capaz de usar a língua, normalmente em uma de suas variedades: dialeto(s) e registros usados no seu meio, na modalidade oral.

A partir de certo momento, ela vai para a escola e a instituição escolar será a responsável por uma parte considerável de sua formação lingüística, iniciando-se uma Educação Lingüística formal que, por nossa proposta, deverá desenvolver a competência comunicativa dessa criança. Já ressaltamos que essa Educação Lingüística não deve, em sua essência, ser constituída pelo ensino/aprendizagem de metalinguagem, de teorias lingüístico-gramaticais, embora eventualmente se possa considerar desejável que os aprendizes saibam alguns elementos teóricos como, por exemplo:

- 1 o que é um verbo em oposição a um nome (substantivo, adjetivo);
- 2 o nome dado a certos elementos flexionais indicadores de categorias gramaticais (número: singular x plural, gênero: masculino x feminino) e o que cada um indica;
- 3 distinguir orações, períodos, frases e seus constituintes ou outras unidades da língua;

- 4 distinguir agentes, de processos, de objetos, de circunstanciadores, de intensificadores etc.;
- 5 outros elementos teóricos.

Na Educação Lingüística formal, feita pela escola, além do aspecto essencial que já registramos mais de uma vez, é preciso estar-se atento a alguns aspectos que serão importantes para que as pessoas possam usar a língua sem problemas, como os que surgem dos preconceitos nascidos da pouca compreensão da questão das variedades lingüísticas. Assim, é nosso ponto de vista que uma Educação Lingüística, além do estudo das condições lingüísticas da significação, não pode descuidar dos aspectos a seguir.

É preciso conscientizar as pessoas para a questão das variedades lingüísticas: os dialetos e registros que toda língua possui. Do ponto de vista comunicacional, essas variedades são igualmente válidas, todavia, a sociedade estabelece uma espécie de “etiqueta social” para o uso da língua e certas formas lingüísticas são mais ou menos valorizadas na sociedade. Por essa razão, tais formas devem ou não ser empregadas em certas situações. Semelhantemente a uma norma social que estabelece que tipo de roupa devemos usar em cada tipo de situação, também há uma norma social para uso das formas lingüísticas. É necessário e importante que a Educação Lingüística ensine a norma culta ou padrão dada sua importância política, econômica e cultural em nossa sociedade, mas é preciso que fique claro que ela é uma forma de usar a língua apropriada para uso em um grande número de situações, de modo semelhante ao fato de que se deve usar terno e não bermuda e camiseta em uma série de situações, mas há outras situações em que o uso de bermuda e camiseta é perfeitamente plausível e mais adequado. Desse modo, dizer frases de registro coloquial e/ou de registro culto dependerá da situação comunicativa:

#### 1 Registro coloquial:

- 1.1 “Isso é pra mim fazer”;
- 1.2 “Nós foi”;
- 1.3 “Este é o autor que eu concordo”;
- 1.4 “Os aluno estudioso chega no final com boa nota”;
- 1.5 “Haviam móveis intactos naquele casarão abandonado”;
- 1.6 “Fazem dois meses que não vejo-lhe por aqui”
- 1.7 “Eu vi ele ontem”;

- 1.8 “Os menino saiu correndo”;
  - 1.9 “Me empresta seu livro”;
  - 1.10 “Vende-se flores”;
  - 1.11 “O homem que eu saí com ele”;
  - 1.12 “O chefe pediu pra mim dizer procês que está tudo bem”.
- 2 Registro formal, culto:
- 2.1 “Isso é para eu fazer”;
  - 2.2 “Nós fomos”;
  - 2.3 “Este é o autor com quem eu concordo”;
  - 2.4 “Os alunos estudiosos chegam ao final com boa nota”;
  - 2.5 “Havia móveis intactos naquele casarão abandonado”
  - 2.6 “Faz dois meses que não o vejo por aqui.
  - 2.7 “Eu o vi ontem”;
  - 2.8 “Os meninos saíram correndo”;
  - 2.9 “Empreste-me seu livro”;
  - 2.10 “Vendem-se flores”;
  - 2.11 “O homem com o qual eu saí”;
  - 2.12 “O chefe pediu para eu dizer a vocês que está tudo bem”.

Nesses exemplos, a intenção é mostrar que a transposição didática permitiria que o professor transformasse o saber científico (variedades lingüísticas) em conteúdo didaticamente ensinável, usando de linguagem coloquial que seria reconstruída, compreendida e aplicada no contexto (espaço) em que aprendente e escola estivessem inseridos.

A Educação Lingüística deve, pois, apontar para a existência das variedades lingüísticas, suas características e o seu uso adequado, sem esquecer que ela deve também focalizar o ensino da oralidade. Isso deve ser feito de forma sistemática, com base no estudo científico, fugindo, portanto, do trabalho intuitivo, casual e espontâneo que a escola tem realizado. As pesquisas sobre a análise da conversação são de fundamental importância para esse trabalho que caracteriza a pedagogia do oral.

Nesse caso, é preciso mostrar as características diferenciais entre a modalidade escrita e a falada da língua de modo que o usuário adquira o estilo escrito e não faça uma simples

transposição do oral para o escrito o que normalmente cria falhas que prejudicam a comunicação em situações em que o escrito é a forma mais adequada de uso da língua.

Finalmente, é importante mostrar que, mesmo dentro de uma variedade da língua, há, quase sempre, a possibilidade de escolha entre recursos alternativos e que é preciso estar consciente das instruções de sentido que cada alternativa é capaz de veicular para fazer uma escolha que permita construir/constituir o texto mais adequado para a consecução de nossos objetivos dentro da situação de comunicação em que estamos envolvidos. É perfeitamente compreensível que a Educação Lingüística na escola deva começar na pré-escola e estender-se até a Universidade, observando sempre os pontos básicos especificados anteriormente.

### **1.4.3 Educação Lingüística e o ensino da Língua Portuguesa**

A Educação Lingüística, orientada por um modelo teórico com base científica e com possibilidades de ser operacionalizado, a ponto de promover modificações e enriquecimentos na competência lingüística do aluno, teria de provocar, como natural consequência, uma reforma de currículo e de atividades didáticas. Assim, os conteúdos programáticos de Língua Portuguesa deveriam ser renovados, e, também, a forma de se ensinar Língua Portuguesa deveria ser mais interativa, a partir de situações reais e não por meio de exercícios de fixação.

O currículo tradicional que se põe em execução com vistas à Educação Lingüística mostra-se, em geral, na prática, improdutivo. Isso porque se ensina aos alunos fatos da língua que eles, ao chegarem à escola, já dominam, graças ao saber lingüístico prévio, como a gramática de sua variante lingüística de origem, o conhecimento de certos gêneros e algumas regras de organização de textos (como a função distintiva dos fonemas, a morfologia flexiva e a sintaxe elementar); ensina-se também um tipo de informação que nada ou pouco adianta à capacidade operativa do falante, limitando-se, quase sempre, a fornecer-lhe regras prepostas; ensina-se, muitas vezes, o caminho inverso na direção do desenvolvimento lingüístico dos alunos, partindo-se dos componentes lingüísticos não dotados de significação para os dotados dela; por exemplo, da fonética e fonologia para a morfologia e, depois, a sintaxe e a semântica. É necessário para solucionar tais problemas, uma nova proposta de ensino de língua, tal como a Educação Lingüística. Desde logo, convém ressaltar que não é só através da aula de língua portuguesa que o aluno chegará à cultura integral que amplia o rol dos componentes curriculares da linguagem; todas as disciplinas que lhe são ministradas concorrem para esse objetivo maior, mas acreditamos que é na aula de língua portuguesa que se abre maior espaço para tais oportunidades.

Ao entrar no mundo maravilhoso das informações que veiculam os textos literários e não-literários, modernos e antigos terá o professor de língua materna a ocasião propícia para abrir os limites de uma educação especificamente lingüística. Compete-lhe primeiro propor aos seus alunos conteúdos capazes de levá-los à compreensão do mundo que os cerca, nos mais variados campos do saber. Também é certo que a tarefa do professor de língua portuguesa já é por si complexa e difícil, mas o que a Educação Lingüística propõe, hoje, é fazer com que o professor, com base nas informações de um material que constante e amplamente utilize em aula, possa oferecer a seus alunos numerosos subsídios com o fim de enriquecer a sua cultura nas áreas do saber, estimulando-os a ler e a consultar uma bibliografia especializada para que atinjam essa cultura integral. É também evidente que o primeiro a se beneficiar desse enriquecimento cultural dos alunos é o próprio professor de língua, porque ampliando os conhecimentos numa área de maior extensão, seus alunos terão mais assunto para comunicar a seus semelhantes e, conseqüentemente, estarão mais aptos a traduzi-los com maior eficiência e com maior precisão idiomática.

Evanildo Bechara (2003:25) afirma que a primeira área do saber a merecer a constante preocupação formativa do professor de língua materna é a da própria linguagem e a sua manifestação concreta através das línguas históricas (portuguesa, inicialmente). Assim, de acordo com o lingüista italiano Antonio Pagliaro (1967, apud Bechara, 2003:25):

*Como em todas as ciências, o valor humano da gramática, antes de ser didático e normativo, é formativo. Ele leva a mente a refletir sobre uma das criações mais importantes e humanamente mais vinculativas, de cuja constituição, de outro modo, nós não preocuparíamos mais do que com o mecanismo da circulação do sangue ou da respiração (pelo menos enquanto funcionam bem!). Contudo a palavra é uma atividade consciente, e a adesão a um sistema lingüístico diferente daquele a que poderíamos chamar natural, como a aquisição de uma língua comum, é, em substância, um fato de ordem volitiva. A reflexão sobre a constituição e os valores desse sistema desenvolve e aperfeiçoa a consciência lingüística que é também uma consciência estética; simultaneamente e por meio das análises das correlações e das oposições que constituem o seu caráter funcional, habitua a mente a descobrir no pensamento discursivo as formas que foram elevadas a uma função cognoscitiva mais alta no pensamento racional.*

É importante destacar que ensinar Língua Portuguesa pressupõe selecionar conteúdos que deverão compor os programas escolares e que determinarão todo o funcionamento do processo didático. Esses programas devem ser transpostos para o aprendente objetivando que se usem novas técnicas de ensino e de aprendizagem, esperando com isso que seja possível obter uma aprendizagem mais “fácil” do que a aprendizagem tradicional. Esse envolvimento do aprendente com novas técnicas de aprendizagem dependerá da estruturação das diferentes atividades no ensino de Língua Portuguesa, pro meio de uma situação didática que proporcione a redescoberta do conhecimento. Nessa perspectiva, o aprendente se torna capaz de pôr em funcionamento e de utilizar por si mesmo o saber que está construindo, em situação não prevista em qualquer contexto de ensino e também na ausência de qualquer indicação intencional.

#### **1.4.4 Considerações importantes a respeito da Educação Lingüística**

Como se pode evidenciar, entre os inúmeros desafios que a escola tem enfrentado na formação de alunos a fim de que eles possam se adaptar e conviver pacificamente em um mundo em constante mudança, num processo de transformações que a cada dia é mais rápido, ganha especial importância a questão da comunicação, porque, através dela, as pessoas são capazes de interagir e de se entender, além de receber e acumular conhecimento e até mesmo ter condições para fazer com que esses conhecimentos avancem na descoberta de acontecimentos ainda desconhecidos. Assim, a teoria dos campos conceituais ratifica que o conhecimento se constitui e se desenvolve no tempo em interação adaptativa do indivíduo com as situações que experiencia. Para efetivação da comunicação, como bem afirma Travaglia (2003:40), a língua continua sendo o instrumento básico e fundamental, apesar de todo avanço tecnológico que tende a multiplicar o número de meios de comunicação e suas aplicações que, no século XXI, devem avançar para fronteiras inimagináveis. Se a comunicação é tão importante para a humanidade, a perspectiva que se abre para a escola na entrada de um novo século e de um novo milênio é a de tornar operacional o sistema de ensino, principalmente, o de língua materna, fornecendo ou ganhando os instrumentos ou meios pertinentes para tal aprendizado, ou seja, criando condições mais favoráveis para o homem dentro da comunicação, que, como vimos, é fundamental para a existência e manutenção da humanidade enquanto tal. Nesse trabalho de otimização do homem para a comunicação, permanece ainda e por muito tempo permanecerá o caráter central que a língua tem no processo comunicativo.

Feitas essas considerações, chega-se a uma proposta teórica a respeito das teorias gramaticais que serão estudadas no próximo capítulo.

## CAPÍTULO II

### TEORIAS GRAMATICAIS

#### 2.1 Considerações iniciais

Todos parecem concordar que as atividades de ensino/aprendizagem que são desenvolvidas no Ensino Fundamental e Médio devem dar aos alunos algum tipo de formação, em termos de conhecimento e habilidades. Deve-se partir do mesmo pressuposto quando se trata do ensino de língua materna.

O que se busca é a formação de usuários competentes da língua, ou seja, que tenham competência comunicativa. Isso significa ter como objetivo a formação de usuários capazes de usar a língua de modo adequado a cada situação de interação comunicativa. A meta é conseguir que os alunos tenham maior conhecimento da língua. Tem-se a finalidade de ensinar teoria gramatical ou lingüística formando usuários comunicativamente competentes no uso da língua.

O objetivo neste capítulo é tecer algumas considerações em torno da questão do ensino de teoria gramatical ou lingüística que possam auxiliar o professor em sua decisão sobre trabalhar ou não questões teóricas sobre a língua com seus alunos. Para isso serão considerados alguns aspectos importantes como concepções e tipos de gramáticas. O que se pretende aqui é mostrar que o ensino de gramática não deve se resumir apenas ao ensino de norma culta (embora o domínio dessa variedade da língua tenha grande importância no desenvolvimento da competência comunicativa), pois deve ser, na verdade, o ensino das normas sociais para o uso de diferentes variedades da língua.

É preciso dizer também que, mesmo que o professor decida não ensinar teoria gramatical a seus alunos, é necessário que ele tenha um conhecimento teórico o mais amplo possível, pois sem esse conhecimento dificilmente o professor saberá estruturar e controlar atividades pertinentes de ensino que realmente caminhem em direção a fins determinados de forma específica e clara.

#### 2.2 Ensino de Língua Portuguesa: Educação Lingüística x Gramática tradicional

Pode-se dizer que a gramática tradicional pretende estabelecer as regras de uma língua e através delas ensinar a língua àqueles que já a dominam. Há uma contradição nessa definição, segundo

Rosa Mattos e Silva (2002:12): se os aprendizes já dominam a língua, a gramática nada terá a ensinar a eles. De fato, a gramática tradicional estabelece regras de um predeterminado modelo ou padrão da língua, para aqueles que já dominam outras variantes dessa língua e também algumas regras daquela variante que é o padrão.

Na verdade desde a sua origem, observando o seu percurso histórico, essa gramática procurou estabelecer as regras, consideradas as melhores, para a língua escrita, com base no uso que dela faziam aqueles que a sociedade considerava e considera os seus mais “bem acabados” usuários, os chamados “grandes escritores”, tanto poetas, quanto prosadores.

Há uma unanimidade nos historiadores da ciência da linguagem sobre o que veio a constituir-se como gramática tradicional: origina-se em Platão e Aristóteles. Transpondo-se para a atualidade aquilo a que gramática tradicional remete, pode-se ver que ela reforça o “dialeto da elite”, que ela reforça padrões de uso que são próprios de uma classe dominante, que o seu ensino (quer bem ou mal feito) faz silenciar os outros usos. Para concluir essa colocação preliminar, Rosa Mattos e Silva (2002:14) explicita que há hoje os que defendem a imposição da gramática prescritiva, segundo as normas idealizadas e propostas por uma tradição já superada e há os que querem criar condições para que a voz, a palavra, os discursos diversos, diferentes daquele, tenham a sua vez. Observando a realidade sócio-política brasileira, pode-se entrever quem ganhará nessa disputa; qualquer que seja a posição tomada, entretanto, se faz necessário estar consciente da escolha feita, principalmente quando se trabalha e se ensina a língua materna.

A gramática tradicional ou normativa tenta, por um lado, codificar e fixar o chamado uso do idioma. Dessa maneira, ela assume um papel originariamente didático. Entretanto, como pretende fixar esse mesmo uso, a gramática passa a ser vista como uma certeza absoluta, na medida em que se reveste da prerrogativa de ser uma gramática acadêmica ou de autoridades (Bechara, 2003:50). Ao destacar certos usos e ao desprezar outros, ela se vê na contingência de dar os porquês, de oferecer explicações: assim, aspira a ser científica. É nesse momento que ela assume um novo papel, aquele que, pelos interesses teóricos, a faz aproximar-se e, às vezes, confundir-se com a lingüística.

Sabe-se também que a gramática não se confunde com a lingüística, tendo em vista os objetivos próprios de cada uma. Enquanto a gramática tradicional (normativa) registra o uso do idioma da modalidade padrão, a Lingüística (como ciência) estuda a linguagem articulada nos seus mais particulares aspectos e realizações.

Segundo Bechara (2003:50), o ensino da gramática normativa pertence mais à educação do que a instrução, mostrando ao falante como dizer tal coisa e repelir aquilo para atender aos usos e seleções esperados de uma pessoa culta. É uma atitude modelar diante da língua, igual à que

deve assumir ao se dirigir aos mais velhos ou ao sair de um elevador, por exemplo, entre outras “boas maneiras”. Por essa razão, pode-se afirmar que a gramática normativa segrega de certa forma o indivíduo que não a domina, e a escola, de uma certa forma, não abre espaço para uma sociolinguística do ensino de língua portuguesa. E importa ressaltar que a Educação Linguística procura unificar as duas coisas – ensino de gramática normativa e ensino de língua – evidenciando, principalmente, a certeza de que a língua por comportar dialetos coloquiais, formais, regionais e sociais, não pode ser pensada como uma realização idiomática feita só na modalidade culta, desprezando de todo a modalidade coloquial, ou seja, a língua transmitida de pais a filhos.

Partindo desse pensamento, a gramática normativa deve ser reavaliada, levando-se em conta novas medidas a serem adotadas na escola para o ensino de língua a fim de enfatizar uma metodologia que valorize a variedade linguística, já que todo falante é um “poliglota” dentro de sua própria língua.

A Língua Portuguesa admitirá, a partir da Educação Linguística, construções como *há fatos / tem fatos / têm fatos / houveram fatos*, que se distribuem por línguas funcionais diferentes. Talvez na língua funcional que utilize *há fatos*, também se registre a regência *chegar a casa*, enquanto *chegar em casa* só apareça naquelas outras.

Em virtude do que foi mencionado, é necessário distinguir as gramáticas formais das gramáticas funcionais. As gramáticas formais, nas palavras de Dillinger<sup>24</sup> (1991), citado por Maria Helena de Moura Neves (1997:40), estudam a língua como objeto descontextualizado, preocupando-se com suas características internas – seus constituintes e as relações entre eles – mas não com as relações entre os constituintes e seus significados, ou entre a língua e seu meio; chegam, desse modo, à concepção de língua como “um conjunto de frases”, “um sistema de sons”, “um sistema de signos”, equiparando, desse modo, a língua à sua gramática. Já as gramáticas funcionais se preocupam com as relações (ou funções) entre a língua como um todo e as diversas modalidades de interação social, e não tanto com as características internas da língua; os funcionalistas frisam, assim, a importância do papel do contexto, em particular do contexto social, na compreensão da natureza das línguas. Faz-se necessário destacar que a gramática funcional é a que está mais adequada ao trabalho com a língua em uso, e é a esta gramática que a EL dará prioridade, embora as demais também sejam consideradas na medida das necessidades de ensino da língua.

---

<sup>24</sup> DILLINGER, M. Forma e função na linguística. D.E.L.T.A, v. 7, n. 1, 1991, pp. 395-407.

### 2.3 A Educação Lingüística: compreensão de gramática

Para muitos professores de Língua Portuguesa, ensinar língua é a mesma coisa que ensinar gramática. Ou, o que é diferente, embora pareça mera inversão, para muitos, ensinar gramática é a mesma coisa que ensinar língua, daí dizer que serão dadas aulas de Língua Portuguesa quando, na verdade, são dadas aulas de normas gramaticais. Além disso, por ensino de gramática entende-se, freqüentemente, a soma de duas atividades, que, eventualmente, se inter-relacionam, mas não sempre, nem obrigatoriamente.

As duas atividades são:

- 1 Estudo de regras mais ou menos explícitas de construção de estruturas (palavras ou frases). Um exemplo dessa primeira atividade é o estudo de regras ortográficas, regras de concordância e de regência, regras de colocação dos pronomes oblíquos etc.
- 2 A análise mais ou menos explícita de determinadas construções. Exemplos da segunda atividade são critérios para a distinção entre vogais e consoantes, critérios de descoberta das partes da palavra (radical, tema, afixos), análise sintática da oração e do período etc.

As duas atividades podem não estar relacionadas porque, a princípio, pode-se realizar a primeira sem socorrer-se da segunda. Por exemplo, pode-se ensinar uma forma padrão da língua sem recorrer às razões explícitas que justificam tal forma. É o caso de quando se ensina que o correto é dizer “prefiro doce a salgado” e não “prefiro doce do que salgado”, pura e simplesmente, sem justificar a regra com uma análise do conteúdo semântico de “preferir”. As atividades como essa são correntes, é o caso, por exemplo, de quando se ensina que o verbo concorda com o sujeito ao invés de ensinar apenas, por exemplo, que a forma adequada é “os alunos chegaram” e não “os alunos chegou”. Num caso, utilizam-se termos como “verbo, concorda e sujeito”; no outro, apenas se propõe a substituição de uma forma por outra.

Do ponto de vista do ensino da língua padrão, o primeiro tipo de atividade, cuja finalidade é tentar consolidar o uso de uma variedade de prestígio, é mais relevante do que o segundo, que só se justifica por critérios independentes do ensino da língua. Em sua *Gramática descritiva do português* (Ática), Perini (2001) justifica o ensino de gramática na escola por razões culturais. Assim como se estudam tópicos sobre agricultura, solo, relevo, vegetação sem nenhuma perspectiva de aplicação prática, é de interesse aprender coisas sobre como se estruturam as línguas. Justificar o ensino da gramática por razões culturais significa, entre outras coisas,

admitir que o ensino da gramática pode não ter nada a ver com o ensino da língua. A questão que aqui se coloca é a de uma compreensão dos tipos de gramática por parte do professor para em seguida se decidir por uma melhor estratégia de ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa (redação, leitura, situações de comunicação etc).

Trabalhar a Educação Lingüística em sala de aula requer conhecimento gramatical, portanto cabe ainda compreender algumas concepções do que é gramática, o que apresentaremos com base em Luiz Carlos Travaglia. (2001).

A gramática é vista como um conjunto de regras de bom uso da língua que devem ser seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente. Como diz Franchi (1991:48, apud Travaglia, 2001), para essa concepção, que normalmente é rotulada de gramática normativa, *gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores e dizer que alguém 'sabe gramática' significa dizer que esse alguém 'conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente* (grifos do autor). Dessa forma, gramatical aqui será aquilo que obedece às normas de bom uso da língua, configurando o falar e o escrever bem.

Nessa primeira visão, afirma-se que a língua é só a variedade dita padrão ou culta e que todas as outras formas de uso da língua são desvios, erros, deformações, degenerações da língua e que, por isso, a variedade dita padrão deve ser seguida por todos os cidadãos falantes dessa língua para não contribuir com a degeneração da língua de seu país. A gramática só trata da variedade de língua que se considerou como norma culta, fazendo uma descrição dessa variedade e considerando erro tudo o que não está de acordo com o que é usado nessa variedade da língua. Tudo o que foge a esse padrão é agramatical, ou melhor, não-gramatical, “incorreto” e o que atende a esses padrões é “correto” (gramatical). As normas de bom uso da língua são baseadas no uso consagrado pelos bons escritores e, portanto, ignoram as características próprias da língua oral. Além disso, ignorando e depreciando outras variedades da língua com base em fatores não estritamente lingüísticos, criam-se preconceitos de toda espécie, por basearem-se em parâmetros, muitas vezes, equivocados, tais como os de classe social de prestígio (de natureza econômica, política, cultural), de autoridade (gramáticos, bons escritores) etc.

Portanto, nessa concepção de gramática embutem-se vários modos de perceber e definir a chamada norma culta que mobilizam argumentos de diferentes ordens para incluir na norma culta ou excluir dela formas e usos e, assim, fundamentar e exercer seu papel prescritivo. Os argumentos são principalmente de natureza:

- 1 Estética: as formas e usos são incluídos ou excluídos da forma culta por critérios tais como elegância, beleza, finura, expressividade, eufonia, harmonia, devendo-se evitar vícios como cacofonia, o eco, o pleonasma vicioso;
- 2 Elitista ou aristocrática: aqui o critério é a contraposição do uso da língua que é feito pela classe de prestígio ao uso das classes ditas populares. Como diz Castilho (1988:55, apud Travaglia, 2001), *“há um forte sentimento de estratificação social, e, sobretudo, de ‘diferença’ social”*. É quando as gramáticas registram que certos usos são da linguagem popular, mas não como um registro de diferenças objetivas entre variedades, mas como uma condenação. O motivo para condenar formas como, por exemplo, “menas gente”, “nós fomo”, “cheguei no serviço” etc. só se justifica por serem usadas pela sociedade dita menos culta em oposição àquele grupo da sociedade que usa uma linguagem padrão, culta, formal (a elite- quase sempre econômica, política e cultural- da mesma sociedade). Decorre também dessa oposição o vício de linguagem em contraposição à qualidade da boa linguagem. Inclui-se aqui o critério da autoridade (gramáticos e bons escritores) que advém, normalmente, do prestígio cultural de quem estabelece as regras de bom uso da língua;
- 3 Política: há um critério exagerado em observar com todo o rigor a pureza da língua na escrita ou na fala) e a vernaculidade (idioma próprio de uma região). Há a pretensão e a necessidade de excluir da língua tudo o que não seja, no caso da Língua Portuguesa, de origem grega, latina ou vinda de épocas remotas da língua. Caçam-se e condenam-se todos os estrangeirismos: os galicismos (formas do francês), anglicismos (formas do inglês), germanismos (do alemão), italianismos, etc. Na verdade, a preocupação é com a dominação cultural, com a ameaça à nacionalidade: se uma nação não mantém a sua língua, que é a principal marca de sua identidade, será facilmente dominada. É preciso muito critério para equilibrar-se no julgamento do estrangeirismo como necessário e bem-vindo ou como ameaçador da nacionalidade, por ser inteiramente desnecessário.
- 4 Comunicacional: os critérios aqui se referem ao efeito comunicacional, à facilidade de compreensão. Exige-se que as construções e o léxico escolhido resultem na “expressão do pensamento” com clareza, precisão e concisão. Na verdade, esses são requisitos desejáveis em muitas situações de interação comunicativa, mas em muitas outras a ininteligibilidade ou hermetismo, a dubiedade, a imprecisão, a prolixidade é que serão desejáveis e pertinentes para a produção dos efeitos de sentido pretendidos. As

considerações de caráter lógico podem ser aqui incluídas, pois, normalmente, têm a ver com a “adequada expressão do pensamento”.

- 5 Histórica: o critério para excluir formas e usos da norma culta é a tradição. Esse é um critério bastante problemático em sua aplicação, pois pode levar a exigências absurdas, uma vez que não há nada de objetivo que permita definir quando ele se aplica e quando ele não se aplica. Inclui-se também nesse caso a concepção naturalista de língua, que a considera um organismo vivo que nasce, se desenvolve e pode entrar em decadência, juntamente com a sociedade que dele não cuida adequadamente, não atende à tradição, comete o pecado do erro e juntamente com sua linguagem se deteriora, definha, acaba.

A segunda concepção de gramática é a descritiva, porque faz, na verdade, uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função. Essa gramática é a que orienta o trabalho dos lingüistas, cuja preocupação é descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas. Nesse tipo de trabalho, a preocupação central é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes – daí a expressão “regras que são seguidas”. Seria então *um conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria e método*. Essas regras seriam as *utilizadas pelos falantes na construção real de enunciados* Neder<sup>25</sup> (1992:49), citado por Travaglia (2001:27).

Como diz Franchi (1991: 52-53, apud Travaglia, 2001:27), gramática nessa concepção “é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical”. Gramatical será então tudo o que atende às regras de funcionamento da língua de acordo com determinada variedade lingüística. O critério é propriamente lingüístico e objetivo, pois não se diz que não pertencem à língua formas e usos presentes no dizer dos usuários da língua e aceitas por eles como próprias da língua que estão usando. Assim, frases como as apresentadas acima serão consideradas como uma de suas variedades. Saber gramática significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade. O cientista pode fazer um modelo teórico, apontando quais as unidades e categorias da língua, bem como as relações que podem ser estabelecidas entre elas e as suas funções, o seu funcionamento.

---

<sup>25</sup> NEDER, Maria Lúcia Cavalli (1992). *Ensino de linguagem: a configuração de um drama*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso/Departamento de Educação.

A terceira concepção de gramática é aquela que, considerando a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que os usuários da língua estão engajados, percebe a gramática como o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar. Como diz Franchi (1991:54, apud Travaglia, 2001), *Gramática corresponde ao saber lingüístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica*. Nesse caso, segundo Travaglia (2001:28), saber gramática não depende, pois, em princípio de escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade lingüística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras. Não existem livros dessa gramática, pois ela é o objeto da descrição, daí porque normalmente essa gramática é chamada de gramática internalizada.

Nessa concepção de gramática, não há o erro lingüístico, mas a inadequação da variedade lingüística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua, ou a inadequação do uso de um determinado recurso lingüístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa que seria melhor alcançada usando-se outro(s) recurso(s). Como ilustra Travaglia (2001), em uma situação de velório quando alguém diz as seguintes frases:

- “Meus sentimentos porque sua mãe bateu as botas.”
- “Então a velha bateu as botas?!”

Considerando-se tudo o que socialmente está estabelecido sobre o comportamento que se deve ter nesse tipo de situação e desde que se queira demonstrar consideração e apreço pelo morto e por seus familiares na dor da perda, seria mais conveniente utilizar algo parecido com a frase que segue: “Meus sentimentos pela perda de sua mãe.”.

Evidentemente, se alguém quer demonstrar despreço, talvez seja mais adequado e eficiente usar as duas primeiras frases. Em um outro exemplo, Travaglia ilustra que na verdade ninguém consideraria ruim o exemplo a seguir lido em um jornal sensacionalista e popular, que trata com certo descaso a perda da vida humana, principalmente dos seres humanos tidos como maléficos ao restante da sociedade: “José S. V., conhecido traficante de drogas, com mais de 50 mortes nas

costas, abotoou ontem o paletó de madeira em um tiroteio com a polícia, quando recebia mais um carregamento de cocaína.”.

Tudo isso é reflexo de um contexto sócio-histórico-ideológico, ou seja, de um modo de nossa sociedade ver os fatos em determinado momento de sua história, que regula e afeta o uso da linguagem. Mudando isto, mudará o texto e sua construção dentro de uma variedade da língua e o efeito de sentido que ele poderá produzir.

Normalmente se considera que é essa gramática internalizada que constitui e dá forma ao que chamamos de competência gramatical ou lingüística do usuário da língua, pois é ela que permite ao usuário construir um número infinito de frases e julgar sua gramaticalidade no sentido da gramática descritiva. Isso não deixa de ser verdade, mas é apenas parte dela, pois, se considerarmos que a gramática é internalizada apenas no nível da frase, estaremos deixando de fora todos os elementos constitutivos da gramática da língua em outros âmbitos que não o da frase, como todos os princípios que nos permitem fazer uso da língua através de textos, tais como os princípios de construção, interpretação e uso de textos em conformidade com situações diferentes de interação comunicativa, os princípios que regem a conversação e muitos outros. O que se deseja é que fique claro que o usuário da língua precisa saber (e sabe) muito mais do que apenas as regras de construção de frases para ter uma competência comunicativa e que faz parte da gramática da língua, muito mais do que aquilo de que a teoria lingüística trata ao estudar os elementos da fonologia e fonética, da morfologia e da sintaxe. O professor deverá perceber que a gramática da língua é constituída por bem mais do que isso para conseguir fazer um trabalho efetivamente pertinente e produtivo no ensino de língua materna. Importa, pois, registrar, reafirmar e destacar aqui que a gramática internalizada é a que constitui não só a competência gramatical do usuário, mas também sua competência textual e sua competência discursiva e, portanto, a que possibilita sua competência comunicativa.

## **2.4 Tipos de gramática**

Gramática está relacionada a um conjunto de regras que, a princípio, parecem pertinentes às questões de ensino de Língua Portuguesa, no que é relevante atualmente, em decorrência de determinada tradição imposta pelas escolas (essa tradição exclui, por exemplo, a gramática funcional). Assim gramática, segundo Possenti (1997:64), pode ser entendida como:

- Conjunto de regras que devem ser seguidas (gramática normativa);
- Conjunto de regras que são seguidas (gramática descritiva);

- Conjunto de regras que o falante da língua domina (gramática internalizada).

O ensino de gramática, ao ser desenvolvido e trabalhado, deve ser pensado da seguinte forma: há vários tipos de gramática e o trabalho com cada um desses tipos pode resultar em atividades completamente distintas em sala de aula para o atendimento de objetivos bem diversos. A seguir, listam-se os principais tipos de gramática.

#### **2.4.1 Gramática normativa**

A primeira definição de gramática, relacionada a conjunto de regras que devem ser seguidas – é a mais conhecida do professor de ensino fundamental e médio, porque é em geral a definição que se adota nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos. Essa gramática destina-se a fazer com que seus leitores aprendam a “falar e escrever corretamente”. Para tanto, apresentam um conjunto de regras, relativamente explícitas e relativamente coerentes, que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral). Um exemplo de regra desse tipo é a que diz que o verbo deve concordar com o sujeito, por um lado, e, por outro, que existe uma forma determinada e única para cada tempo, modo e pessoa do verbo: a forma de “pôr” que concorda com a terceira pessoa do plural (eles) no pretérito perfeito do indicativo é “puseram”, e não “pusero”, “pôs”, “ponharam”, “ponharo” ou “ponhou “. Gramáticas desse tipo são conhecidas como normativas ou prescritivas. Elas estudam apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista conscientemente ou não, como idêntica à escrita. Ao lado da descrição da norma ou variedade culta da língua (análise de estruturas, uma classificação de formas morfológicas e léxicas), a gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. Essa gramática considera apenas uma variedade da língua como válida, como sendo a língua verdadeira.

A gramática normativa aparece quando os fatos da variedade culta da língua são transformados em regras, em leis de uso tais como as dadas nos exemplos seguintes, considerando como “incorretas” as outras possibilidades existentes nas demais variedades da língua.

- 1 Não se podem iniciar frases com o pronome oblíquo átono (o que faz classificar a frase “Me empresta seu livro” como incorreta);
- 2 O verbo tem de concordar com o seu sujeito (o que faz classificar as frases “Os menino saiu correndo” e “Nós chega cedo no serviço” como incorretas).

### 2.4.2 Gramática descritiva

Essa gramática, relacionada ao conjunto de regras que são seguidas, descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência as unidades e categorias lingüísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso dos mesmos. Portanto, a gramática descritiva trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta e dá preferência para a forma oral dessa variedade. Pode-se, então, ter gramática descritiva de qualquer variedade da língua.

Assim, no contraste entre “eles puseram”, “eles pusero” e “eles pôs”, o gramático descritivista não está preocupado em apontar erros, mas pode ir além da constatação de que essas formas existem, verificando, por exemplo, que elas são utilizadas por pessoas de diferentes grupos sociais ou, eventualmente, pelas mesmas pessoas em situações diferentes; constatará ainda que há uma resistência ou prevenção em relação a “eles pusero” e “eles pôs” porque não são formas utilizadas pelas pessoas cultas; percebe-se, assim imediatamente, que o critério de correção não é lingüístico, mas social.

A título de exemplificação, serão apresentadas algumas diferenças entre o que espera uma gramática normativa e o que nos revela uma gramática descritiva. Se forem observadas as conjugações verbais, pode-se notar que algumas formas não existem mais, ou só existem na escrita:

- 1 As segundas pessoas do plural que se encontra nas gramáticas desapareceram (vós fostes, vós iríeis etc.). Na verdade, desapareceram tanto o pronome de segunda pessoa do plural “vós” quanto a forma verbal correspondente. Hoje, diz-se “vocês foram”, “vocês iriam” etc.;
- 2 Os futuros sintéticos praticamente não se ouvem mais, embora, certamente, ainda se usem na escrita. Na modalidade oral, o futuro é expresso por uma locução verbal (vou sair, vai dormir etc.), e não mais pela forma sintética (sairei, dormirei);
- 3 O mesmo se pode dizer do mais que perfeito “simples”; ninguém mais fala “fora”, “dormira” etc., mas apenas “tinha ido”, “tinha dormido” etc.

- 4 A forma do infinitivo não tem mais o “r” final, ou seja, ninguém fala, de fato, “vou dormir”, mas “vou dormi”.

Outras diferenças notáveis estão no sistema pronominal. Certamente, qualquer observação mostrará que :

- 1 Não existe mais a forma “vós” (e sua correspondente em posição de objeto – “vos”); a forma usada para referir-se a mais de um interlocutor é “vocês”;
- 2 Apenas em algumas regiões ainda se usa a forma “tu”, na maior parte do país, o pronome de segunda pessoa é “você”; no entanto, a forma “te” é corrente para expressar a segunda pessoa em posição de objeto direto e indireto. A gramática normativa considera esse fato um problema. Para uma gramática descritiva, trata-se apenas de um fato, um fato regular, isto é, constante;
- 3 As formas de terceira pessoa em posição de objeto direto “o/a/os/as” também não se ouvem mais; ocorrem eventualmente na escrita. As formas que ocorrem de fato em seu lugar são, variavelmente, “ele/ela/eles/elas”, apesar de parecerem ruins a certos ouvidos; e, cada vez mais, ocorre como objeto direto a forma “lhe(s)”, alternando essa função com a de objeto indireto – que, aliás, cada vez mais é cumprida pelas formas “a/para ele; a/para ela” etc.;
- 4 No lugar de “nós”, mais freqüentemente do que se supõe, usa-se a forma “a gente”, tanto na posição de sujeito quanto na de complemento (“a gente foi”, “ela viu a gente”).

### **2.4.3 A gramática internalizada ou competência lingüística internalizada do falante**

Essa gramática refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou seqüências de palavras de maneira tal que essas frases e seqüências sejam compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua. Diante de frases como “Os garotos apanham as laranjas” ou “os garoto a(panha) as laranja”, qualquer um que fale português sabe que são frases do português (isto é, que não são frases do espanhol ou do inglês); isso tem a ver com aspectos observáveis das próprias frases, dentre os quais se podem enumerar desde características relativas aos sons (quais são e como se distribuem), até as relativas à forma das palavras e sua localização na seqüência. Dada a maneira constante, por meio da qual as pessoas identificam frases como pertencendo à sua língua, produzem e interpretam seqüências sonoras

com determinadas características, é lícito supor que haja em sua mente um conhecimento de tipo específico, que garanta essa estabilidade.

É o próprio “mecanismo”, o conjunto de regras que é dominado pelos falantes e que lhes permite o uso normal da língua (cf. Perini, 1976: 20 e 22, apud Travaglia, 2001). Na verdade é essa gramática que é objeto de estudo dos outros dois tipos de gramática, sobretudo da descritiva.

#### **2.4.4 Gramática do uso**

É uma gramática funcional que busca verificar como se processa a comunicação em uma determinada língua, e, para isso, não assume como tarefa descrever a língua enquanto sistema autônomo, e, portanto, não desvincula as peças desse sistema das funções que elas preenchem. Ela vê a relação entre estrutura e função como algo instável, que reflete o caráter dinâmico da linguagem. Não pretende explicitar simplesmente o mecanismo de codificação ou de decodificação das expressões lingüísticas, mas põe em consideração o uso e a interpretação interacionalmente satisfatória dessas expressões. Afinal, ela considera que, na produção dos enunciados, forças internas (fonológicas, sintáticas e semânticas) e forças externas interagem, entrando em competição.

#### **2.4.5 Gramática implícita**

É a competência lingüística internalizada do falante (incluindo os elementos – unidades, regras e princípios – de todos os níveis de constituição e funcionamento da língua: fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e textual-discursivo) e que seria implícita, porque o falante não tem consciência dela, apesar de ela estar em sua “mente” e permitir que ele utilize a língua automaticamente, quando dela necessita para qualquer fim, em situações específicas de interação comunicativa. Alguns dizem também gramática inconsciente. Esse tipo de gramática, por possibilitar o uso automático da língua, está diretamente relacionada com o que se chama no ensino de gramática, no trabalho escolar com a gramática, de gramática de uso. Equivale à gramática internalizada.

#### **2.4.6 Gramática explícita ou teórica**

É representada por todos os estudos lingüísticos que buscam, por meio de uma atividade metalingüística sobre a língua, explicitar sua estrutura, constituição e funcionamento. Assim todas as gramáticas normativas e descritivas são gramáticas explícitas ou teóricas, podendo ser entendidas como uma explicitação do mecanismo dominado pelo falante e que lhe possibilita

usar a língua (cf. Perini, 1976: 23-24) e que seria representado basicamente pelo conjunto das unidades lingüísticas de todos os níveis e tipos e as regras e princípios, para sua constituição e/ou utilização.

#### 2.4.7 Gramática reflexiva

É a gramática em explicitação. Esse conceito se refere mais ao processo do que aos resultados: representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua. Parte, pois, das evidências lingüísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que é a gramática da língua.

#### 2.4.8 Considerações finais

Esses três tipos de gramática (explícita ou teórica, reflexiva e implícita), segundo Travaglia, representam uma distinção muito produtiva na questão do ensino de gramática e podem também ser diretamente relacionados à distinção entre atividades lingüísticas, atividades epilingüísticas e atividades metalingüísticas. Tais termos serão esclarecidos a seguir.

É preciso explicitar também que existem as **atividades lingüísticas e as metalingüísticas**. **As lingüísticas** são as que o usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) faz ao buscar estabelecer uma interação comunicativa por meio da língua e que lhe permite ir construindo o seu texto de modo adequado à situação, aos seus objetivos comunicacionais, ao desenvolvimento do tópico discursivo, que alguns chamam de assunto ou tema. Nesse caso, o falante faz uma reflexão sobre a língua que se diria automática, porque ele seleciona recursos lingüísticos e os arranja em um trabalho de construção textual em que lança mão dos mecanismos lingüísticos que domina sem um trabalho de explicitação deles. As atividades lingüísticas são, pois, as atividades de construção e/ou reconstrução do texto que o usuário realiza para se comunicar. Podemos relacioná-las com a gramática de uso, pois ocorrem quando o usuário da língua utiliza de forma automática a sua gramática internalizada, a gramática da língua que ele incorpora a seu pensamento valores e crenças de outras pessoas em sua história de vida.

**As atividades metalingüísticas** são aquelas em que se usa a língua para analisar a própria língua, construindo então o que se chama de metalinguagem, isto é, um conjunto de elementos lingüísticos próprios e apropriados para se falar sobre a língua. Nesse caso, a língua se torna o conteúdo, o assunto, o tema, o tópico discursivo da situação de interação. Há aqui sempre análise consciente dos elementos da língua e busca-se explicitar como ela é constituída e como funciona

nas diferentes situações de interação comunicativa. O que se faz então é a construção de um conhecimento (normalmente de natureza científica) sobre a própria língua; portanto, a atividade metalingüística, na maioria das vezes, está relacionada diretamente a teorias lingüísticas e métodos de análise da língua. Todos os estudiosos e especialistas da língua fazem metalinguagem, todas as gramáticas descritivas, históricas, comparadas, geral, universal ou de outros tipos são produtos de atividade metalingüística. Podemos, pois, afirmar que a atividade metalingüística relaciona-se diretamente com o que chamamos anteriormente de gramática teórica. E as atividades epilíngüísticas?

Todas essas concepções de gramáticas articular-se-ão à Educação Lingüística dentro de uma perspectiva relacionada ao ensino de Língua Portuguesa. Isso quer dizer que ensinar gramática pode continuar a ser um objetivo válido, principalmente nas estratégias de leitura e redação, mas tais estratégias devem revelar diferentes orientações didáticas no ensino da disciplina de Língua Portuguesa, ou seja, ensinar a partir do uso observado, por exemplo, que, em distintas situações, vai exigir diferentes regras gramaticais. O que se sugere é o professor conhecendo as concepções de gramática articule-as à Educação Lingüística cuja prioridade seja aquela em que o aluno (aprendente) possa vir a dominar efetivamente o maior número possível de regras, isto é, que ele se torne capaz de expressar-se nas mais diversas circunstâncias, segundo as exigências e convenções dessas circunstâncias. Nesse sentido, o papel do professor não é o de ensinar uma variedade no lugar de outra variedade, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade, aí incluída a que é peculiar de uma cultura mais “elaborada”. É um direito elementar do aluno ter acesso aos bens culturais da sociedade. Acrescente-se que é no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade lingüística como uma variedade entre outras que ele ganha consciência de sua identidade lingüística e se dispõe à observação das variedades que não domina.

O próximo capítulo discutirá a Educação Lingüística aplicada a uma proposta de ensino.

## CAPÍTULO III

# A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA E SEUS DESAFIOS: PROPOSTA DE ATIVIDADES EM FUNÇÃO DA PEDAGOGIA DA GRAMÁTICA

### 3.1 Considerações iniciais

A EL, neste trabalho, é entendida como processo de ensino e de aprendizagem da língua materna que visa a tornar o indivíduo capaz de utilizá-la, conscientemente, nas diferentes situações comunicativas presentes na vida em sociedade, como forma de possibilitar o seu desenvolvimento integral, garantindo-lhe a cidadania plena. O objetivo é focalizar-se, de forma harmoniosa, saberes pedagógicos e saberes lingüísticos, envolvidos nesse processo educativo, garantindo a diferença entre o saber científico, o saber a ensinar e o saber ensinado, tal como os diferenciam os especialistas em Educação Matemática. Esse tema - a Educação Lingüística, tal como demonstram Palma, Turazza e Nogueira Júnior (texto mimeografado: 2006) - configura-se como uma nova área de pesquisa em relação ao ensino da língua materna. Convém destacar-se que focalizar a Educação Lingüística implica inicialmente contextualizar-se a época em que ela ocorre, caracterizando-se a sociedade e a instituição escolar nesse contexto.

Segundo esses autores, o mundo é marcado por transformações ao longo da história, verificando-se, neste início do século XXI, a existência de uma estreita relação entre informação, comunicação, tecnologia e surgimento de uma nova sociedade: a da informação e/ou do conhecimento. A escola, por sua vez, em todos os seus níveis, também incorporou sistematicamente essas transformações, seja no aspecto pedagógico, seja na aprendizagem, seja no ensino. Assim, um aprendente egresso do ensino médio, por exemplo, deverá aprender a desenvolver a capacidade de reflexão, com vistas a tornar-se um usuário da linguagem crítico e competente, capaz de levar a transformações na sociedade. Somam-se a esses aspectos a capacidade de resolver problemas, o domínio do conhecimento específico de sua área de atuação, além do domínio de competências sociais como rapidez de raciocínio em face de novos problemas; disponibilidade para vencer desafios; capacidade de tomar decisões; autonomia no agir, eficiência na comunicação dominando diferentes linguagens, entre outras. Em suma, a escola deve ter como meta a formação de cidadãos dotados de uma postura crítica frente ao saber e à realidade.

O homem interage e representa a realidade por meio da linguagem, comunicando e dialogando com o outro. Para que os seres humanos possam viver em sociedade, é fundamental que eles tenham sempre presente em sua mente que tudo o que constitui a sociedade e sua cultura é simbolizado e significado pela linguagem, sobretudo pela língua. Assim, o conhecimento da língua é essencial para haver interação comunicativa dentro de um grupo social, levando-se ainda em conta que ser um usuário competente da língua implica o desenvolvimento da competência comunicativa para, assim, tornar-se um poliglota dentro da própria língua, conforme sugere Bechara (1978), caminhando no sentido da Educação Lingüística. É esse o caminho que é objeto de reflexão neste trabalho, considerando-se que, no ensino básico e médio, o aprendente deve desenvolver sua competência comunicativa para tornar-se um usuário competente da língua materna.

Desenvolver-se a EL pressupõe, ainda, segundo Palma, Turazza e Nogueira, considerar-se que houve mudanças de concepção no que diz respeito:

- 1 **à concepção de professor:** de missionário ele passar a ser profissional. A educação formal deixou de ser uma missão e tornou-se uma profissão que exige qualificação.
- 2 **à mudança do papel social do estudante:** o aprender a aprender é fundamental no cenário da sociedade do conhecimento. É preciso que a escola reveja a forma como se dá o processo de ensino e de aprendizagem. Ele não pode mais ser centrado no professor, sendo o aluno receptor passivo do conhecimento. Nesse novo contexto, o processo centra-se no estudante, que assume um papel ativo na construção do saber. Daí ele passar a ser designado por aprendente, ou seja, aquele que constrói novos conhecimentos por ação pessoal, tendo o professor o papel de orientador do processo de descoberta e de incorporação de novas informações à rede cognitiva do aprendente.
- 3 **ao papel da disciplina de Língua Portuguesa:** a disciplina LP não pode ser igualada a quaisquer outras, visto que o seu conhecimento e domínio afetam a avaliação de conteúdos de todas as outras disciplinas, fundadas no uso da língua escrita e na construção e compreensão de enunciados lingüísticos também escritos. Logo, é em Português que os alunos estruturam suas compreensões, organizam e expressam seus raciocínios. Falam e escrevem, lêem e compreendem, relacionam, avaliam e argumentam dando forma a seus pensamentos, segundo suas competências lingüísticas. Em sala de aula, a especificidade de aprendizagem da língua materna configura-se pelo fato de ela ser, simultaneamente, objeto e objetivo da sua aprendizagem.

- 4 **ao objeto de ensino e de aprendizagem da língua materna:** são os processos de textualização em que a língua é focalizada na sua dupla função: como matriz dos processos de representação e dos processos de comunicação.
- 5 **ao papel da escrita:** O domínio da escrita insere-se em um conjunto de conhecimentos sócio-culturais valorizados, desde os tempos da sua criação. Assim, o ensino e a aprendizagem da escrita são de responsabilidade da escola, uma vez que o aprendizado dessa modalidade da língua resulta de processo formal, de competência da instituição escolar. É por meio dele que o aprendente terá acesso à norma culta.

Na esfera da EL, as práticas de ensino dos professores de línguas devem possibilitar a formação de um aprendente crítico-reflexivo que aprende a descobrir e a criar e, para tanto, precisa de uma formação que envolva práticas de ensino que tenham a pesquisa pedagógica e a lingüística como prática educativa.

Em virtude do que foi exposto nos capítulos anteriores e com o propósito de construir um novo paradigma para o ensino de LP a partir da EL, deve haver mudanças quanto à multiplicidade de aspectos e questões envolvidos no ensino de língua, principalmente, mudanças quanto à criação de propostas que sejam adequadas às diferentes situações comunicativas em que os alunos estejam envolvidos.

A gramática normativa fixa o chamado uso do idioma. Ela assume um papel originariamente didático quando acolhe certos usos e repudia outros. Ao ensinar gramática, os professores desejam que o aprendente domine a língua para ter competência comunicativa no uso dela, mas, como diz Geraldi (1993: 16-17, apud Travaglia, 2001), é preciso entender que dominar uma língua não significa apenas incorporar “um conjunto de itens lexicais (o vocabulário)”; aprender “um conjunto de regras de estruturação de enunciados” e apreender “um conjunto de máximas ou princípios” de como construir um texto oral (participando de uma conversa ou não), desenvolvendo a pedagogia do oral, ou produzir um texto escrito, focalizando a pedagogia da escrita. É preciso considerarem-se os interlocutores e os objetivos que se tem quando se está comunicando.

Partindo dessa idéia, caberá à EL, levando-se em conta o ensino de gramáticas (normativa, descritiva e internalizada) nas aulas de Português, apresentar propostas para a análise lingüística de textos, representativos de diferentes gêneros textuais, as quais serão desenvolvidas para que os aprendentes tornem-se capazes de distinguir as variações no uso do idioma em diversas situações de comunicação. Portanto essas proposições embasam os objetivos do capítulo que são

as propostas de ensino de Língua Portuguesa, focalizando a pedagogia da gramática, na perspectiva da Educação Lingüística.

Quando professor e aprendente se dispõem a lidar com situações de interação há sempre reflexão sobre a língua, pois temos de fazer corresponder nossas palavras às do outro para nos fazer entender e para entender o outro (cf. Geraldi, 1993: 17, apud Travaglia, 2001). É aí que surge o aprendente crítico-reflexivo. Será nesse contexto que se desenvolverá a pedagogia de uma gramática normativa, além de outras como será mostrado neste capítulo. Essa pedagogia consiste no ensino da análise lingüística, com vistas a que o aprendente conheça os mais diversos recursos de que a língua dispõe em suas diferentes variantes, utilizados em situações comunicativas distintas, objetivando torná-lo um poliglota em sua língua materna, para desenvolver o desempenho na leitura e na escrita mediante as variações de uma língua em uma dada situação de comunicação.

### **3.2 A variação lingüística aplicada no ensino de Língua Portuguesa em função da pedagogia da gramática**

Quando se dá aula de LP para falantes do português, é preciso pensar em um porquê para se dar tal aula, se eles já dominam o idioma? Numa tentativa de responder a essa pergunta, Travaglia (2001) sugere algumas respostas.

Na primeira resposta, propõe que o ensino de Língua materna justifica-se pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte ou leitor), isto é, a capacidade de o usuário empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. Portanto, esse desenvolvimento deve ser entendido como a progressiva capacidade de realizar a adequação do ato verbal às situações de comunicação. A competência comunicativa implica duas outras competências: a gramatical ou lingüística e a textual.

Sabe-se que a competência gramatical ou lingüística é a capacidade que tem todo usuário da língua (falante, escritor/ouvinte ou leitor) de gerar seqüências lingüísticas gramaticais, ou seja, consideradas por esses mesmos usuários como seqüências próprias e típicas da língua em questão. Aqui, não entram julgamentos de valor, mas verifica-se tão somente se a seqüência é admissível e aceitável como uma construção da língua. Essa capacidade, com base nas regras da língua, é que vai gerar um número infinito de frases gramaticais. Enfim, a competência gramatical ou lingüística do usuário nada mais é que a gramática internalizada, pois é ela que lhe permite construir um número infinito de frases e julgar sua gramaticalidade no sentido da gramática descritiva – aquela que faz uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de

sua forma e função, ou seja, descreve os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical. Gramatical será então tudo o que atende às regras de funcionamento da língua de acordo com determinada variedade lingüística. O critério é propriamente lingüístico e objetivo, pois não se diz que não pertencem à língua formas e usos presentes no dizer dos usuários da língua e aceitas por eles como próprias da língua que estão usando. É preciso levar em consideração, portanto, que nas aulas de Língua Portuguesa deve-se valorizar não só o uso da gramática normativa (regras que devem ser seguidas), que é a mais conhecida do professor de ensino fundamental e médio, porque é em geral a definição que se adota nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos, mas também valorizar o uso da gramática descritiva (regras que são seguidas) e da gramática internalizada (regras que o falante domina).

Quanto à competência textual que é a capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados, valendo-se de capacidades textuais básicas que, segundo Charolles (1979, apud Travaglia, 2001), seriam essencialmente as seguintes:

- Capacidade formativa, que possibilita aos usuários da língua produzir e compreender um número de textos que seria potencialmente ilimitado e, além disso, avaliar a boa ou má formação de um texto dado, o que equivaleria mais ou menos a ser capaz de dizer se uma seqüência lingüística é ou não um texto, nas situações da língua em uso;
- Capacidade transformativa, que possibilita aos usuários da língua modificar, de diferentes maneiras (reformular, parafrasear, resumir etc.) e com diferentes fins, um texto e também julgar se o produto dessas modificações é adequado ao texto sobre o qual a modificação foi feita. Por exemplo, se um resumo realmente é resumo de um texto dado;
- Capacidade qualificativa, que possibilita aos usuários da língua identificar os tipos de texto, naturalmente segundo uma determinada tipologia. Por exemplo, dizer se um texto é um romance, uma anedota, uma reportagem, uma receita, uma carta, uma narração, uma descrição, um discurso político, um sermão religioso, um artigo científico, um texto literário etc. Evidentemente, a capacidade qualificativa tem a ver com a capacidade formativa, na medida em que deve possibilitar ao usuário ser capaz de produzir um texto de determinado tipo. Isso ocorre no que chamamos de pedagogia do oral, da leitura e também da escrita.

O que é necessário para a consecução desse primeiro objetivo? Evidentemente propiciar o contato do aprendente com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados ligados aos vários tipos de situações de enunciação. Em outras palavras, como propõem Fonseca e Fonseca (1977:84), é preciso realizar *a abertura da aula à pluralidade dos discursos, única forma, além disso, de realizar a tão falada abertura da escola à vida, a integração da escola à comunidade.*

Enfim, se tais enunciados são frutos de situações de comunicação, são, naturalmente, textos, isso significa dizer que se deve propiciar o contato e o trabalho do aprendente com textos utilizados em situações de interação comunicativa as mais variadas possível. Portanto, se a comunicação acontece sempre por meio de textos, pode-se dizer que, se o objetivo de ensino de língua portuguesa é desenvolver a competência comunicativa, isso corresponde então a desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação.

Daí se deduz a importância para o ensino de uma teoria que trate especificamente do texto e veja-o como espaço intersubjetivo, resultado da interação entre sujeitos da linguagem que atuam em uma situação de comunicação para atingir determinados objetivos, ou seja, para a consecução de uma intenção mediante o estabelecimento de efeitos de sentido pela mobilização de recursos lingüísticos que, em seu conjunto, constituem textos. É isso que tem dado à Lingüística Textual um papel especial dentre as disciplinas lingüísticas no que respeita a fornecer subsídios para o ensino de língua. Assim, produção e compreensão de textos estão intimamente relacionados à pedagogia da gramática no que diz respeito ao conhecimento e ao domínio de múltiplos recursos lingüísticos a serem utilizados em variadas situações comunicativas.

Em uma segunda resposta, Travaglia engloba dois objetivos de ensino de Português que são preocupação freqüente dos professores:

- Levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão;
- Ensinar a variedade escrita da língua.

Os dois objetivos justificam-se, uma vez que, quando o aluno vem para a escola, já domina pelo menos a norma coloquial de seu meio (incluída aí a questão das variedades regional e social da língua) em sua forma oral. Concordamos, por razões de natureza política, social e cultural, que esses são objetivos importantes a serem alcançados pelo ensino de Português no ensino fundamental e médio. Todavia, se entendermos que a variedade culta, padrão, formal da língua,

bem como sua forma escrita, são formas adequadas ao uso apenas em determinados tipos de situação de interação comunicativa, temos de admitir que esses objetivos são mais restritos que o de desenvolvimento da competência comunicativa (pelo qual se pretende que o usuário da língua seja capaz de utilizá-la de forma adequada a cada situação de comunicação).

Ao se exporem os propósitos do ensino de língua portuguesa, conclui-se que, para desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua, será preciso abrir a escola à pluralidade de discursos. Uma dimensão dessa pluralidade diz respeito às variedades lingüísticas. Sabe-se que existe um grande número de variedades lingüísticas, mas, ao mesmo tempo em que se reconhece a variação lingüística como um fato, observa-se que a sociedade tem uma longa tradição em considerar a variação numa escala de valor, tachando os usos característicos de cada variedade como certos ou errados, aceitáveis ou inaceitáveis, engraçados, graciosos etc. Entretanto, caso se acredite que, em diferentes tipos de situação, tenha-se ou deva-se usar a língua de modos variados, não há por que, ao realizar as atividades de ensino/aprendizagem da língua materna, insistir no trabalho apenas com uma das variedades, a norma culta, discutindo apenas suas características e buscando apenas o seu domínio em detrimento das outras formas de uso da língua que podem ser mais adequadas a determinadas situações. Não cabe o argumento de trabalhar apenas com a norma culta porque o aprendente já domina as demais: isso não é verdade, uma vez que ele, quando chega à escola, pode dominar bem uma ou duas variedades e alguns elementos de várias, mas sempre tem muito o que aprender de diversas variedades, inclusive das que domina. Considerando os aspectos acima destacados, a pedagogia da gramática terá como foco a análise lingüística do ponto de vista não só da gramática normativa, mas também da gramática internalizada, da gramática descritiva e da gramática reflexiva, ampliando o conhecimento lingüístico(campos conceituais) do aprendente no que diz respeito à utilização da língua em situações de uso em diferentes processos de interação comunicativa.

### **3.3 A realização da EL**

A formação do professor de língua materna deve estar assentada em dois tipos de conhecimento: os saberes científicos e os saberes a serem ensinados. Os primeiros englobam o saber declarativo, ou seja, aquele que o profissional deve saber para poder fazer. Os segundos são os saberes processuais que são aqueles que o profissional deve dominar para poder fazer. Na escola fundamental e média, tais saberes são retomados e devem ser internalizados pelos aprendentes. A inter-relação entre a área de Língua Portuguesa e a da Pedagogia deve, pois, processar-se em cinco dimensões:

- 1 a da pedagogia do oral;
- 2 a da pedagogia da leitura;
- 3 a da pedagogia da escrita;
- 4 a da pedagogia do léxico;
- 5 a da pedagogia gramática.

Na universidade, o processo de formação de professores em língua materna deve abranger três aspectos:

- 1 o conhecimento científico, dando ao futuro professor subsídios consistentes para o exercício profissional;
- 2 a aquisição de um conhecimento a ser ensinado, caracterizando a chamada transposição didática, elemento central da Educação Lingüística;
- 3 a pedagogia da gramática que é a base lingüística a qual deve fundamentar as demais pedagogias, priorizando modelos voltados para a língua em uso e para a comunicação.

Essa forma de se ensinar a língua materna, fugindo do ensino exclusivo da gramática normativa e da metalinguagem e voltando-se para a formação de usuários competentes, implica construir diferentes formas de estruturação de conteúdos que se remetem a diferentes modelos de representação de conhecimentos ou visões de mundo. Tal modalidade de <<saber fazer>> torna o aprendente sujeito, isto é, aquele capaz de agir por meio do uso adequado das formas lingüísticas, aquele capaz de prever, selecionar, analisar, ponderar, julgar e, assim, compreender para poder agir.

Para se concretizar essa forma de ensino da língua materna, diversos aspectos devem focalizados, caracterizando diferentes pedagogias, a saber: a do oral, a da leitura, a da escrita, a da gramática e a do léxico.

Assim, do ponto de vista da pedagogia do oral, o professor deve ter como objetivos de ensino:

- refletir sobre a língua oral e o seu ensino;

- compreender que o oral é um meio de aprendizagem da língua e de desenvolvimento cognitivo;
- saber distinguir o discurso oral formal e o discurso oral informal;
- saber adaptar o discurso às características do conteúdo e do referente;
- saber desenvolver as competências orais nos aprendentes.

Quanto à pedagogia da leitura, o professor deve objetivar:

- refletir sobre a leitura e o seu ensino subsidiado por conhecimentos científicos atuais sobre o tema, como prática social no mundo moderno;
- tornar o aprendente, por meio da leitura, capaz de desenvolver capacidades afetivas e intelectivas;
- saber pôr em prática modalidades de leitura de forma a ser o aprendente a resolver problemas;
- criar condições para que o aprendente tenha motivação para a leitura;
- desenvolver a autonomia e a competência leitora do aprendente.

No que diz respeito à pedagogia da escrita, o professor deve ter por objetivos:

- refletir sobre a importância da escrita como prática social na sociedade moderna;
- adquirir as bases teóricas que permitam ultrapassar o empirismo tateante que caracteriza, em muitos casos, a prática pedagógica no domínio da escrita;
- tornar o aprendente capaz de produzir textos escritos, considerando-os não como atividade escolar, mas como prática social efetiva;
- criar condições para que o aprendente desenvolva sua competência escritora, por meio da intervenção pedagógica com base na hierarquia de problemas;
- tornar o aprendente capaz de progredir em termos da produção escrita, por intermédio dos meios de intervenção.

Quanto à pedagogia do léxico, o professor deve visar a:

- refletir sobre o nível lexical nas produções lingüísticas;
- tornar o aprendente capaz de reconhecer a importância do conhecimento lexical, seja na produção oral, seja na escrita, seja no processo de leitura.

Quanto à pedagogia da gramática, o professor deve objetivar:

- refletir sobre o nível gramatical nas produções lingüísticas;
- tornar o aprendente capaz de reconhecer e utilizar adequadamente diferentes tipos de gramática, como a teórica (normativas e descritivas) e a reflexiva.

Em seguida, serão apresentados os tópicos gramaticais a serem trabalhados em sala. Para realizar essas atividades, o professor deve dominar o saber científico, desenvolvido na Universidade, ou seja, o saber associado à área de conhecimento em que ele atua, o qual será transposto para um saber a ser ensinado, objeto dos programas oficiais, que, por sua vez, concretizar-se-á em um saber ensinado aos aprendentes, nos planos de aula do professor. Os tópicos serão estudados a partir de uma gramática de uso a qual busca, essencialmente, verificar como se processa a construção de sentidos em uma determinada situação comunicativa.

### **3.4 Proposta de atividade em função da pedagogia da gramática**

Uma proposta para a pedagogia da gramática poderia caracterizar-se como um trabalho que priorizasse os seguintes aspectos:

- Em vez de, por meio de aulas expositivas, dar a teoria gramatical pronta para o aluno, criar atividades que o levem a redescobrir fatos já estabelecidos pelos lingüistas em seus estudos. Seria, portanto, entender a existência de diferentes unidades lingüísticas, pela observação, comparação e distinção daquelas que o professor julgue pertinentes como, por exemplo, dizer que os adjetivos dão características aos substantivos; dizer que os adjetivos flexionam-se em gênero e em número e, acima de tudo, mostrar para o aluno como, para que e por que os adjetivos devem ser usados em textos;
- Trabalhar em sala de aula a existência de categorias da língua como tempo, modalidade, voz, gênero, número, pessoa, aspecto e como elas são marcadas e como afetam certos tipos de sentido - concordância verbal, regência verbal, por exemplo;

- Mostrar os vários tipos de constituintes da estrutura textual e a função de cada um em diferentes planos de produção de texto, como, por exemplo, mostrar como combinar os constituintes do texto, no nível gramatical: sintaxe de colocação, concordância, regência, pontuação.

As aulas de Língua Portuguesa, tal como se propõe aqui, não devem se limitar a terminologias, classificações e exercícios gramaticais de reconhecimento das diferentes unidades e estruturas de frases soltas. Devem, sim, valorizar o estudo do texto e sua organização sintático-semântica a fim de conduzir professor e aprendente a explorar aspectos gramaticais conforme cada texto em análise, sem perder de vista que não é aspecto em si que vale, mas a função que ele desempenha para os sentidos do texto, ou seja, mesmo quando se está fazendo a análise lingüística de unidades gramaticais, o objeto de estudo é o texto.

### **3.4.1 Aplicação da proposta pedagógica**

Considere-se o seguinte programa exigido nas provas de Língua Portuguesa de um Concurso Público e ministrado em Cursos que preparam alunos para realização dessas provas. Isso caracterizaria um saber a ser ensinado:

- Tipologia de texto e de correspondência (particular e oficial);
- Interpretação de texto;
- Ortografia oficial;
- Acentuação gráfica;
- Crase;
- Pontuação;
- Emprego de verbos e de pronomes;
- Colocação pronominal;
- Concordância nominal e verbal;
- Regência nominal e verbal;
- Emprego de preposição e de conjunção;
- Sinonímia;
- Linguagem figurada.

Quando o Programa é transposto para o planejamento de aula do professor (saber ensinado), temos o que se segue:

- 1 **Tema:** comparação de três modalidades de redação particular, observando inadequações ortográficas, de acentuação gráfica, de concordância e de regência.
- 2 **Objetivos:**
  - 2.1 trabalhar a gramática internalizada ou do uso e a gramática da norma culta, a fim de que os alunos possam por si mesmos perceber os “desvios” gramaticais;
  - 2.2 comparar construções gramaticais em diferentes registros linguísticos;
  - 2.3 reescrever textos, considerando os diversos graus de formalidade de uso da língua e as construções gramaticais adequadas a cada um deles.
- 3 **Estratégias:**
  - 3.1 ler em voz alta as cartas;
  - 3.2 pedir aos alunos que sublinhem os aspectos considerados inadequados para um texto escrito de acordo com os padrões da gramática normativa e, ao mesmo tempo, que destaquem aspectos que poderiam ser adequados em situações comunicativas, como uma conversa familiar, informal, por exemplo;
  - 3.3 comparar diferentes tipos de cartas;
  - 3.4 fazer com que os alunos reescrevam o texto, lendo-o, em seguida, para a classe.

Para desenvolver os temas selecionados, e operar a transposição didática, o professor, na realização de seu plano de aula, deve buscar embasamento em teorias linguísticas adequadas aos seus objetivos de ensino e coerentes com os propósitos da EL. Do ponto de vista da língua em uso, as propostas de base funcional, como a Gramática de Usos do Português, de Maria Helena Moura Neves, seriam conhecimentos descritivos essenciais. Do ponto de vista da gramática normativa, gramáticas teóricas, como a Moderna Gramática Portuguesa – Edição Revista e Ampliada, de Evanildo Bechara, dado seu fundamento teórico funcional, seriam conhecimentos necessários para que ocorresse a passagem do conhecimento científico a um conhecimento a ser ensinado.

A partir do plano de aula elaborado, antes de iniciar a unidade, o professor deve estabelecer com os aprendentes as regras do **contrato didático**, esclarecendo o tema a ser tratado, os

objetivos a serem atingidos, as etapas do processo de construção do novo conhecimento (ampliação do **campo conceitual**), a avaliação e seus instrumentos e outros aspectos que o professor julgar importantes para o bom andamento do processo de ensino e de aprendizagem.

No desenvolvimento do plano de ensino, o professor começaria retomando aspectos do gênero de texto já trabalhado, a carta e suas tipologias textuais: correspondência particular, e oficial. Essa atividade poderia ser realizada em uma aula para, em seguida, ser iniciada a análise lingüística, foco da pedagogia da gramática nessas cartas.

Os passos metodológicos seriam: após a leitura silenciosa e individual do texto, seria feita a leitura oral dele. Por meio de perguntas, o professor encaminharia o aluno a identificar as marcas do gênero carta, a partir do conhecimento prévio dos aprendentes, desenvolvido em unidades anteriores. Assim, seria retomada a superestrutura da carta, por meio de suas categorias, como o vocativo, o corpo do texto e o fechamento, elementos já estudados na pedagogia da leitura e da escrita. O professor orientaria a classe nessa análise, destacando, por exemplo, a falta da data e o que essa ausência representa no gênero sob estudo. Em seguida, ele passaria para a análise lingüística, feita oral e coletivamente, apontando o que está adequado ao uso informal da língua, embora seja considerado incorreto do ponto de vista do uso lingüístico formal.

Para essas atividades, poderiam ser usadas três cartas, com diferentes usos lingüísticos e, em seguida, itens gramaticais como regência verbal, concordância verbal, pontuação, ortografia seriam analisados:

- uma primeira carta, em linguagem bem informal, baseada na gramática do uso;
- uma segunda carta em que a linguagem observasse a gramática do uso e a gramática normativa;
- uma terceira carta, em linguagem formal, baseada na gramática normativa.

A título de exemplificação seguem modelos de cartas (com adaptações)<sup>26</sup> que poderiam ser objetos de estudo em sala de aula para serem avaliadas pelo aprendente em função da pedagogia da gramática.

---

<sup>26</sup> As cartas foram extraídas do livro de Edith Pimentel Pinto “O Português Popular Escrito”(1990).

**Modelo de carta particular 1**

“meu Querido pai

Sempre quando eu pego na minha rude pena é somentem para ti dar as minhas boas noticias e ao mesmo tempo desejo saber das suas sim meu pai.

Eu tô com vontade de vir da um passeio ai no mês de Setembro estou esperando meus patrão viajar depois eu vou por que sinto saudade dos meus irmão e subrinho principalmente do meu afilhado que eu não esqueço um minuto mando lembranças para todos que pergunta por mim aqui assina tua filha

Maria...”

Em um primeiro momento, o professor chamaria a atenção para o fato de o autor da carta, como usuário, é competente para redigir um texto no gênero carta, haja vista que usou a forma exigida nos manuais de redação: o vocativo, o desenvolvimento do texto e a inclusão de um fechamento. Discutindo com a turma, o professor apontaria que aspectos do uso formal da língua não foram seguidos: O verbo “pegar”, por exemplo, pela gramática normativa, deveria ser empregado sem preposição em seu complemento; porém ele destacaria que, tendo em vista que se trata de uma linguagem familiar, íntima e informal, o uso da preposição nesse verbo torná-se aceitável. O professor enfatizaria aos aprendentes que, como candidatos a concursos públicos, eles deveriam saber empregar o que prescreve o padrão formal, ou seja, deveriam conhecer o uso desse verbo sem a preposição. Em um segundo momento, o professor destacaria a questão da construção de sentidos a partir do que estivesse escrito e do que fosse lido e isso abriria caminhos para uma atividade de encontrar e fazer conexões de sentidos que são representativos aos aprendentes leitores/escritores nas situações comunicativas.

Dados os objetivos do Curso, após essa discussão oral, o professor apresentaria outros pequenos textos em que houvesse o emprego do verbo “pegar” tanto no nível informal quanto no formal, que seriam discutidos em sala, para fixar a diferença de usos desse verbo.

Além desses itens, o professor focalizaria a questão da pontuação, tão importante para a construção de sentidos do texto. Um exemplo seria dizer que os vocativos são sempre isolados por pontuação; que, em finais de texto, é imprescindível também usar pontuação, que o sujeito do texto não pode ser separado de seu predicado por vírgulas etc.

Finalmente, seria solicitado aos aprendentes que, utilizando uma linguagem mais formal, reescrevessem o texto, percebendo que competências gramaticais deveriam ser usadas para se atingir o padrão adequado à norma culta.

**Modelo de carta particular 2**

“Cara amiga Ana,

Como vai? Voce esta boa. Eu vou indo bem. A gente fizemos boa viagem e está gostando muito daqui.

Ana, voce esta estudando muito? Os menino está estudando bastante e acho que vão tirar boas nota.

Aqui e bom demais. É uma cidade grande, tem muitas lojas, vitrina, supermercado, clube, cinema, tem parquinhos também e nos divertimo muito no fim de semana.

Ana, eu estou sentido muita saudades de minas gerais. Acho que no feriado vou ir passar uns dias com voce. Talvez eu vou ir na casa dos seus tio.

Por hoje e so. Termino enviando abraço para voce e todos que conheço.

Conceição.”

Nesta segunda carta, o tema a ser trabalhado é a concordância verbal. Após a leitura, silenciosa e oral, o professor passaria à análise lingüística do texto enfatizando a concordância. A partir de orações como Os menino está alegre, Nós vai sair agora e A gente somos brasileiro, o professor, em conjunto com a classe, discutiria essas construções, fazendo a reescrita delas e introduzindo o conceito de concordância verbal e nominal. Em seguida, solicitaria aos aprendentes que separassem as construções do texto em quatro colunas: a das que observam a concordância verbal, a das que obedecem à concordância nominal, a das que não a observam a concordância verbal e a das que não obedecem à concordância nominal. Após esse trabalho, o professor poderia volta à carta anterior, solicitando aos aprendentes que verificassem se há ocorrências de problemas de concordância, segundo os padrões da gramática normativa e, se na reescrita do texto, eles foram superados. Por fim, o professor solicitaria a reescrita dessa segunda carta, utilizando uma linguagem mais formal e, sobretudo, chamando a atenção para o uso da pontuação, que já foi trabalho na primeira carta. Também por meio da discussão oral, questões de acentuação gráfica poderiam ser focalizadas e, a partir delas, ser feita a apresentação de algumas regras de acentuação.

Assim, com base no modelo de carta apresentado, o aprendente seria capaz de identificar inadequações nas concordâncias verbal e nominal, de acordo com a norma culta, o uso adequado ou não da pontuação, assim como a falta de acentuação gráfica etc. que são aspectos lingüísticos exigidos em Concurso Público.

**Modelo de carta particular e em linguagem informal, mas fazendo-se uso das normas gramaticais**

“Querida Corina,

Como vai? Espero que esteja tudo em paz com você e seus familiares.

Escrevo-lhe a fim de convidá-la para um passeio em Guarapari.

Querendo ir, adianto-lhe que sairemos no dia vinte de agosto.

Você deve chegar aqui no dia dezessete.

Não deixe de vir. Meus pais ficarão bastante satisfeitos com a sua presença.

Espero poder contar com sua participação.

Abraços para você e para sua mãe.

Gilda”

Após a leitura silenciosa e oral do texto, o professor faria a análise comparativa entre as três cartas, pedindo aos aprendentes que destacassem as diferenças entre elas no que se refere à regência verbal (mostrar o uso do pronome do caso oblíquo “lhe”, exigido pela regência do verbo transitivo indireto, por exemplo, em oposição à regência do verbo pegar), à concordância verbal e nominal, ao uso da pontuação e da acentuação gráfica. Mostraria ainda se a não observação da regência e da concordância alteram a construção do sentido do texto. Dessa forma, a partir da carta acima, o aprendente identificaria as diferenças existentes entre as construções lingüísticas em textos que apresentam diferentes graus de formalidade da língua.

O mesmo poderia ser feito com redação oficial. O professor explicaria aos alunos que o objetivo dessa correspondência é comunicar com impessoalidade, clareza, concisão, formalidade e uniformidade, usando um padrão culto de linguagem.

Diferentes gêneros seriam apresentados aos alunos (ofício, ata, requerimento etc.), a fim de que eles conhecessem diversos tipos de texto adequados a variadas finalidades comunicativas.

**Modelo de Carta formal 1**

“A

Fernando Barros 7 Cia. Ltda.

Av. Rio Branco, 1 – cj. 700

Rio de Janeiro – RJ

Prezados Senhores:

Em resposta à solicitação feita pelo escritório de V. Sas., representado, em nossa cidade, pelo Sr. Marcelo Silveira, informamos que seguiram, via aérea, dez caixas dos medicamentos pedidos.

Outrossim, comunicamos que a duplicata n 086013, no Banco do Comércio S.A., emitida por V. Sas., em 3 de outubro do corrente ano, já foi encaminhada, em 29 de outubro ao Departamento de Cobrança, para as providências cabíveis.

Sem mais que se apresente no momento, subscrevemo-nos.

Atentamente

Tiago Almeida

DIRETOR”

Ainda por comparação com as cartas anteriores, o professor, em discussão com classe, iria mostrando as diferenças lingüísticas existentes entre esta carta comercial, escrita em linguagem formal, seguindo os padrões da norma culta e as anteriores produzidas em linguagem informal de diferentes graus. No processo de análise lingüística, seriam trabalhadas em inter-relação a gramática do uso, a normativa e a reflexiva, desenvolvendo-se, de forma gradual, a competência comunicativa dos aprendentes. Além disso, nos diferentes momentos de análise lingüística, atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas seriam também realizadas pelos aprendentes, fator de complementação do desenvolvimento da competência comunicativa e da formação do poliglota na própria língua.

Dessa forma, nessa visão de uso, o aluno vai percebendo que uma carta, seja ela informal ou formal, requer um começo, um desenvolvimento, um final, uma estruturação lingüística morfossintática adequada ao contexto pretendido, o emprego da pontuação e os efeitos de sentido

que ela cria, o uso da acentuação gráfica etc. Ele perceberá ainda que uma carta difere em sua estrutura de uma história, de um aviso, de uma instrução ou um requerimento, por exemplo. Essas diferenças não seriam, apenas, objetos de observações e discussões, mas sim matéria de várias aulas, cuidadosamente explicitada e analisada a partir da Educação Lingüística.

Concluindo, a proposta de Educação Lingüística no trabalho pedagógico com a gramática se respalda fundamentalmente na concepção de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa não reduzida a momentos de prática mecânica de exercícios de fixação e de memorização pura e simples de normas gramaticais, mas sim a momentos de reflexão a respeito de outras formas de se usar “a gramática” nas aulas de Língua Portuguesa, ou seja, levando-se em consideração as diversas situações comunicativas que os alunos vivenciam.

Por fim, a análise apresentada a respeito de uma Educação Lingüística em sala de aula não visa a exaurir todas as questões que poderiam ser suscitadas sobre a temática da pedagogia da gramática, mas sim, a contribuir para se (re)pensar a prática do ensino de Língua Portuguesa, como ela vem sendo desenvolvida, e por autores.

### **3.5 Considerações finais**

O ensino da Língua Portuguesa, com vistas a uma Educação Lingüística, para alunos egressos do ensino médio, que desejam (re)aprender o Português para fins específicos, representa um campo fértil de atuação crítica e reflexiva que permitirá ao discente o acesso a outras culturas, a outras maneiras de se expressar como cidadão.

A Educação Lingüística por meio da pedagogia da gramática é uma abertura importante para acessar o conhecimento acumulado ao longo dos anos de estudo do Português. Para tanto os educadores devem ter consciência de que ensinar Língua Portuguesa não se limita a frases fragmentadas e descontextualizadas, levando o aluno a uma profunda solidão dentro de sua língua materna.

Falar, confrontar, conhecer e ensinar o Português pela Educação Lingüística é um caminho e uma oportunidade de intercâmbio cultural, de alargamento das várias possibilidades de expressão e comunicação, justamente a sua janela aberta para o mundo. De qualquer forma, o momento não é de acomodação. Estamos no centro de uma mudança de paradigmas, em face das tecnologias usadas na educação e há muitas perguntas não respondidas e muitas ainda a serem feitas. O desenvolvimento de procedimentos de ensino de Língua Portuguesa com base na Educação Lingüística aponta para uma autonomia cada vez maior da parte do aluno, possibilitando inúmeras possibilidades de aprendizado da língua.

Por fim, tornar-se competente numa língua não é só uma questão de aprender a falar, ler e escrever nessa língua. É, também, aprender a reconstruir enunciados para nossos próprios propósitos, a partir dos recursos disponibilizados para nós, a partir das nossas identidades sociais, nas muitas e variadas práticas por meio das quais vivemos nossas vidas. A decisão sobre que materiais usar, ou que metodologia adotar, deve ser uma consequência da reflexão entre nós, mediadores/as, e nossos/as aprendentes participantes, sobre o que pretendemos com uma Educação Lingüística. Cabe a nós, educadores da linguagem, repensarmos criticamente nossas práticas pedagógicas, nosso papel na construção de conhecimento e nossas responsabilidades na produção de cidadania.

## CONCLUSÃO

O problema de um ensino de Português, centrado em uma série de regras e focado na repetição dos mesmos tópicos gramaticais, ano após ano, não produzindo resultados qualitativos em termos de desempenho lingüístico do discente e causando uma aversão natural ao ensino e aprendizagem de Português, motivou a elaboração desta pesquisa.

Questionamentos a respeito dessas formas usadas para ensinar o Português, como o uso inócuo de nomenclaturas e classificações gramaticais que chegam a ser irrelevantes na prática social ou mesmo ensinar a tão temida análise sintática descontextualizada de um texto (que na verdade é temida porque é incompreendida pelos discentes) dando-se muitas vezes o professor ao insano trabalho de tentar diferenciar um “adjunto adnominal” de um “complemento nominal” e outros pormenores, são questões que orientaram este trabalho.

O tema desta pesquisa apresentou uma Educação Lingüística, entendida como processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa que visa, como afirma Evanildo Bechara (2003, p.14), *a tornar o indivíduo um poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação e até, no texto em que isso se exigir ou for possível, entremear várias línguas funcionais para distinguir, por exemplo, a modalidade lingüística do narrador ou as modalidades praticadas por seus personagens. A Educação Lingüística objetiva, ainda, permitir que o aluno seja capaz de utilizar a língua materna, conscientemente, nas diferentes situações comunicativas presentes na vida em sociedade, como forma de possibilitar o seu desenvolvimento integral, garantindo-lhe a cidadania plena.*

Constatou-se que ainda persistem práticas inadequadas e irrelevantes ligadas à atividade escolar do ensino da Língua Portuguesa. Por isso, foram mostradas, neste trabalho, proposições voltadas para o um ensino/aprendizagem capaz de permitir aos aprendentes se prepararem para a vida em sociedade servindo-se da linguagem em função da situação contextual em que estão inseridos. Assim, o ensino e aprendizagem de português devem ocorrer pelo entendimento de textos construídos em diferentes gêneros para situações específicas, criando-se condições para o uso efetivo da língua, e não pelo foco único em regras gramaticais. Destaca-se ainda que o tema se delimitou a discutir a Educação Lingüística para um público específico: os alunos egressos do ensino médio que pretendem fazer concurso público e que precisam compreender os preceitos da gramática normativa, que é a exigida nos programas de concurso, mas devem também conhecer outras possibilidades de uso da língua. Aspectos gerais da Educação Lingüística foram

focalizados no ensino de Língua Portuguesa, no sentido de torná-lo mais relevante e eficiente para o aprendente, que almeja passar em um concurso público e que, para isso, precisa ser versado em normas gramaticais e que se aproprie das especificidades da língua em uso.

Portanto, a partir do que se demonstrou no trabalho, o ensino de Língua Portuguesa, a partir da Educação Lingüística, não deve ser desenvolvido com vistas ao conteúdo programático gramatical, como tem sido a prática de muitos professores. Assim, se o professor pretende ensinar “pronome”, por exemplo, começa por selecionar as definições e classificações dessa classe de palavras e, depois escolhe um texto em que apareçam pronomes, para nele identificar suas várias ocorrências e classificá-las conforme a nomenclatura gramatical. Como se observa, o texto serve apenas para ilustrar uma noção gramatical e não chega, desse modo, a ser o objeto de estudo e, com esse procedimento, fica a falsa interpretação de que se estão explorando questões textuais; mas, na verdade, apenas muda-se o modo de situar a questão, ou seja, em vez de se criarem frases em que haja pronomes, muitos professores tiram-nos de textos e fazem o mesmo que faziam antes. Assim, não há um saber a ensinar, ou melhor, não há a transposição didática de conhecimentos científicos a saberes a serem ensinados, previstos nos Programas e propostos no plano de ensino do professor.

Usando o conteúdo programático de Língua Portuguesa, exigido em um concurso público, as aulas poderiam ser voltadas para o saber falar em determinada situação, saber ouvir, saber ler pensando no objetivo do texto, interpretando-o adequadamente e saber escrever diversos tipos de textos para diversas situações dentro de uma distribuição e complexidades gradativas, atentando o professor para o desenvolvimento já conseguido pelos alunos no domínio de cada habilidade e o saber utilizar recursos lingüísticos adequados aos textos a serem construídos. Esse é o objetivo primeiro da Educação Lingüística. Logo, é nas questões de produção e compreensão de textos, e de suas funções sociais que se deve centrar o estudo relevante e produtivo da língua. Ou melhor, é o uso da língua – que se dá em textos que deve ser o objeto de estudo da Educação Lingüística.

A presente pesquisa procurou, portanto, focalizar, de forma harmoniosa, saberes pedagógicos e saberes lingüísticos, envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, garantindo a diferença entre o saber científico, o saber a ensinar e o saber ensinado. O tema Educação Lingüística, como se apresentou nesta dissertação, configurou-se como uma área de estudo que, talvez, possa ser colocada dentre tantas outras áreas que se propõem a pensar o ensino de Língua Portuguesa em função da pedagogia da gramática com um propósito mais funcional e menos normativo.

Esta pesquisa discutiu também ensino de Língua Portuguesa para falantes de Português, usando reflexões relativas à Educação Lingüística a qual abrange uma variedade de temas,

aspectos e questões relacionados ao processo de ensino-aprendizagem do conhecimento da língua. Nesse sentido, cabe destacar que a finalidade precípua da pesquisa foi apresentar elementos fundamentais, do ponto de vista teórico acerca da Educação Lingüística, bem como trazer aplicações práticas da Educação Lingüística, com base nos aspectos teóricos propostos.

A presente pesquisa teve por objetivo, então, buscar uma nova possibilidade de ensino de Língua Portuguesa a partir da Educação Lingüística focada na pedagogia da gramática. Além disso, objetivou-se também focalizar, de forma harmoniosa, saberes pedagógicos e saberes lingüísticos, envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, garantindo a diferença entre o saber científico, o saber a ensinar e o saber ensinado.

O trabalho científico apresentado proporcionou destacar e atingir os objetivos almejados, por meio de aspectos pedagógicos e lingüísticos. Os aspectos pedagógicos como foi apresentado no trabalho, já foram amplamente discutidos pelos especialistas em Educação Matemática. Já os aspectos lingüísticos foram discutidos a partir teorias que focalizavam os recursos da língua necessários para o desenvolvimento da competência comunicativa com toda a complexidade que ela envolve.

A conclusão, por meio de reflexões teóricas e práticas, a que se chega está relacionada a uma necessidade premente de mudança no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em algumas escolas e/ou cursos, haja vista que a metodologia usada por eles valoriza apenas as normas da língua padrão considerando qualquer outra forma de expressão comunicativa fora dos padrões adequados.

As implicações dessa observação inserem-se em um ensino que proporcione ao educando condições para desenvolver a competência lingüística, pois, ao se ensinar Língua Portuguesa, aspectos pedagógicos e lingüísticos ficam em segundo plano, valorizando apenas conteúdos programáticos com normas e regras pré-estabelecidas.

Por tudo isso, entende-se que é preciso haver a possibilidade de se trabalhar um novo enfoque para o ensino de Português a partir de fundamentos teóricos apresentados pela Educação Lingüística. É preciso valorizar os tipos de saber, ou seja, o saber para poder fazer e deve-se incluir ainda o saber como fazer, levando-se em consideração a transposição didática (entre o saber científico e o saber a ser ensinado), o contrato didático, as situações didáticas, entre outros. O professor de Língua Portuguesa deve tirar o foco voltado somente para o ensino, voltando seu olhar para a aprendizagem de seus estudantes.

Assim, é fundamental que se realize um ensino de Língua Portuguesa, nas escolas, e/ou cursos, mesmo naqueles que oferecem cursos preparatórios para concursos, que valorize a capacidade de o ser humano interagir socialmente por meio da língua, das mais diversas formas e

com os mais diversos propósitos e resultados, não se limitando a normas gramaticais, que, apesar de serem importantes, não são o único caminho para se desenvolver a competência comunicativa.

O que se espera, com as idéias aqui expostas, é que se tenha contribuído para que o docente da área de Português passe a ver o ensino de língua e a pedagogia da gramática como algo muito mais amplo do que os conteúdos que tradicionalmente se têm ensinado em aulas de Língua Portuguesa.

Deixa-se claro aqui que a gramática não é, portanto, algo que se possa abandonar no ensino de Português voltado para a Educação Lingüística. Ao contrário, as gramáticas devem ser valorizadas sempre, mas devem-se valorizar situações comunicativas em que as várias gramáticas sejam aproveitadas com a abundância e a variedade dos recursos lingüísticos que oferecem em atividades de ensino gramatical que se relacionem diretamente com o uso desses mesmos recursos para a produção e compreensão de textos em situações de interação comunicativa. É importante lembrar de que há uma gama de condições para produção e leitura (compreensão e interpretação) de textos e que elas estão ligadas aos efeitos de sentido possíveis, e que só a partir disso é que o aprendente exercitará a capacidade de selecionar entre os recursos da língua os mais adequados ao seu propósito comunicativo. Dessa forma, portanto, desenvolver-se-á a sua competência comunicativa.

Tudo o que foi apresentado até então evidencia que, ao se trabalhar a Educação Lingüística na perspectiva da pedagogia da gramática, é preciso se focar em uma língua funcional adequada a cada momento de criação comunicativa. Usar textos, por exemplo, é uma estratégia em que o docente será capaz de criar uma integração entre os variados aspectos do ensino/aprendizagem de língua materna: ensino de gramática, leitura, produção de textos – orais e escritos- e vocabulário, opondo-se à prática não textual em que tais aspectos são quase sempre estanques, sem qualquer inter-relação e êxito.

Com a Educação Lingüística, o ensino gramatical deixa de ser tratado de modo desvinculado das situações reais de uso da língua e passa a considerar as variedades do português faladas social e regionalmente, para privilegiar uma representação do que deve ser o português culto.

Finalmente, a pesquisa, aqui demonstrada, priorizou o desenvolvimento da competência comunicativa do falante a partir de sua aplicação em função da pedagogia da gramática, que leva em consideração os aspectos pedagógicos como transposição didática, contrato didático, situações didáticas etc. Esses são elementos fundamentais para a aplicação da Educação Lingüística em sala de aula. Para tanto, o aprendente deve adquirir conhecimentos científicos, na medida da necessidade, e saberes a serem ensinados. Essa é a inter-relação entre a área de Língua

Portuguesa e a da Pedagogia que se dá a partir de aplicações práticas que exigem, além de estudo, pesquisa, reflexão, a criatividade e discernimento constante do professor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro & interação*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- [2] BACHELARD, Gaston. *La formation de l'esprit scientifique*. 6<sup>ème</sup> tir., Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1938.
- [3] BAGNO, Marcos, STUBBS, Michael, GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 3 ed, 2002.
- [4] BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* – 11. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- [5] \_\_\_\_\_. *Moderna Gramática Portuguesa*. São Paulo: ed. Lucenra, 2003.
- [6] BROUSSEAU, B. *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherches em Didactiques des Mathématiques*. V.7, n.2, pp.33-115. Grenoble, 1986.
- [7] CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée Sauvage, 1991, in MACHADO, Silvia Dias Alcântara et al. *Educação Matemática: uma introdução* – 2. ed. – São Paulo: Ática: Educ, 2002.
- [8] DOUDAY, Régine. L'ingénierie didactique um instrument privilegie pour une prise em compte de la complexité de la classe. *Actes du Congrès PME XI*. Montreal, juillet 1987, pp. 222-228.
- [9] DUROUX, A. *La valeur absolue: difficultés majeures pour une notion mineure*. Grenoble, Irem, 1982 (Petit x, 3).
- [10] FÁVERO, Leonor L. *Coesão e Coerência textuais* – 9 ed. São Paulo: Ática (Série Princípios), 2003.
- [11] FRANCHI, Anna et al. *Educação Matemática: uma introdução* – 2. ed. – São Paulo: Ática: Educ, 2002.
- [12] FRANCHI, Carlos (1991). “Mas o que é mesmo ‘Gramática?’ ” In LOPES, Harry Viera et alii (orgs.). *Língua portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade*. São Paulo, Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.
- [13] FREITAS, José Luiz Magalhães de. *Educação Matemática: uma introdução* – 2. ed. – São Paulo: Ática: Educ, 2002.

- [14] GERALDI, Wanderley Geraldi. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação* – 5. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).
- [15] IGLIORI, Sônia Barbosa Camargo. *Educação Matemática: uma introdução* – 2. ed. – São Paulo: Ática: Educ, 2002.
- [16] KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem* – 4 ed. São Paulo: Contexto, 1998. (Repensando a língua portuguesa)
- [17] MACHADO, Silvia Dias Alcântara et al. *Educação Matemática: uma introdução* – 2. ed. – São Paulo: Ática: Educ, 2002.
- [18] MARCUSCHI, Luiz Antônio. 1983. *Linguística textual, o que é e como se faz*. Recife, Universidade Federal de Pernambuco. Série Debates v.1.
- [19] MARTINS, Dileta Silveira, ZILBERKNOP, Lúbia Scliar. *Português instrumental* – 21 ed. - Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2000.
- [20] NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. – (Texto e Linguagem).
- [21] PAGLIARO, Antonio. *A vida dos sinais*. Lisboa, Fund. Calouste Gulbenkian, 1967.
- [22] PALMA, Dieli Vesaro, TURZZA, Jeni Silva, JÚNIOR, José Everaldo Nogueira. Texto digitado: *A Educação Linguística e seus desafios* – São Paulo, SP, 2006.
- [23] Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/ Secretária de Educação Fundamental. – ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- [24] PAIS, Luis Carlos et al. *Educação Matemática: uma introdução* – 2. ed. – São Paulo: Ática: Educ, 2002.
- [25] PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro: *Teoria e pratica na educação linguística continuada*. São Paulo: sn, 2002.
- [26] PINTO, Edith Pimentel. *O Português popular escrito*. São Paulo: Contexto, 1990. – (coleção Repensando a língua portuguesa)
- [27] POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. – Campinas, SP:ALB: Mercado de Letras, 1996. c.
- [28] SIERPINSKA, Anka. *Obstacles épistémologiques* 5-67, 1985.
- [29] SILVA, Benedito Antonio da. *Educação Matemática: uma introdução* – 2. ed. – São Paulo: Ática: Educ, 2002.

- [30] SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. 5 ed.- São Paulo: Contexto, 2002 – Repensando a Língua Portuguesa.
- [31] TRAVAGLIA, Luiz Carlos, *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1o e 2o graus*. São Paulo: Cortez, 6 ed, 2001.
- [32] \_\_\_\_\_. *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.
- [33] VERGNAUD, G. Didactique et acquisition du concept de volume. *Recherches em Didactique des Mathématiques*, v.4, n.1. pp. 5-25, 1983a .
- [34] \_\_\_\_\_. La théorie des champs conceptuels. *Recherches em Didactique des Mathématiques*, RDM, v.10, n. 2/3, pp. 133-169. Grenoble, 1990.
- [35] \_\_\_\_\_. Au fond de l'apprentissage, la conceptualisation, *Actes de l'Ecole d'Eté*. IREM de Clermond Ferrand, pp. 174-185, 1995.
- [36] [http://www.ime.unicamp.br/erpm2005/anais/conf/conf\\_01.pdf](http://www.ime.unicamp.br/erpm2005/anais/conf/conf_01.pdf)

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)