

ISABEL ROSÂNGELA DOS SANTOS FERREIRA

**REPRESENTAÇÕES DOCENTES QUANTO AO ENSINO DA
GRAMÁTICA: UMA PESQUISA ENTRE PROFESSORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

**Taubaté – SP
2007**

ISABEL ROSÂNGELA DOS SANTOS FERREIRA

**REPRESENTAÇÕES DOCENTES QUANTO AO ENSINO DA
GRAMÁTICA: UMA PESQUISA ENTRE PROFESSORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

**Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Lingüística Aplicada da
Universidade de Taubaté, como parte dos
requisitos para obtenção do título de Mestre em
Lingüística Aplicada.**

**Orientadora: Profa Dra Elisabeth Ramos da
Silva**

**Taubaté – SP
2007**

FERREIRA, Isabel Rosângela dos Santos.

Representações docentes quanto ao ensino da gramática: uma pesquisa entre professores do ensino fundamental / Isabel Rosângela dos Santos Ferreira. 2007.

124 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté, Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2007.

Orientação: Profa. Dra. Elisabeth Ramos da Silva, Departamento de Ciências Sociais e Letras.

1. Representações docentes. 2. Ensino da gramática

AUTOR: ISABEL ROSÂNGELA DOS SANTOS FERREIRA

TÍTULO: Representações docentes quanto ao ensino da gramática: uma pesquisa entre professores do Ensino Fundamental

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, TAUBATÉ, SP

DATA: / 03 / 2007

RESULTADO: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra Elisabeth Ramos da Silva

Assinatura:

Profa Dra Leonor Lopes Fávero

Assinatura:

Profa Dra Solange Teresinha Ricardo de Castro

Assinatura:

Dedicatória

Dedico este trabalho

à mamãe Maria, primeira Professora, apresentou-me às letras, aos números e ...à vida,

ao Benjamin, esposo amado e melhor amigo, meu companheiro de jornada,

aos meus filhos Luiz Arthur e Ana Cynthia, os mais belos tesouros na minha vida,

agradecendo-lhes o carinho e a compreensão pelos meus muitos momentos de ausência.

À Sueli Antonini, secretária e irmã de alma, pela disposição em ajudar-me, sempre,

à Renata Rivoli Gil, amiga em todas as horas, minha primeira professora de informática,

à professora Dra Eveline de Mattos Tápias-Oliveira, que despertou em mim o gosto pela pesquisa,

à professora Dra. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda, amiga e mestra que elegi como modelo de profissional docente,

e

a todos os professores, cuja consciência da própria cidadania leva-os a enfrentar o desafio de rever e reorientar a sua práxis no ensino da língua materna, assumindo o compromisso de compreender a educação escolar como um processo social com indiscutível função política, visto que precisam formar pessoas que, assumindo a palavra, escrita ou oral, sejam sujeitos sócio-histórico-político-culturalmente engajados e autoras de uma nova ordem das coisas.

Agradecimentos

À professora Dra. Elisabeth Ramos da Silva – orientadora querida, paciente, encorajadora e amiga – que fez do difícil papel de orientar uma Dissertação um exercício de competência, ternura e afetividade.

À professora Dra. Solange Teresinha Ricardo de Castro, Coordenadora do Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada da Universidade de Taubaté, pelo empenho na construção do conhecimento de todos nós, seus alunos mestrandos.

À professora Dra. Leonor Lopes Fávero, pela gentileza da leitura atenta do nosso trabalho e pela inestimável contribuição das suas considerações.

À professora Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi, minha grande incentivadora nessa difícil, mas gratificante empreitada, na pessoa de quem saúdo e agradeço a todos os meus professores do Mestrado.

À professora Dra. Maria Cristina Damianovic, por nos ter mostrado que somente quando o professor se abre para o outro, se traduz, ou se deixa traduzir, é que ocorre a epifania da troca, da interação que leva à (re)elaboração dos conceitos, ao que chamam de aprendizagem.

À professora Dra. Marlene Silva Sardinha Gurpilhares, por me ter incentivado a trilhar os caminhos da Lingüística e pela colaboração nos encaminhamentos burocráticos junto à rede municipal de ensino de Lorena.

Ao professor Mestre Johel Abdala, amigo e conselheiro, pelo incentivo, confiança e crédito que desde sempre atribuiu à minha boa disposição para estudar e trabalhar.

À professora Ms. Adriana Milharezi Abud e a todos os colegas do GELP, pela calorosa acolhida.

À Universidade de Taubaté, pelo benefício da bolsa de estudos.

A Deus: Pai, Filho e Espírito Santo,
onipresente, onisciente e onipotente, pois sem a Sua graça e
a Sua intervenção nada teria sido feito.

RESUMO

A educação nas escolas brasileiras vem atravessando um longo período de crise, fruto de distorções e mal-entendidos entre as diferentes políticas oficiais de ensino, de intervenções nas práticas pedagógicas nem sempre pautadas em critérios bem definidos, da lentidão no processo de produção de pesquisa e de saberes na universidade e na sua disponibilização aos professores que atuam no ensino fundamental e médio e, ainda, das dificuldades sociais, políticas e econômicas que atingem o país e afetam a clientela. Conscientes de que essa crise atinge também a educação lingüística e, em especial, o ensino da gramática, procedemos a uma pesquisa em escola pública com um grupo de professores do ensino fundamental, com o objetivo de conhecer-lhes as representações docentes quanto ao ensino da língua portuguesa, em especial da gramática. Buscamos verificar qual a importância que atribuem ao trabalho sistematizado com a gramática e quais são suas considerações a respeito de quando, como, por quê e para quê os conteúdos gramaticais são ensinados aos alunos. O presente estudo tem como principais pilares os pressupostos teóricos de Vygotsky, Lipman, Bechara e Magalhães. A pesquisa foi realizada mediante um questionário, sobre o trabalho docente com a gramática da língua materna, proposto a 15 professores da rede municipal de ensino da cidade de Lorena, interior de São Paulo, que lecionam Língua Portuguesa para as quatro últimas séries do ensino fundamental. O cotejo e a análise das respostas, ainda que não permitam uma generalização, demonstraram que os professores estão realmente confusos quanto ao ensino da gramática na escola. A maioria não reconhece o ensino dos conteúdos gramaticais entre as principais atividades das aulas de LP e demonstra-se insegura quanto à melhor forma e ao melhor momento de fazê-lo. Por outro lado, a leitura e a produção de textos orais, sem o ensino sistemático da língua se afigura como a atividade mais valorizada pelos professores respondentes. Diante da relevância e da complexidade do tema tratado, que merece ser abordado sob outros enfoques, dos resultados obtidos e das considerações aqui propostas, acreditamos que a presente Dissertação pode contribuir para a gênese e o encaminhamento de diversos outros trabalhos de pesquisa em conformidade com os objetivos da Lingüística Aplicada.

Palavras-chave: ensino da gramática, educação lingüística, representações docentes

ABSTRACT

Education at Brazilian schools has been going through a long period of crisis as a result from distortions and misunderstanding among the different government educational policies, from interventions in the pedagogical practices not always ruled by well defined criteria, from the slowness in the process of research and knowledge production at the university and in the availability to the teachers that actuate in first and intermediate grades and, more, from social, political and economic difficulties that afflict the country and affect the clientage. Conscious that this crisis affects linguistics education as well and, in a special way, the teaching of grammar, we proceeded a research in a public school with a group of first grade teaching teachers, with the objective of acquire the knowledge the professorate representations regarding the Portuguese language teaching, in order to verify what is the importance that they attribute to the systemized study of grammar and which are their considerations about when, how, why and what for of the grammatical contents are taught to the students. The main pillars of the present research are the theoretical studies proposed by Vygotsky, Lipman, Bechara and Magalhães. The research was performed by means of a questionnaire, about the professorate work with mother language grammar, applied to 15 Portuguese Language teachers of a Public School of the city of Lorena, State of São Paulo, wich work with the last four years of Grade school students. The analysis of the answers, although do not permit us to generalize the results, demonstrated that the teachers are really confused with respect to the teaching of grammatical contents at school. The majority do not recognize the teaching of grammatical contents among the main activities of Applied Linguistics classes and demonstrate themselves unsecure with respect to the best way and the best moment to introduce it. Reading and oral text producing, without the systemized study of language, were really valorized by the teachers. In face of the relevance and complexity of the theme, that could be explored by other people about different points of view, we believe that the obtained results in this research and the considerations here proposed can contribute to the genesis and guiding of several other research works, in conformity with the objectives of Applied Linguistics.

KEY-WORDS: teaching of grammar, linguistics education, professorate representations

SUMÁRIO

Apresentação	10
Capítulo 1 – Considerações sobre a Gramática	26
1. Os gramáticos, a gramática.....	26
2. A língua padrão e a gramática normativa na escola.....	35
3. A crise no ensino do idioma.....	47
Capítulo 2 – Imbricações entre os pensamentos de Vygotsky e de Lipman com o ensino da gramática	54
1. Pensamento, linguagem e ensino da gramática segundo Vygotsky: uma relação possível.....	54
2. A teoria de Lipman sobre critérios e sua relação com o ensino da gramática: algo a ser considerado.....	65
Capítulo 3 – A pesquisa acerca das representações docentes	73
1. O que são representações docentes.....	73
2. Como os professores vêm atualmente o ensino da gramática?.....	76
3. Propósito da pesquisa empreendida.....	81
3.1. Amostragem utilizada e Procedimentos metodológicos.....	83
3.2. Cotejo e interpretação dos dados.....	87
3.3. Reflexões sobre os resultados da pesquisa.....	101
3.3.1. Considerações acerca das atividades de leitura nas aulas de LP.....	105
Considerações finais	109
Referências	115
Anexos	119
Anexo 1 – Cópia do questionário apresentado aos professores	
Anexo 2 – Quadro representativo da tabulação das respostas dos professores	
Anexo 3 – Quadro representativo da tabulação das respostas dos professores	

Como indivíduos e como cidadãos, temos perfeito direito a ver tudo na cor característica da maior parte das formigas e de grande número de telefones antigos, ou seja, muito preto. Enquanto educadores, porém, não nos resta outro remédio, senão ser otimistas, infelizmente.

Educar é crer na perfectibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber que há coisas (símbolos, técnicas, valores, memórias, fatos...) que podem ser sabidas e merecem sê-lo – e que nós, homens, podemos melhorar uns aos outros por meio do conhecimento.

*De todas essas crenças otimistas podemos descrever privadamente, mas se queremos educar ou entender em que consiste a educação não há outro remédio senão aceitá-las. Com verdadeiro pessimismo pode-se escrever contra a educação, mas o otimismo é imprescindível para educá-la... e para exercê-la. Os pessimistas podem ser bons domadores, mas não são bons professores (Trecho de “Carta à Professora”, prólogo do livro *O Valor de Educar* (Ed. Martins Fontes), do espanhol Fernando Savater).*

APRESENTAÇÃO

“Inferno, O Purgatório e o Paraíso”

*Pela estrada da vida nós seguimos,
Cada qual procurando melhorar,
Tudo aquilo, que vemos ou que ouvimos,
Desejamos, na mente interpretar,
Pois nós todos na terra possuímos
O sagrado direito de pensar
Neste mundo de Deus, olho e diviso
O Purgatório, o Inferno e o Paraíso.
[...]
(Patativa do Assaré¹)*

Refletir sobre os problemas presentes na Escola e pensar possibilidades de resolução são prioridades dos cursos que atuam na construção do conhecimento e na formação de professores, com base no interacionismo sociodiscursivo, visto que isso lhes permite ter certeza do quanto aprenderam e reconhecer o quanto ainda há por aprender – na verdade, o aprendizado nunca termina, ao contrário, estende-se como uma rede para muitas e variadas direções. Nisso reside toda a beleza da aprendizagem, do ensino e, especialmente, da pesquisa. Para Cavalcanti (1991, p.45), “fazer pesquisa seria então uma tentativa de ir além das aparências, de descobrir categorias e conexões abstratas subjacentes a fenômenos familiares (cotidianos)”.

Esse aspecto, a pesquisa, pode ser considerado como uma preocupação central na formação dos futuros mestres em Lingüística Aplicada, doravante LA, visto que estes, para seu amadurecimento pessoal e profissional, precisam conhecer e discutir as diversas formas de construção do conhecimento, dentro de um certo contexto sócio-histórico-cultural. Cabem aqui as palavras de Hughes (1900, p.152, apud MOITA LOPES, 1994, p.336): “A procura pelo conhecimento absoluto e certo deve ser abandonada e substituída por uma série infinita de interpretações do mundo”. Concordamos com Moita Lopes (2003, p.31) quando afirma que:

¹ ANDRADE, C. H. S. Patativa do Assaré, um dilúvio de rimas sobre o sertão.

Se a educação quer fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo de modo a se poder agir politicamente, é crucial que todo professor – e na verdade, todo cidadão – entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando. Não se pode transformar o que não se entende. Sem a compreensão do que se vive, não há vida política.

O termo *Linguística Aplicada* surgiu em 1940; pouco tempo depois, em 1946, já nomeava uma das disciplinas integrantes do corpo de disciplinas da Universidade de Michigan. Considerada como uma subárea da *Linguística*, o papel inicialmente atribuído ao linguista aplicado era o de um aplicador de saberes, preocupado apenas com o ensino/aprendizagem de línguas e desvinculado das questões históricas, sociais, culturais e políticas de seu tempo. Para Damianovic (2005, p.183), “essa visão da LA deixava de lado a concepção de linguagem na qual a língua é um sistema de significação de idéias que desempenha um papel central no modo como o homem concebe o mundo e a si mesmo”.

Na década de 60, os linguistas aplicados unidos conseguiram estabelecer novos pólos para os estudos da LA. Damianovic (2005, p.184) explica que “nesse período, o linguista aplicado envolveu-se com assuntos relacionados à avaliação, às políticas educacionais e a um novo campo da aquisição de uma segunda língua, que focalizava mais a aprendizagem do que o ensino”. De acordo com Lopes-Rossi (2002), “a partir dos anos 60, a atenção dos pesquisadores da língua se voltou para o uso linguístico com implicações que são próprias às condições de produção real da língua”, isso quer dizer que os estudiosos passaram a se preocupar com a realização da língua pelos seus usuários. Nesse período houve também um significativo desenvolvimento em outras ciências que mantêm relações com a educação, e, por conseguinte, com os estudos linguísticos, tal como a psicologia cognitiva, as quais receberam grandes e importantes contribuições das teorias de Jean Piaget, Carl Rogers e Vygotsky, que começavam a ser melhor difundidas.

Mais adiante, em 1970, a LA se instalou formalmente no Brasil, mantendo-se subserviente à *Linguística* e ainda sem foro próprio para o desenvolvimento de pesquisa e de

teorização. Foi na década de 80 que as fronteiras da LA conseguiram se expandir, graças ao expressivo número de trabalhos produzidos e publicados focalizando o processo de produção da linguagem. Nos anos 90, a LA, já com uma visão discursiva e sócio-histórica, passou a ter como foco de suas pesquisas os “problemas com relevância social suficiente para exigir respostas teóricas que trouxessem benefícios sociais a seus participantes. [...] Os lingüistas aplicados passaram a ter a necessidade de olhar as relações de poder na formação do sujeito na linguagem e por meio dela” (DAMIANOVIC, 2005, p.187).

Atualmente, a LA é entendida como uma disciplina autônoma e transdisciplinar, “articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos do conhecimento que têm preocupação com a linguagem” (CELANI, 1998, apud DAMIANOVIC, 2005, p.186); e como uma ciência que investiga o aprendizado, os usos e ação da língua na prática social (uma sala de aula, uma reunião de empresários, uma reunião de pessoas da 3ª idade, um grupo de professores, uma comunidade científica etc). Para Moita Lopes (1996, p.20), a LA “é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes), dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele”.

De acordo com Lopes-Rossi (2002), a LA toma como temas: os problemas de ensino e aprendizagem relacionados a aspectos de interação professor-aluno, a aprendizagem de uma segunda língua com enfoque em dificuldades gramaticais, o ensino de tópicos gramaticais em grande variação na língua falada, entre outros. A autora elucida que:

O ensino de línguas – materna e estrangeiras – sempre foi uma área de forte atuação da LA. Em decorrência das pesquisas das últimas décadas da própria LA, da Lingüística, da Psicologia da Aprendizagem, da Educação, esse ensino vem passando por mudanças de concepção muito significativas. A idéia até recentemente vigente de que a língua poderia ser estudada apenas como um sistema de regras foi substituída pela de que a linguagem deve ser considerada pela escola numa dimensão mais ampla (Lopes-Rossi, 2002, p.4).

Para Celani (1992, p.20), “a colaboração entre usuários, lingüistas e profissionais das áreas pertinentes é crucial, não só para a identificação dos problemas com mais clareza, mas também para preencher os espaços entre identificação e solução dos problemas”. É ela ainda que propõe: “não há atividade humana na qual o lingüista aplicado não tenha um papel a desempenhar. Por estarem diretamente empenhados na solução dos problemas humanos que derivam dos vários usos da linguagem, os lingüistas aplicados estão envolvidos em trabalho que tem uma dimensão essencialmente dinâmica”. A autora enfatiza que a LA fez um percurso complexo para demarcação de seu território e afirma ser motivo de satisfação verificar que no Brasil, “há um grupo de lingüistas aplicados capazes de ser reconhecidos como tal por outros lingüistas aplicados. É sinal de maturidade, e indicação de desenvolvimento da área. Outro sinal de desenvolvimento, também, é o crescimento do número de programas de pós-graduação em Lingüística Aplicada” (CELANI, 1992, p.16).

Segundo Moita Lopes (1996), a LA tem se utilizado de métodos diversos e privilegiado diferentes enfoques à medida que vai se consolidando como área científica autônoma. Buscando a resolução de problemas de uso da linguagem, a LA hoje prioriza a pesquisa que “tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista” (MOITA LOPES, 1996, p.23).

Ainda para Moita Lopes (1996, p.86-87), quando se trata de investigar o processo de ensinar/aprender línguas, a tendência atual em LA é a pesquisa qualitativa na sala de aula de línguas, que pode ser uma pesquisa de diagnóstico (perscruta como se dá o processo de ensinar/aprender, segundo a prática que está sendo efetivamente realizada na sala de aula), ou uma pesquisa de intervenção (volta-se à possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula).

Cabe ainda ressaltar as perguntas que, segundo Cavalcanti (1991), geralmente surgem entre os pesquisadores na LA: o que é e como se deve fazer pesquisa aplicada, qual deve ser a trajetória da pesquisa, o que deverá ser priorizado: registros qualitativos ou quantitativos, qual o problema e o desenho da pesquisa, qual o número ideal de informantes, que tipo de instrumentos utilizar para a coleta de dados, como tratar a subjetividade da análise interpretativa, como fazer a qualificação do tipo de pesquisa, entre outras. Na verdade, parece que a questão principal é a de definir o que vem a ser fazer pesquisa.

Cavalcanti (1991, p.44) explica que na visão da maior parte das pessoas que se iniciam em pesquisa, esta “deveria ser a resolução aqui e agora dos problemas urgentes de sala de aula. Resolvidos esses problemas, poderão passar para a história com uma dissertação que não será esquecida na prateleira da biblioteca”. A autora ressalta que muitas vezes é difícil convencer o professor-pesquisador de que fazer pesquisa não implica em passar para a história da educação como alguém que resolveu definitivamente um problema do ensino de línguas e que a decisão sobre o tipo de pesquisa a ser realizada depende do tipo de problema verificado e que se quer estudar. Acrescenta, ainda: “Fazer pesquisa em LA é identificar um problema na prática, estabelecer os caminhos teóricos, coletar registros e analisá-los, e voltar ao problema identificado com implicações e/ou sugestões de encaminhamento” (CAVALCANTI, 1991, p.44). Portanto, é, sobretudo, com esse olhar que realizamos a pesquisa aqui apresentada.

Nossa pesquisa teve como ponto de partida a leitura e reflexão sobre o artigo a respeito de políticas de formação docente na Argentina, Peru e Uruguai, intitulado “Algumas dimensões da profissionalização dos docentes”, de Emílio Tenti Fanfani, editado pela Revista PRELAC² – Projeto Regional da Educação para a América Latina e o Caribe, em 2004. Nele, o autor, para

² Revista PRELAC, ano 1, n.0, ago 2004. Acesso em 8/2/2005. Disponível em <http://www.unesco.cl/revistaprelac/por/editions/200408/algumasdimensoes/index.act>.

quem os docentes constituem o fator determinante da qualidade da educação, apresentou e discutiu alguns dos resultados de uma pesquisa realizada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), entre amostras representativas³ de professores da educação básica desses três países sul-americanos.

Dentre as dimensões da profissionalização dos professores tratadas no texto, destacamos a do subtítulo *Representações sociais dos professores com relação às funções da educação e o sentido do seu próprio papel profissional*, que trazia alguns direcionamentos sobre assuntos que nos pareceram muito interessantes, tais como: as representações docentes⁴ quanto a determinadas questões que dizem respeito ao trabalho, à própria identidade social e profissional do educador e às aspirações trabalhistas da classe; as atitudes em relação às novas tecnologias de informação e comunicação e a predisposição dos professores de introduzir, ou não, modificações em suas aulas, em função do mérito e da qualidade da aprendizagem realizada pelos alunos.

Os pesquisadores da UNESCO aplicaram aos sujeitos de pesquisa uma série de questionários em forma de tabelas, dos quais nos interessam os de número 1 e 2. O primeiro, intitulado “Objetivos prioritários da educação”, solicitava que os professores escolhessem, numa lista de objetivos propostos, aqueles que consideravam como os mais importantes na educação. Ressalte-se que tais objetivos priorizavam ora os aspectos cognitivos, ora os aspectos formativos da escola e foram assim apresentados: a) *desenvolver a criatividade e o espírito crítico*; b) *preparar para a vida em sociedade*; c) *transmitir conhecimentos atualizados e relevantes*; d) *criar hábitos de comportamento*; e) *transmitir valores morais*; f) *selecionar os indivíduos mais capacitados*; g) *proporcionar conhecimentos mínimos*; h) *formar para o trabalho*; i) *integração dos grupos sociais mais relegados*.

³ O número de professores que participaram da pesquisa não foi declinado.

⁴ O termo representação docente é detalhadamente explicado no capítulo 3 desta Dissertação.

O item *desenvolver a criatividade e o espírito crítico* foi o que recebeu maior pontuação, contrastando com o item *transmitir conhecimentos atualizados e relevantes*, escolhido por menos de um terço dos sujeitos de pesquisa. Tal preferência faz parecer que há um consenso significativo em relação aos objetivos da educação entre os profissionais do Cone Sul da América Latina, quanto a um novo paradigma da educação que prioriza a criatividade e o espírito crítico e desvaloriza o papel da escola na transmissão dos conteúdos formais. Isso pode estar associado a certas correntes pedagógicas contemporâneas que se impuseram contra o modo esquemático e tradicional de entender os objetivos da escola, qualificado de “educação bancária”.

Cumprir notar que o conceito de “bancaísmo” na educação vem de Paulo Freire, para referir-se ao discurso escolar meramente transferidor do perfil do objeto ou depositante de conteúdos, sem a preocupação com o aprendizado verdadeiramente crítico. Nas palavras do autor:

O educador faz “depósitos” de conteúdos que devem ser arquivados pelos educandos. Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. O educador será tanto melhor educador quanto mais conseguir “depositar” nos educandos. Os educandos, por sua vez, serão tanto melhores educados, quanto mais conseguirem arquivar os depósitos feitos (FREIRE, 1983, p. 66).

Outros itens que se destacaram pela preferência entre os professores foram: *preparar para a vida em sociedade e transmitir valores morais*. Nas palavras de Fanfani (2004):

Tudo parece indicar que estamos diante de um paradigma relativamente hegemônico, entre os docentes do Cone Sul da América Latina, no modo de ver as coisas da educação. O predomínio dessa preferência, para além de seu conteúdo, pode estar associado ao peso de certas correntes pedagógicas contemporâneas que se desenvolveram no calor da crítica a um modo tradicional e esquemático de entender os objetivos da escola que, em sua forma caricatural, foi qualificado como de “educação bancária”. Em outras palavras, muitos pedagogos de prestígio reivindicaram o valor do desenvolvimento de certas faculdades intelectuais e ético-morais nos educandos, diante da ênfase dada à transmissão de conhecimentos entendidos como informação que os aprendizes deveriam aprender (FANFANI, 2004, p.3).

Pareceu ficar evidente, pelas respostas ao primeiro questionário, que os professores minimizam o valor do ensino dos conteúdos, mediante os quais o aluno deve aprender um conjunto de conhecimentos que a sociedade acumulou ao longo de sua história, considerados valiosos para a

solução de problemas, tanto os individuais, quanto os que resultam da convivência social – e preferem dar ênfase ao desenvolvimento da criatividade e da criticidade. Fanfani (2004, p.2), todavia, adverte que “esta ênfase no desenvolvimento de faculdades complexas, quando acompanhada por uma desvalorização da idéia de educação como apropriação de conhecimentos e capital cultural em geral, poder ter conseqüências negativas”.

Muitos pedagogos de prestígio têm defendido a importância da atuação do professor no desenvolvimento das faculdades intelectuais e ético-morais nos educandos; entretanto, a preferência exclusiva pela criatividade e pelas capacidades críticas pode ficar apenas nas boas intenções, quando se menospreza a idéia da educação como apropriação dos frutos da cultura e da ciência humana. Seria como conceber que o espírito crítico e a criatividade pudessem nascer do nada, sem se apoiar nas ferramentas do pensamento e da ação que os homens desenvolveram, nos conhecimentos codificados, acumulados e enriquecidos ao longo da história. Obviamente, em qualquer campo de atividade complexa, tanto técnico-científica, como estética ou esportiva, têm maior probabilidade de inventar e criar aqueles que previamente se apropriaram dos elementos culturais anteriormente desenvolvidos e se capacitaram a pensar e fazer o novo.

O segundo questionário, intitulado “Papel do professor”, oferecia aos entrevistados duas definições típicas do papel docente, a fim de que eles escolhessem aquela com a qual melhor se identificavam. Uma dizia: *O docente é, acima de tudo, um transmissor de cultura e conhecimento*; a outra afirmava: *O docente é sobretudo um facilitador da aprendizagem dos alunos*. A preferência dos professores se fez, decididamente, em relação à segunda concepção, que expressa uma formulação mais contemporânea do papel do educador, em contraste com a primeira, mais clássica e incisiva.

O aprofundamento nas respostas ao segundo questionário demonstrou que os professores que mais se identificaram com o papel de facilitadores são: professores primários, do

sexo feminino, de classe média baixa ou baixa. A representação da docência como instância transmissora da cultura e do conhecimento esteve mais freqüente entre os professores do sexo masculino e entre os docentes cujos níveis são mais elevados na estrutura social. Para Fanfani (2004, p.2), “esta identificação maciça com o professor como ‘facilitador’ da aprendizagem de alguma maneira coincide com as respostas dadas às funções dominantes atribuídas à educação”. O pesquisador considera que os professores latino-americanos parecem não situar o tema do conhecimento e de sua transmissão entre gerações no centro de suas preocupações como profissionais da educação.

Assim, os dados dessa pesquisa, ainda que não nos autorizem a generalizar os resultados, permitem que façamos, baseadas em Fanfani (2004, p.3), algumas conjecturas a respeito. Em uma delas, bastante positiva, o papel de facilitador da aprendizagem pode converter o professor em gestor do processo de aprendizagem dos alunos – nesse caso, sua função direta seria a de mediar as necessidades do aluno (interpretando o que o estudante precisa aprender) e os conhecimentos socialmente disponíveis (indicando os especialistas no assunto, as referências bibliográficas, os sítios virtuais etc). Por conseguinte, não é o professor, necessariamente, quem sabe, quem possui o conhecimento e quem o transmite. Mas é ele quem sabe onde estão as fontes disponíveis do conhecimento e conhece os procedimentos que garantem que a aprendizagem será eficaz.

Já numa outra, menos otimista, a visão do professor como facilitador, e não como detentor do conhecimento, pode estar associada a uma menor valorização do estudo e da apropriação do pensamento, do raciocínio e dos procedimentos que a humanidade desenvolveu, codificou e acumulou ao longo de sua história. Fanfani (2004) alerta que certas correntes pedagógicas, como as pedagogias não-diretivas, o espontaneísmo pedagógico, entre outras, podem ter agido sobre o imaginário cultural da docência latino-americana, quando, ao condenar certas

limitações e excessos da pedagogia tradicional, como o racionalismo, o formalismo, a memorização, o enciclopedismo, etc, acabou por deslizar “em direção à formação de um outro esquema tão pobre e danoso como o primeiro”.

A relevância da pesquisa e as discussões em torno do assunto servem, minimamente, para despertar nos profissionais envolvidos com a educação muitas indagações acerca das representações docentes sobre o quê, por quê, para quê e como ensinar. Parece que, tanto a preferência exclusiva pela criatividade e pela capacidade crítica (sem o embasamento teórico das ciências humanas, biológicas e exatas), quanto a supervalorização do conhecimento técnico-científico (sem o desenvolvimento do pensamento e dos valores e critérios estéticos e éticos) são escolhas inadequadas para o educador e estão fadadas ao fracasso. Nas palavras de Fanfani (2004):

De toda maneira, o que é certo é que a ênfase exclusiva na criatividade, quando não é acompanhada de uma valorização simultânea pela apropriação do saber acumulado, corre o risco de constituir-se numa frase vazia, num objetivo de duvidosa realização prática. Esta hipótese é plausível quando se observa a subvalorização da idéia da transmissão cultural, a qual pode estar associada com um certo esvaziamento em matéria de aprendizagem de conteúdos culturais básicos, tais como o domínio da linguagem, do cálculo, dos elementos básicos das ciências sociais e naturais, das aptidões relacionadas com a busca e a análise da informação, dos idiomas estrangeiros, da apreciação estética, etc. Não é demais recordar que o domínio desses conteúdos constitui uma condição ineludível de qualquer atividade criativa e crítica (FANFANI, 2004, p.3).

Acreditamos que cabe à escola construir o processo de ensino-aprendizagem levando em conta o nível de desenvolvimento real do aluno e os objetivos escolares definidos. Tais objetivos devem ser adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades dos alunos. Dentro do processo de ensino-aprendizagem escolar, o papel do professor parece de fundamental importância, pois cabe a ele intervir no aprendizado dos alunos, agindo como mediador das interações entre os alunos e destes com os objetos do conhecimento. Nas palavras de Freire (1996, p.24) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Ressalte-se que a maior experiência e bagagem cultural do professor colocam-no em posição privilegiada para propiciar ao aluno o acesso ao patrimônio cultural já construído pelo homem, bem como para dar suporte para a construção do conhecimento dos alunos, a partir de uma situação conflitiva, perturbadora, diante de um questionamento, ou problema. Contudo, não desejamos recair na postura de ver o professor como agente central e único detentor do saber e colocar o aluno como um sujeito passivo, já que as interações estabelecidas entre o professor/aluno e entre aluno/aluno desempenham também um importante papel na construção do conhecimento e na promoção dos avanços no desenvolvimento individual (tanto do professor, quanto do aluno) e do grupo. É ainda Freire (1996, p.25) quem explica que no processo escolar “quem forma se forma e se re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”.

Fanfani, após analisar as respostas dos professores às questões sobre o papel do professor, finaliza seu trabalho concluindo que:

Alguns definiram acertadamente a docência como uma profissão moral, no sentido de que tem como objetivo a produção de determinadas transformações na subjetividade dos estudantes. O professor se propõe a “influenciar a vida de seus estudantes”. A maioria dos docentes sabe o que faz. Ao menos é isto que dizem muitos deles quando explicam porque escolhem esta atividade. Em outras palavras, a tarefa do professor tem a ver com a mudança, ou melhor, com a produção de determinadas mudanças na vida de crianças e jovens. A experiência logo se encarrega de frustrá-los. O mal-estar docente é, em parte, resultado das expectativas não realizadas (FANFANI, 2004, p.2).

A crise que se instalou na educação de muitos países, como os três que participaram da pesquisa da UNESCO, apresenta múltiplos aspectos. Um deles, seguramente, é o fato de ainda não haver uma definição clara da função essencial da escola e nem do papel do professor na construção do conhecimento de seus alunos, o que tem sido visto de diferentes formas. Para alguns, o professor deve ser apenas um mero facilitador limitando-se a promover meios para que o aluno

construa o conhecimento por si próprio. Já para outros, o professor precisa também atuar no processo de aprendizagem, apresentando aos alunos um conhecimento estruturado e direcionando-os para aquilo que eles devem aprender. Segundo Coll (2002, p.102), a construção do conhecimento não é um processo apenas interno ao sujeito epistêmico, mas se ampara também na relação interpessoal existente entre a criança e a mãe, ou entre o professor e o aluno.

Assim, para muitos professores, a sua maior e mais importante missão é a de elaborar discursos sobre a ética e a existência humanas, buscando despertar nos alunos a consciência para uma vida satisfatória e harmoniosa em sociedade. Para outros, porém, a educação escolar compreende a apresentação do maior número possível de informações sobre as várias ciências que o conhecimento humano domina, ou deseja dominar, a fim de que o aluno receba todo este conteúdo, assimile-o e, depois, possa utilizá-lo sempre que for solicitado.

Para Silva, E. (2003, p.182), “Ambas as opções não necessariamente se excluem; mas, ao contrário, se complementam”. A autora, que defende o estudo da teoria gramatical na escola como forma de tornar o aluno capaz de refletir sobre a língua, explica: “O mais importante é levar o educando à reflexão, numa construção participativa de sua própria aprendizagem. Aprender é desvendar o mundo, é tornar novo o que parece familiar, é maravilhar-se diante da realidade, tentando sempre encontrar respostas e sentidos” (SILVA, E. 2003, p.199). Então, a ação educacional deve tratar de incidir sobre a atividade mental construtiva do aluno e criar condições favoráveis para que os esquemas do conhecimento construídos pelo aluno no decurso de suas experiências sejam os mais consistentes e ricos. A finalidade última da intervenção pedagógica é, segundo Coll (2002, p.137), contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas, buscando o conhecimento por si mesmo, em situações diversas e variadas, ou seja, que o aluno “aprenda a aprender”. Dentro da escola, a intervenção do professor e

dos colegas contribui de um modo bastante especial e evidente para que o indivíduo avance na sua aprendizagem. Nesse contexto, a teoria vygotskiana pode trazer subsídios importantes à discussão.

A pesquisa da UNESCO, como dissemos no início desta apresentação, interessou-nos sobremaneira por tratar das representações docentes quanto ao papel da escola e do professor na lida com os aspectos cognitivos e formativos da educação, por abordar mais uma vez a crise que se instalou no ensino básico e por ter evidenciado o descaso dos professores pelos conteúdos formais das disciplinas.

Todos temos consciência de que esse conflito também se estabeleceu no Brasil, pois sabemos que a formação de professores com vistas a uma prática reflexiva e crítica sobre o conteúdo de suas aulas vem sendo tema recorrente de investigação no país. Pesquisas apontam para a necessidade de mudanças na educação, para que mudem as bases de formação dos professores nos cursos de licenciatura e de formação continuada. Castro e Romero (2006) argumentam que a participação do professor em atividades colaborativas de questionamento, discussão e reflexão nas situações de ensino e aprendizagem, com outros atores de situações e contextos semelhantes, são fundamentais para a construção e amadurecimento da identidade profissional, bem como para o ganho da competência de ensino.

De acordo com Silva, E. (2003, p.182), “a aprendizagem dos conteúdos, a forma como eles são ensinados, a dinâmica estabelecida em sala de aula e as opções metodológicas não se resumem a preferências técnicas que visam apenas garantir boas avaliações”. Há, no entender da autora, outros aspectos, como os políticos, éticos e os pessoais, que subjazem a todas as escolhas docentes e que precisam ser considerados. Para Fanfani (2004, p.2), “A qualidade do recurso humano tem uma importância estratégica nos serviços pessoais. O caso da educação é paradigmático. A afirmação parece óbvia ou até mesmo demagógica. No entanto, muitas políticas não coincidem com este postulado”. E conclui:

Uma política bem-sucedida de profissionalização dos docentes não apenas deve basear-se numa análise desses fatores objetivos que, de uma maneira ou de outra, introduzem novos desafios à atividade do professor, mas também deve consultar o estado das representações (opiniões, atitudes, valorações, expectativas, etc.) dos próprios docentes sobre aspectos substantivos de sua própria atividade e sobre o contexto no qual ela se realiza (FANFANI, 2004, p.2).

Entretanto, o ofício de docente se caracteriza por uma série interminável de contradições e tensões. A crise no ensino está também presente, sabemos, nas controvérsias que envolvem o ensino da gramática da norma culta (norma padrão) da língua materna na escola, as quais têm gerado sérias dificuldades para os professores, além de divergências em suas posturas. Considerada como um saber não fundamental por alguns lingüistas, ou defendida com vigor por outros, o ensino da gramática, ou foi alijado das aulas, ou permaneceu trabalhado de forma arcaica e artificial. Entretanto, atualmente, florescem os projetos de trabalho com a gramática, os quais buscam restituir-lhe o lugar de destaque, por reconhecer-lhe a importância. O estudioso Bechara (2002) esclarece que:

É também o momento de se entender a verdadeira missão da gramática normativa e do corpus em que ela vai haurir seus preceitos. Erram os que supõem que a gramática normativa é o espelho da língua portuguesa em geral, seu intento é bem mais modesto: é apenas o conjunto de usos fixados pela tradição escrita culta dentro da língua comum [...] a gramática normativa é o registro da exemplaridade, conjunto de uso lingüísticos que se esperam de uma pessoa escolarizada, falando ou escrevendo, em determinados momentos especiais e importantes do convívio social e cultural (BECHARA, 2002, p.126).

Tomando a pesquisa da UNESCO como base, e atentas aos objetivos da Lingüística Aplicada, encetamos a nossa própria pesquisa com quinze professores das quatro últimas séries do ensino fundamental, para conhecer-lhes as representações quanto ao nível de importância que atribuem ao ensino dos conteúdos gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa e quanto a questões relativas ao melhor momento, à melhor forma e às razões para ensinar a gramática da língua materna. Optamos por uma pesquisa interpretativista e de diagnóstico na qual buscamos:

- a) cotejar as respostas dos professores às questões propostas no questionário que lhes

apresentamos, b) tratar os dados qualitativamente, c) analisar estatisticamente os valores numéricos obtidos.

Saber o que pensam os profissionais que estão trabalhando com o ensino da Língua Portuguesa, a fim de verificar quando, como, por quê e para quê os conteúdos gramaticais são ensinados aos alunos, pareceu-nos importante, pois poderia nos esclarecer: os significados e os papéis exercidos pela escola e pelo professor, na perspectiva dos próprios professores; a visão do professor como educador reflexivo e pesquisador de sua própria ação; as questões na relação entre o construir e o aplicar saberes e, sobretudo, as representações docentes mais atuais do que é ensinar língua materna na escola.

Somos conscientes de que certas questões relevantes como: por que a gramática, antes considerada a disciplina mais importante nos estudos da língua, passou a ser desprezada; que conseqüências esse desprezo trouxe para as gerações de alunos que estão sendo formados e inseridos no mercado de trabalho, com pouco ou nenhum domínio da ferramenta principal para a comunicação (tanto oral, quanto escrita) com correção e elegância; onde teve início esta falha (se na escola, no professor ou no aluno); como os docentes encaram a nova postura adotada pela maioria dos projetos de língua portuguesa, que não priorizam e muitas vezes nem contemplam o ensino da gramática nos diversos níveis da formação discente; entre outras, permanecem ainda sem a necessária resposta.

As considerações finais desta pesquisa pretendem, minimamente, contribuir para evidenciar algumas das dificuldades e paradoxos presentes no discurso e na prática docentes, no que se refere ao ensino dos conteúdos gramaticais, e colaborar com o avanço teórico e dos métodos de pesquisa de Lingüística Aplicada. Concordamos com Damianovic (2005, p.188), quando afirma que “qualquer produção de conhecimento gerada pelo lingüista aplicado deve responsabilizar-se por um projeto político-pedagógico que busque transformar uma sociedade

desigualmente estruturada”. Essa mesma autora cita Rajagopalan (2003, p.106 apud DAMIANOVIC, 2005, p.191), para quem o lingüista aplicado é “um ativista, um militante, movido por certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir da sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e conseqüência”, o que no entendimento de Damianovic significa dizer que os lingüistas aplicados estão assumindo posturas morais, políticas e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade.

A presente Dissertação está aqui apresentada em três capítulos. O primeiro trata da Gramática, da sua abordagem na escola e da crise que se instalou quanto ao seu ensino; o segundo apresenta as teorias de Vygotsky sobre pensamento e linguagem e a de Lipman sobre a importância dos critérios, propondo a imbricação entre tais teorias e o ensino da gramática teórica na escola; o terceiro trata do conceito de representações docentes e expõe a pesquisa realizada entre os professores, respondentes à pesquisa, quanto às suas representações docentes sobre o ensino dos conteúdos gramaticais da norma culta da língua materna na escola, e a discussão dos resultados obtidos. Em seguida, encontram-se as considerações finais e as referências. Anexou-se, ao final do trabalho, o modelo do questionário composto por 4 questões sobre o trabalho com a língua portuguesa em sala de aulas, material que constituiu a pesquisa junto aos professores, e os quadros demonstrativos elaborados pelas pesquisadoras, com vistas à tabulação das respostas para obtenção, interpretação e análise dos resultados.

CAPÍTULO I – CONSIDERAÇÕES SOBRE A GRAMÁTICA

“Vejo a gramática como a primeira parte da arte de pensar” (Condillac)⁵.

Apresentação do capítulo

Nosso objetivo aqui é apresentar algumas considerações sobre a Gramática, tomada em seu papel histórico, demonstrando as preocupações humanas com a codificação e a sistematização das línguas; em seu papel didático, sistematizando o uso idiomático da língua e tratando do ensino e da crise atual em que este se encontra; e em seu papel dogmático, aceitando certos usos e repudiando outros, a partir de critérios próprios.

1. Os gramáticos, a gramática

Porque a grammatica da língua nacional é o primeiro estudo indispensável a todo o homem bem criado, o qual, ainda que não aspire a outra litteratura, deve ter ao menos a de fallar e escrever correctamente a sua língua: o que não poderá conseguir sem todas as partes d'aquella arte (BARBOSA, J. S. 1881, p.13).

Segundo Bechara (1989, p.34), “o ensino da língua materna, desde a época dos gregos e dos romanos, passando pela Idade Média e pelo Renascimento, até chegar aos dias de hoje, sempre foi compreendido como o aprendizado da gramática escolástica”: um conjunto de regras, de noções coordenadas por um critério e destinadas a preencher uma finalidade. A palavra “gramática”, vinda do grego (*gramma* = letra), foi, desde a sua concepção, utilizada para designar a sistematização dos fatos da linguagem. Essa gramática, elaborada na Antigüidade clássica, sistematizada pela Idade Média e pelo Renascimento, apurada pela filosofia dos gramáticos de Port-Royal, segue, até nossos dias, sendo retomada e revisitada, tanto pelos gramáticos, quanto pelos lingüistas, pois desempenha papel fundamental na vida da sociedade e na escola.

⁵ Novo manual de redação. São Paulo: Folha de São Paulo, 1992 (p.3).

A preocupação em compreender os fenômenos que envolvem a linguagem humana está presente na humanidade desde a Antiguidade. Sendo a língua a representação mais importante da identidade de um povo, é justo que cada um deles a estude segundo a sua ótica e dentro de suas prioridades. Fonseca (2000, p.21) acredita que se possa afirmar “que só a partir da escrita a humanidade tomou consciência da linguagem que fala”.

Dessa forma, a Grécia Antiga, berço de grandes filósofos e centro do pensamento do mundo da época, já tinha como preocupação estudar a língua de forma a aprimorá-la e juntar linguagem e pensamento. Os estudiosos gregos ocupavam-se apenas de textos escritos em sua língua materna, pois consideravam qualquer outra língua como bárbara – criam ser o grego o instrumento de comunicação universal.

As primeiras indagações sobre a língua nasceram em terreno filosófico. Platão (V-IV a.C.) acreditava que a denominação era a questão central da linguagem. No *Crátilo*, o autor estabeleceu um diálogo entre dois personagens, Crátilo e Hermógenes, em que ambos discutem se as palavras têm, ou não, um vínculo natural com as coisas que representam. Já para Sócrates, mestre de Platão, falar correto era denominar corretamente. Aristóteles, posterior a Platão, dizia que os nomes são dados às coisas por pura convenção. Segundo ele, a linguagem tinha meios de refletir o mundo e, ainda mais, de organizá-lo. Aplicando a lógica aos estudos sobre a linguagem, pois a mente humana busca a significação e a verdade, Aristóteles empregou a *ratio* (razão) para construir alguns conceitos que permanecem ainda atuais. Além da visão teórica que tinha sobre a linguagem, Aristóteles via nesta outras funções: a retórica, a poética e a prática. Assim, para ele, a eficácia da comunicação, a qualidade, a beleza e o estilo da linguagem empregada eram funções importantes tanto para a *ratio* (razão), quanto para o *usus* (uso).

Silva, R. (1994) explica que a gramática tradicional começou a delinear-se com vigor, ou a ser codificada, com Dionísio da Trácia, nos séculos II e I a.C., quando houve a primeira

descrição ampla e sistemática de uma língua: o grego da Ática, ou grego ático, em sua obra *Ars grammatica*. Nas palavras da autora:

Define Dionísio a gramática como a “arte de escrever”. Arte aí tem o sentido de um conjunto de regras e condições necessárias para a execução de uma atividade. Nesse momento, a gramática já era tida como uma “disciplina independente da lógica e da filosofia e como saber empírico da linguagem dos poetas e dos prosadores (SILVA, R.,1994, p.18).

Para Dionísio da Trácia, portanto, a gramática era a arte de escrever e falar com correção. Fávero (2001) esclarece-nos que o conceito de gramática como arte é greco-latino e acrescenta:

Ars é tradução do grego. Aristóteles, na *Metafísica* atribui ao termo o sentido de ofício, habilidade para se fazer algo; artesão é o que possui essa habilidade e conhece as coisas pelos efeitos, não pelas causas. Dionísio chamou sua obra de arte gramatical, por não ser ela especulativa, mas prática (FÁVERO, 2001, p.61).

Dionísio foi um dos principais representantes da gramática alexandrina⁶, e dividia a gramática em sete partes. Com ele, a gramática passou a ser uma disciplina autônoma, desvinculada da lógica e da filosofia. Sua preocupação básica era a de normatizar a língua para que ela pudesse ser ensinada, sem modificações, a fim de amparar a seqüência de trabalhos dentro da filosofia, da lógica e das ciências, já que os gregos, além de filósofos, foram grandes cientistas.

Apolônio Díscolo no século II da era cristã elaborou a primeira sintaxe ao estudar a língua grega; das suas várias obras gramaticais ainda se conservam quatro, entre elas a *Da sintaxe das partes do discurso*. Assim, a gramática dos gregos tinha caráter normativo – a preocupação deles era a de prescrever e delimitar a língua, ensinando a distinguir o correto do incorreto, por meio de um conjunto de regras que deveria ser obedecido por todos os que pretendessem escrever com elegância e correção.

⁶ Os alexandrinos, cujo centro de estudos era a cidade de Alexandria, estavam preocupados em resgatar a história e a cultura grega, por isso desejavam normatizar e padronizar a língua grega, em uma época em que ela ia sendo disseminada e vulgarizada.

A conquista dos gregos pelos romanos permitiu que estes se apossassem de todos o conhecimento daqueles, inclusive da sua gramática. Os romanos, então, adaptaram a gramática normativa grega ao latim. Silva, R. (1994, p.19), esclarece que “Varrão, no século I a.C. foi discípulo dos gramáticos da escola Alexandrina. Foi seu mestre, Crates de Malos. A grande contribuição de Varrão está em aplicar a gramática grega ao latim”. No *De língua latina*, pode-se notar nas proposições do discípulo Varrão os princípios de seus mestres alexandrinos:

a gramática que propõe é a do latim padrão, posteriormente chamado de latim clássico, por oposição ao latim chamado, também posteriormente, vulgar, isto é, o latim falado pelas classes “baixas” da República e do Império romanos. Assim, para ele a gramática “é a arte de escrever e falar corretamente e de compreender os poetas” (SILVA, R., 1994, p.19).

Quintiliano, no século I da era cristã, o segundo maior gramático de Roma, na sua obra *Institutiones Oratoriae*, deu grande destaque ao discurso elaborado, à oratória. Donato, no século IV, foi o autor de uma obra célebre na Idade Média, *De partibus orationibus ars minor*, na qual enumera os erros mais frequentes de seus alunos e estabelece diferenças entre o latim e o grego. Silva, R. (1994, p.21) esclarece que Donato e Prisciano são os dois gramáticos mais estudados na Idade Média. Considera-se que o apogeu da gramática latina está na obra de Prisciano, no século V, o *Institutio grammaticae*, a qual notadamente se fundamentou nas obras de Apolônio Díscolo.

À medida que ocorria o apogeu ou o declínio dos povos dentro da história, muitas nações foram sendo conquistadas pelos romanos e o latim disseminou-se pela Europa, sendo modificado pelos falantes das línguas das regiões dominadas. Surgiram, destarte, as línguas vulgares, resultado da fusão do latim com as línguas nativas.

Para Silva, R. (1994, p.21), a Idade Média – os dez séculos que ligam o fim do Império Romano, no século V, ao momento de abertura da Europa para outros mundos, em fins do século XV – é um intenso período de desorganização e reorganização na Europa ocidental em que “germinaram novas sementes e cultivaram-se as velhas”. Fávero (2001, p.61) explica que as sete

artes: a Gramática, a Retórica, a Poética, a Lógica, a Geometria, a Aritmética e a Astronomia, consideradas como Artes Liberais, pois dignas dos homens livres, constituíram durante séculos o currículo escolar. Nas escolas medievais eram também ensinadas, especialmente a gramática, a retórica e a dialética, que juntas constituíam o *trivium*.

No período medieval duas vertentes importantes destacaram-se quanto aos estudos sobre a linguagem. A primeira foi a que deu prosseguimento aos estudos sobre a língua latina, língua de cultura de toda a Europa da Idade Média e da gramática greco-latina. A segunda marcou “o início da observação e estudo das línguas submetidas, as línguas nativas das populações dominadas por Roma primeiro, e depois, pelo avanço do catolicismo romano, que tinha como língua instrumental também o latim” (SILVA, R.,1994, p.21). Destaca-se nesse momento a obra de Alexandre Villedieu, no século XIII, a *Doctrinale puerorum*, uma gramática do latim voltada para aqueles que não tinham mais o latim como língua de berço, nem como língua de comunicação, mas sim como língua de escola nos mosteiros ou nas sés medievais. Seu público alvo era, então, as pessoas que falavam as línguas românicas, ou vulgares, já constituídas e em início de codificação escrita.

Por conseguinte, na Idade Moderna, as primeiras gramáticas das línguas vulgares começaram a ser elaboradas, pois novas línguas como o português, o francês, o italiano etc, ganharam o *status* de línguas nacionais e idiomas de cultura representativa de seus povos, que se tornavam, um após outro, povos independentes e donos de seus territórios. Por isso, essas línguas modernas, nascidas do latim corrompido pelas invasões e conquistas, mereciam ter sua ortografia padronizada e a gramática definida para conter a multiplicidade de inovações que poderiam ocorrer. Tratava-se ainda da elaboração de gramáticas normativas, porém já se admitia a ação dos falantes modificando a língua, prova disso é a preocupação com a formação dos dialetos e com a normatização das modificações, decorrentes do uso, introduzidas em cada língua. Auroux (1992)

denomina esse fenômeno de “gramatização” das línguas européias e afirma que esse movimento marcou a segunda revolução técnico-lingüística importante para o desenvolvimento das sociedades humanas – a primeira grande revolução, para o autor, teria sido o advento da escrita, no terceiro milênio antes de Cristo. Quanto à gramatização, Auroux (1992) afirma:

Vamos nos dar o longo prazo da história e considerarmos globalmente o desenvolvimento das concepções lingüísticas européias em um período que vai da época tardo-antiga (século V da nossa era) até o fim do século XIX. No curso desses treze séculos da história vemos o desenrolar de um processo único em seu gênero: a gramatização massiva, a partir de uma só tradição lingüística inicial (a tradição greco-latina), das línguas do mundo. [...] É às ciências da linguagem que devemos a primeira revolução científica do mundo moderno (AUROUX, 1992, p.35).

A observação e análise das línguas que envolviam o mundo românico: célticas, germânicas, eslavas, entre outras, abriu caminho para outras realidades lingüísticas, além daquelas ligadas ao grego e ao latim. Silva, R. (1994, p.23) esclarece que “esse interesse pelas línguas não latinas gera a invenção de alfabetos para tradução das Escrituras Sagradas cristãs, como tratados que defendem o direito à existência dessas línguas”. Por essa época, surgiram gramáticas dos vulgares não latinos: do islandês, no século VII; do anglo-saxão e do basco, no século X; do irlandês, no século XII.

No Renascimento, a partir dos fins do século XV, o interesse no estudo das línguas se desloca também para as línguas exóticas, com as quais os europeus entraram em contato na África, na Ásia e nas Américas. “Isto decorre da necessidade social de se ensinarem as línguas vulgares, e não apenas o latim, nas escolas da Europa e às novas populações que deveriam ser cristianizadas nos outros continentes” (SILVA, R.,1994, p.24). Data dessa época, por exemplo, a gramática do tupi, elaborada pelo Padre José de Anchieta, aqui no Brasil.

Silva, R. (1994) explica o que ocorreu com os estudos sobre a linguagem no período renascentista da seguinte forma:

Pode-se dizer que a reflexão lingüística do século XVI liberta-se do âmbito das línguas clássicas – latim e grego – para ampliar seu campo de observação e de análise empírica [...] deixa de ser uma especulação para se tornar uma observação, privilegiando o uso lingüístico, mas sem abandonar a relação pensamento-línguas. E desenvolve definitivamente um discurso pedagógico que introduz na gramática uma ambivalência que é a de pretender trabalhar sobre a linguagem como objeto de estudo e como objeto de ensino, tentando ser, ao mesmo tempo, gramáticas descritivas e gramáticas normativas (SILVA, R., 1994, p.25).

A partir de 1660, Antoine Arnauld e Claude Lancelot, os gramáticos de Port-Royal, na *Grammaire générale et raisonnée*, estabeleciam uma relação entre as estruturas internas da língua e as estruturas do pensamento, num modelo de gramática que volta à especulação medieval greco-latina. Priorizando o universal pela razão e abandonando das línguas as suas variações, a palavra teria qualquer coisa de espiritual:

[...] que a torna uma das maiores vantagens que o homem tem sobre todos os outros animais e que é uma das grandes provas da razão: é o uso que dela fazemos para expressar nossos pensamentos, e essa invenção maravilhosa de compor, com vinte e cinco ou trinta sons, essa variedade infinita de palavras que, nada tendo entre si mesmas de semelhante ao que se passa em nosso espírito, não deixam de revelar aos outros todo seu segredo e de fazer com que aqueles que nele não podem penetrar compreendam tudo quanto concebemos e todos os diversos momentos de nossa alma. Assim se pode definir as palavras: sons distintos e articulados, que os homens transformaram em signos para significar seus pensamentos. É por isso que não se pode compreender bem os diversos tipos de significação que as palavras contêm, se antes não se tiver compreendido o que se passa em nossos pensamentos, pois as palavras foram inventadas exatamente para dá-los a conhecer (ARNAULD e LANCELOT, 1992, p.27).

Para Silva, R. (1994), a gramática idealizada pelos dois gramáticos de Port-Royal tem algumas características de destaque:

[...] uma busca teórica visando ordenar a gramática; a organização de uma metalinguagem, comparável à da álgebra e da geometria, mas realizada na palavra das línguas naturais; uma relação entre a linguagem que subjaz às realizações do discurso; uma busca pedagógica que já assume o ensino do latim como língua estrangeira (SILVA, R., 1994, p.27).

Tais elementos presentes na gramática de 1660 serão posteriormente aprofundados e desenvolvidos por Du Marsais, Beauzée e Condillac, enciclopedistas franceses. Este último, em 1775, de acordo com Silva, R. (1994, p.29), “no seu *Cours d'étude pour l'instruction du Prince de Parme* chega ao ponto extremo do aristocratismo lingüístico, próprio às gramáticas racionais

seiscentistas e setecentistas. O que importa é escrever bem por pensar bem, o discurso modelo é o da Academia”.

Perpetua-se o sistema desenvolvido no século XVII, determinando uma orientação que ultrapassa a aristocracia; no entanto, reserva-se o estudo das regras da língua apenas às crianças da burguesia. As crianças filhas da classe operária ficariam somente com a prática simples da leitura, da escrita, do cálculo e da moral, o que parece significar que lhes eram pouco estimulados o pensamento e a reflexão sobre normas e critérios. Isso talvez possa ser interpretado como uma intenção de se manter o poder político e econômico sobre e por meio da língua.

Dentre os gramáticos importantes na história da gramática da língua portuguesa, destaca-se a figura de Jerônimo Soares Barbosa, que, no século XVIII, “segue consciente e explicitamente a gramática de Port-Royal de 1660, desenvolvida e aprofundada pelos enciclopedistas franceses” (SILVA, R., 1994, p.37), dos quais demonstra ser conhecedor e perseguidor. Ele introduziu inovações conscientes, tanto na teoria e descrição da língua portuguesa, quanto na pedagogia do ensino do português. Criticou gramáticos da língua portuguesa que o precederam, como João de Barros, Amaro de Reboredo, Jerônimo Contador de Argote e Reis Lobato, por conceberem a gramática portuguesa no modelo da latina, e “não aceita a metodologia vigente, que parte do latim para ensinar o português. Propõe e expõe o caminho inverso na aplicação que faz em sua gramática pedagógica”, uma vez que acredita que os alunos aprenderiam com mais facilidade “a gramática da língua portuguesa, pois têm a prática e o uso desta como língua materna” (SILVA, R., 1994, p.38).

Ao publicar a sua gramática filosófica com o título de *Gramática Philosophica da Língua Portuguesa* (1822), considerada como um dos melhores modelos de descrição gramatical do português, Barbosa deixava claro o principal objetivo do estudo da gramática: o domínio das regras e fundamentos para o bem falar e o bem escrever, norteados pelos princípios filosóficos de

conceber, julgar e raciocinar, dentro dos padrões convencionados pela norma culta socialmente aceita. Silva, R. (1994, p.38) conta-nos que, já na Introdução, Jerônimo Soares Barbosa apresenta o objetivo prático da gramática quando assenta que ela não é outra coisa, “senão a arte que ensina a pronunciar, escrever e fallar corretamente qualquer língua”.

Julio Ribeiro, importante gramático, na primeira edição de sua obra, em 1881, defende o prescritivismo, assegurando e legitimando o uso da língua-padrão; além disso, destaca a relevância do estudo da gramática:

Ouvindo bons oradores, conversando com pessoas instruídas, lendo artigos e livros bem escriptos, muita gente consegue fallar e escrever correctamente sem ter feito estudo especial de um curso de grammatica. **Não se pode negar, todavia, que as regras do bom uso da linguagem expostas como ellas o são nos compêndios, facilitam muito tal aprendizagem; até mesmo o estudo dessas regras é o único modo que têm de corrigir-se os que na puerícia aprenderam mal a sua língua. [...] O estudo da grammatica divide-se em diversas partes: nunca se acaba; começa em nossa infância e dura toda a vida. Os homens mais inteligentes e doutos têm sempre alguma cousa a accrescentar ao seu conhecimento da linguagem, mesmo na materna** (RIBEIRO, Julio, 1913 [1881], p.1) (grifos nossos).

Silva, R. (2004) define gramática, de um modo geral, como um conjunto de regras necessárias à organização de uma língua, sem as quais a comunicação seria impossível, pois haveria um caos com palavras desconectadas e incoerentes:

Entendo aqui gramática como a explicitação do conjunto de regras e princípios em que se estruturam as línguas, permitindo o seu funcionamento, e que fazem parte do saber lingüístico de qualquer ser humano normal, que a utiliza nos variados processos de comunicação verbal, sob a forma de uma língua particular, portadora de propriedades específicas (SILVA, R., 2004, p.79).

A autora esclarece ainda que, apesar das contribuições que a lingüística moderna tem trazido para o ensino da língua, tanto na modalidade padrão quanto das suas variedades, há um consenso de que o melhor caminho é o trabalho com a gramática tradicional, “arquitetura de mais de vinte séculos”.

Mesmo os autores mais inovadores, como os pré-modernistas Lima Barreto, Graça Aranha, Euclides de Cunha, Alberto Torres, Oliveira Viana, Manuel Bonfim e Monteiro Lobato,

aos quais coube “o papel histórico de mover as águas estagnadas da belle époque, revelando, antes dos modernistas, as tensões que sofria a vida nacional” (BOSI, 1994, p.307), mantiveram-se fiéis à língua padrão, culta e tradicional. Lobato, que lutou por uma reforma ortográfica em nossa língua, reconhecia e valorizava a importância da gramática como organizadora do pensamento e da escrita. Por exemplo, em *Emília no País da Gramática* (2004, p.50), assim se refere à sintaxe:

- Quem será aquela grande dama? – indagou Narizinho.
- Oh, é a Senhora Sintaxe, a dona de tudo isto por aqui. Quem governa e dirige a concordância das palavras na frase é sempre ela. Uma senhora exigentíssima. [...]
- Pois é isso, meus meninos. Sou eu quem faz estas palavrinhas comportarem-se como é preciso dentro das Orações. Obrigo-as a terem boas maneiras, a seguirem as regras do bom-tom. Forço o Verbo a concordar sempre com o Sujeito e o Adjetivo a concordar com o Substantivo. Também não deixo que o Pronome discorde do Substantivo. Se não fossem as minhas exigências, as frases virariam verdadeiras bagunças. Passo a vida fiscalizando a concordância das senhoras palavras. [...] As frases que andam com a concordância na regra tornam-se claras como água da fonte – a clareza é a maior qualidade que existe. [...] As frases formam-se para exprimir o pensamento dos homens, e a boa ordem das palavras na frase ajuda a expressão do pensamento.

2. A língua padrão e a gramática normativa na escola

A língua tem de ser ensinada na escola, e, como anota o lingüista francês Ernest Tonnelat, o ensino escolar “tem de assentar necessariamente numa regulamentação imperativa”. Assim, a gramática normativa tem o seu lugar e não se anula diante da gramática descritiva (BECHARA, 2002, p.123).

Sabe-se que a linguagem verbal escrita ou oral permite ao homem expressar o seu pensamento, o que faz dela a base de todo o conhecimento da humanidade. A língua é um objeto da cultura, e seu principal instrumento. Ela representa a soma de todos os valores da comunidade que retrata; é por meio dela que os falantes conhecem o mundo e apresentam a imagem que fazem dele. Desta maneira, os estudos da linguagem devem ter como meta aperfeiçoar no aluno a capacidade de ouvir, falar, ler e escrever, para que ele possa: pensar melhor sobre todas as ciências; viver mais cooperativamente em sociedade; desfrutar dos esportes, do lazer e da arte; entender as tendências políticas e econômicas; enfim, ser um cidadão sócio-histórico-culturalmente

engajado. Os PCN (BRASIL, 1998) esclarecem que a língua é sócio-histórica e implicada em um contexto ideológico, materializa-se entre indivíduos socialmente organizados por meio de enunciações que são sempre produto da interação locutor-ouvinte.

Sendo um atributo essencialmente humano, a fala e a escrita dependem de regras gramaticais para se concretizarem, muito embora os falantes da língua possam falar, escrever, compreender e ser compreendidos dentro de um processo automático e intuitivo de regras. Dessa maneira, o conhecimento e o domínio consciente das regras gramaticais é necessário à produção escrita, à correção, à leitura e compreensão de textos, dentro do padrão culto da língua. Tal conhecimento parece ser fator importante também para o sucesso profissional e pessoal do indivíduo, pois favorece a obtenção de melhores oportunidades de trabalho, bem como a adequação da linguagem nas relações sociais.

Para José Saramago (apud Gentile, 2003), cabe à escola ensinar o aluno a escrever corretamente e também explicar o porquê das regras gramaticais, já que a língua é a mais eficiente ferramenta de comunicação e, como tal, precisa estar sempre “limpa” e em condições de uso para que possa ser empregada com eficiência e adequação.

Certamente o aluno não vai à escola para aprender a linguagem coloquial, seria perder tempo, diminuir o interesse do aprendiz e frustrar as expectativas de seus pais. Ele vai à escola para adquirir a linguagem culta, que ainda não domina bem; é a linguagem social, dos meios de comunicação, da ciência, da filosofia, da religião, da economia, da política, do jornalismo e da arte. Enfim, é a modalidade lingüística na qual foi formulada e acumulada uma enorme gama de conhecimentos humanos no decorrer dos séculos. Para Neves (2002):

Não há dúvida de que é papel da escola prover para seus alunos a formação necessária para que eles sejam usuários da língua no padrão necessário à ocupação de posições minimamente situadas na escala social. De outro lado, não há dúvida de que uma enorme parte da clientela de ensino fundamental e médio entra na escola com uma apropriação apenas de padrões lingüísticos extremamente distantes do que a sociedade aceita e respeita (NEVES, 2002, p.231).

Para Silva, R. (2004) a escola tem a responsabilidade de ensinar a norma-padrão aos alunos, pois é esse o seu papel fundamental na sociedade. Para a autora:

A escola é um instrumento para a socialização do indivíduo e a escrita e a leitura são fundamentais no desenvolvimento das formas de comunicação nesse processo de socialização, no que concerne ao enriquecimento do conhecimento que se pode chamar de natural da língua materna, alguma 'gramática' deverá ser ensinada, a partir do momento em que se considerar necessário regular a fala e a escrita do aluno aos padrões de uso que a instituição-escola define como o ideal para aqueles que a ela estão submetidos. Romper com esse tipo de ensino que prestigia certas normas de uso em detrimento de outras parece incompatível com as sociedades em que se inserem as escolas como um dos instrumentos de adaptação e reprodução da sociedade estabelecida (SILVA, R., 2004, p.81).

Embora seja possível aprender uma língua sem conhecer a metalinguagem com a qual ela é analisada, a reflexão sobre a linguagem, a descrição da sua estrutura e a explicitação das regras são fatores que permitem escolhas conscientes e o domínio da norma-padrão. “Ensinar gramática é ensinar a língua em toda a sua variedade de usos, e ensinar regras é ensinar o domínio de tais usos” (POSSENTI, 2004, p.86).

De acordo com Bechara (1989, p.71-72), a gramática normativa, “também chamada *do bom uso* é um corpo de recomendações de como se deve dizer, subjetivamente selecionadas e fixadas por longa tradição entre os falantes de nível superior de uma comunidade, especialmente no uso escrito. É uma gramática que tem finalidades didáticas [...] A norma da gramática normativa busca o correto, opondo-se ao incorreto”. A gramática normativa dita as regras do bom uso da língua, tanto na modalidade oral, quanto na modalidade escrita, tendo como modelo a norma padrão que se baseia no uso consagrado da língua pelos bons escritores. Por bom uso se entende a utilização da língua apenas em sua variedade culta, padrão. No entanto, critérios de bom uso no sentido de adequação à situação de interação comunicativa devem também ser levados em conta.

Bechara (1989) explica também que a língua culta/padrão é a modalidade de língua que constitui o substrato da língua comum ou nacional e que se superpõe às variedades regionais. Entendemos que seja essa a modalidade que a escola tem por obrigação ensinar a todos os alunos, e que para tanto é fundamental o trabalho com os conteúdos da gramática normativa.

Para Pagliaro (apud BECHARA, 1989, p.34), “a gramática melhor mereceria o nome de *epistème*, cujo significado abrange conjuntamente o saber teórico e o saber prático”. Isso significa que o conhecimento gramatical teórico se concretiza no momento de sua utilização prática, tanto na modalidade oral, quanto na modalidade escrita. Todavia, mal compreendida na sua forma de ser ensinada, a gramática foi deixando de ser uma ferramenta para o aluno escrever e falar bem, pois o aprendizado acontecia de forma mecânica, sem que o aluno fosse capaz de internalizar e usar na prática o conhecimento adquirido. Bechara (1989) assegura que:

Muitas vezes, tinham mais valor para os alunos os contatos mantidos com textos escritos e com pessoas que falando ou escrevendo manejavam muito bem o idioma, do que com a lição de gramática, ou o com o próprio gramático, este, em geral mau escritor, pois perdera a espontaneidade de expressão pelo permanente autopolicimento em obediência às regras por ele ensinadas (BECHARA, 1989, p.35).

O ensino da gramática normativa, segundo Travaglia (2002, p.230), deve ser feito sempre porque representa desenvolver a competência comunicativa do aluno de forma que ele seja capaz de utilizar adequadamente também a variedade padrão culta da língua, por seu papel e status social, inclusive de veículo, no modo escrito, de toda a produção cultural. O aluno precisa conhecer a norma culta, assim como conhece a língua da qual é falante e isso não deve gerar nele um preconceito em relação às variantes lingüísticas características da oralidade das pessoas das diversas regiões. Uma vez que a gramática normativa distingue o correto do incorreto na linguagem padrão, é preciso um cuidado especial para não incutir nos alunos a obsessão pelo medo do erro, e sim ajudá-los a liberar e aprimorar a capacidade comunicativa.

Nesse sentido, também Neves (2002) manifesta-se da seguinte forma:

O mínimo que se espera da escola é que ela se esforce para prover à criança toda a apropriação de vivências e de conhecimentos que lhe assegure um domínio lingüístico capaz de garantir a produção de textos adequados às situações, de modo que ela possa ocupar posições na sociedade. Por outro lado, também se espera da escola que ela não crie um cotejo entre registros que constitua estigmatização e banimento para o lado do aluno (NEVES, 2002, p.231).

O ensino da gramática normativa tem, no entanto, encontrado resistência tanto do estudante, quanto do professor. O aluno, ao se deparar com a imposição sobre o certo e o errado, sofre uma grande decepção, pois se vê desencorajado diante daquilo que pode pressentir ou intuir, a partir de conceitos, regras ou nomenclaturas – descobre contradições que causam desencanto e sentimento de impotência diante dos mistérios que subjazem à gramática da sua própria língua. Talvez seja essa a maior causa da aversão dos alunos pelos estudos gramaticais. O professor também é responsável pela falência do ensino gramatical, pois chega à universidade com quase total desconhecimento da gramática e termina o curso, em geral, com pouquíssimo aproveitamento. Silva, R. (2004) propõe três caminhos para sair do impasse em que se vê o ensino da gramática:

a) preparação lingüística de bom nível para todos os professores de língua; b) preparação de materiais pedagógicos que dêem suporte adequado para todo ensino da língua; c) **dedicação dos lingüistas a pensarem na questão pedagógica do ensino da língua, acrescentando isso a seus interesses básicos de investigação teórica pura** (SILVA, R., 2004, p.88). (grifo nosso)

Para Silva, R. (2004), a ação do professor de língua portuguesa, especialmente aquele que conhece e aprecia a arte literária, é fundamental na manutenção, ou no despertar, do prazer do aluno pelo estudo da gramática. Segundo a autora:

Um bom professor que domine o arcabouço da gramática tradicional e dela possa desvencilhar e retirar o fundamental para transmitir a seus alunos poderá levar o seu ensino a bom termo e despertar, pelo seu trabalho, o gosto, mesmo o prazer, pelo estudo da gramática. [...] A exploração especulativa das possibilidades estruturais da uma língua muitas vezes é despertada nos estudantes, antes pelos bons professores de literatura, sobretudo quando são bons poetas, que pelos professores de línguas. Muitas vezes é pela poesia que se chega à gramática (SILVA, R., 2004, p.83).

Em conformidade com Possenti (2004, p. 63-72), quando afirma que “a noção de gramática é controvertida: nem todos os que se dedicam ao estudo desse aspecto das línguas a definem da mesma maneira”, utilizamo-nos, no presente trabalho, do seguinte desdobramento da gramática proposto pelo autor: gramática normativa, gramática descritiva e gramática internalizada; todas elas relevantes quanto às questões do ensino com vistas à aprendizagem significativa.

A gramática normativa (ou prescritiva) tem caráter legislativo sobre a língua, determinando o que deve e o que não deve ser usado; “apresenta um conjunto de regras, relativamente explícitas e relativamente coerentes, que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão” (POSSENTI, 2004, p.64), tanto na escrita, quanto na oralidade.

A gramática descritiva não tem nenhuma intenção prescritiva; orienta especialmente os estudos dos lingüistas que investigam o uso da língua pelos falantes. Possenti (2004, p.68) explica que o gramático descritivista não está preocupado em apontar erros, mas sim em constatar quantas e quais são as formas de uso de uma determinada palavra ou construção, verificando também se as variações estão ligadas aos aspectos sociais, situacionais, econômicos, históricos, geográficos, culturais, entre outros. E o autor exemplifica: “Numa perspectiva descritiva, constata-se, por exemplo, que, no português de hoje, existem pelo menos três maneiras de dizer ‘eles puseram’: *eles puseram, eles pusero e eles pôs*” (POSSENTI, 2004, p.68).

Câmara Jr (1987) adverte que há uma inadmissível “confusão entre duas disciplinas correlatas mas independentes”: a gramática descritiva e a gramática normativa. A gramática normativa faz parte da lingüística pura, enquanto que a gramática descritiva faz parte da lingüística aplicada à práxis social. Ambas são importantes e devem ser ensinadas na escola. Para ele:

[...] a gramática normativa tem o seu lugar e não se anula diante da gramática descritiva. Mas é um lugar à parte, imposto pelas injunções de ordem prática dentro da sociedade. É um erro profundamente perturbador misturar as duas disciplinas e, pior ainda, fazer lingüística sincrônica com preocupações normativas (CÂMARA JR, 1987, p.15).

A gramática internalizada compreende o conjunto de regras que todos os falantes da língua dominam e utilizam inconscientemente e que torna qualquer falante capaz de identificar se uma determinada seqüência pertence ou não à sua língua. Como forma de exemplificar o autor propõe o seguinte: “Se ouvir alguém dizer ‘*O meu mãe não gosta*’, o falante de português tem de escolher: ou conclui que há um problema (uma regra violada, já que em português se diz ‘a minha mãe...’), ou supõe que o falante é estrangeiro” (POSSENTI, 2004, p.70).

Travaglia (2002) denomina a gramática internalizada como gramática de uso. Para ele, os exercícios de gramática de uso são aqueles que buscam fazer com que o aluno internalize recursos da língua de tal modo que adquira uma gramática implícita para uso efetivo nas situações concretas e específicas de interação comunicativa. Nas palavras do autor:

No ensino ela se estrutura em atividades que buscam desenvolver automatismos de uso das unidades, regras e princípios da língua (ou seja, de mecanismos desta), bem como os princípios de uso dos recursos das diferentes variedades da língua. Essas atividades, portanto, são especiais para a finalidade de alcançar a internalização de unidades lingüísticas, construções, regras e princípios de uso da língua para que estejam sempre à mão do usuário, quando deles necessitar para estabelecer a interação comunicativa em situações específicas. [...] a gramática de uso pode e deve ser trabalhada a partir de produções orais e/ou escritas de alunos e de outros produtores de textos de todos os tipos (inclusive os literários, mas não só eles) (TRAVAGLIA, 2002, p.111).

O ensino e a aprendizagem da gramática normativa, a gramática tradicionalmente ensinada na escola, tem sido ao longo dos anos alvo de muitas críticas e objeto de inumeráveis reflexões. A esse respeito, Monteiro Lobato já se manifestara, no início do século XX, quando expunha objeções severas ao modo como a gramática normativa era apresentada às crianças – os professores obrigavam os pequenos a decorarem uma infinidade de regras, mas não os ensinavam a

colocá-las em prática. Em *Emília no País da Gramática* (p.7), Pedrinho, o personagem que representa junto com Narizinho a criançada do país, desabafa;

- Ah, assim, sim! – dizia ele. – Se o meu professor ensinasse como a senhora, a tal gramática até virava brincadeira. Mas o homem obriga a gente a decorar uma porção de definições que ninguém entende. Ditongos, fonemas, gerúndios [...] (MONTEIRO LOBATO, 2004, p.7).

É ainda Lobato que, inconformado com as complicações impostas à língua pelos gramáticos daquela época e disposto a lutar por mudanças na ortografia da língua, descreve cena memorável na qual Quindim e Emília espantam os gramáticos (a quem o escritor chama de carranças) e a velha Ortografia Etimológica. Assim:

– Vamos, Quindim! Avance e espalhe aqueles peludos complicadores da língua. Chifre neles!...
O rinoceronte não esperou segunda ordem. Avançou de chifre baixo, a roncar que nem locomotiva.
Os Carranças sumiram como baratas tontas, e a velha Ortografia Etimológica, juntando as saias, trepou, que nem macaca, por uma árvore acima.
Emília ria-se, ria-se...
Depois gritou-lhe:
- Você, sua diaba, viveu muito tempo a complicar a vida das crianças sem que nada lhe acontecesse. Mas agora tudo mudou. Agora eu estou aqui – e o Quindim ao meu lado! Quero ver quem pode com esse “binômio gramatical” (MONTEIRO LOBATO, p. 66).

Os modernistas, avessos ao culto da forma, tomaram uma posição “moderna” no uso da língua que scandalizou a sociedade da época, pela ruptura com os paradigmas vigentes. Tomamos como exemplo este excerto do romance de Mário de Andrade, *Macunaíma*:

No fundo do mato-virgem nasceu Macunaíma, herói de nossa gente. [...] Já na meninice fez coisas de sarapantar. De primeiro, passou mais de seis anos não falando. Si o incitavam a falar, exclamava: – Ai! Que preguiça! [...] Nos machos guspia na cara. Porém respeitava os mais velhos e freqüentava com aplicação a murua a poracê a torê o bacorocô a cucuicogue, todas essas danças religiosas da tribo. (COLEÇÃO OBJETIVO, 21, p.49).

e este, do poema *Pronominais*, de Oswald de Andrade:

Dê-me um cigarro/ diz a gramática/ do professor e do aluno/ e do mulato sabido/ mas o bom branco e o bom negro/ da nação brasileira/ dizem todos os dias/ – deixa disso camarada/ me dá um cigarro (COLEÇÃO OBJETIVO, 21, p. 53).

Todavia, a respeito deles Bechara (2000) escreve:

Felizes têm sido os modernistas porque começaram como incendiários e terminaram como bombeiros, eles contaram com alguns autores que se debruçaram sobre a gramática de suas obras, entre os quais é de justiça lembrar o Professor Raimundo B. Neto, especialista que produziu uma antologia e dois ensaios em que demonstra que os modernistas no fundo foram muito obedientes à língua exemplar. Aí está uma contribuição que pode repercutir no trabalho do professor em sala de aula, a braços com a tarefa de conceituar bem a correção e a incorreção idiomáticas (BECHARA apud AZEREDO, 2000, p.17).

E Câmara Jr (1987) comenta:

Mesmo a decantada excentricidade de certos escritores, em face da linguagem de seu tempo, não passa de exagero retórico. Como já observou o lingüista ítalo-romano Eugênio Coseriu, o escritor inova em regra no uso lingüístico do seu tempo, na norma mais ou menos conscientemente estabelecida, mas fica fiel ao sistema, ou seja, ao padrão que rege a língua em profundidade (CAMARA JR, 1987, p.20).

Em relação à importância do ensino da gramática normativa, Travaglia (2002) assim se manifesta:

Soares (1979: capítulo 9) diz que às vezes é preciso ensinar *gramática normativa*. Para nós isto deve ser feito sempre porque representa desenvolver a competência comunicativa do aluno de forma que ele seja capaz de utilizar adequadamente *também* a variedade padrão culta da língua, que é uma variedade importante por seu papel e *status* social, inclusive de veículo, no modo escrito, de toda a produção cultural (TRAVAGLIA, 2002, p.229).

No entanto, muitos professores, e até sistemas estaduais de ensino, resolveram, inadvertidamente, abolir o ensino da gramática, sem que trouxessem uma opção melhor para sala de aulas, e, com isso, a escola tem deixado de cumprir o seu papel primordial: possibilitar ao aluno a competência lingüística, especialmente na norma culta padrão, para que esse falante e usuário da língua possa dispor dela em diferentes modalidades, adequando-a às necessidades impostas pelo momento e situação. Bechara (1989, p.13) apresenta as seguintes palavras de Eugenio Coseriu: “a liberdade humana não é arbítrio individual, é liberdade histórica e, como quer que seja, a língua não se impõe ao indivíduo: o indivíduo dispõe dela para manifestar sua liberdade de expressão”.

A esse respeito, Neves (2003, p.35) conjectura que a “boa linguagem” não é algo valorizado apenas pelos gramáticos. Mais que eles, é o povo que tem fascínio pelo bem falar e o

bem escrever e aprecia quando entra em contato com os padrões cultos da língua. Assim, é a própria comunidade que busca adequar sua linguagem aos padrões prestigiados, muitas vezes por meio de lições explícitas, em geral simplificadoras, que lhe dizem quais construções podem e quais não podem ser feitas dentro da norma culta. A autora cita as palavras de Savioli:

Os homens, apesar de toda a retórica da igualdade, apreciam a diferença. Tanto é verdade que, quando ela não existe, inventam-na. A etiqueta tem esse papel. Não é à toa que o compartimento mais cultuado da língua seja a correção, porque falar correto é um índice marcante de pertinência ao grupo social de maior prestígio (SAVIOLI, 2000, apud NEVES, 2003, p.35).

Câmara Jr. (1987) adverte sobre um equívoco muito freqüente entre os professores que entendem que ensinando gramática normativa estarão cuidando, ao mesmo tempo, da escrita e da fala de seus alunos. Esta ilusão decorre da própria definição da gramática como “arte de escrever e falar corretamente”. Nas palavras do autor:

Uma diversidade, muito sutil e falaz, é a que existe entre a fala e a escrita. É a escrita que as gramáticas normativas escolares focalizam explícita e implicitamente. O estudante já vem para a escola falando satisfatoriamente, embora seja em regra deficiente no registro formal do uso culto; o que ele domina plenamente é a linguagem familiar, na maioria dos casos. Como quer que seja a técnica da língua escrita ele tem de aprender na escola (CAMARA JR, 1987, p.19).

Quanto ao fato de ser esperado que a escola valorize mais o trabalho com a escrita da língua padrão do que com a sua variedade oral, Camara Jr (1987) comenta:

É justo que a gramática normativa dê grande atenção à língua escrita. É ela que a escola tem de ensinar em primeira mão. Acresce o primado da língua escrita nas sociedades do tipo do nosso, dito “civilizado”. Aí, do ponto de vista sociológico, a língua escrita se sobrepõe inelutavelmente à língua oral, pois rege toda a vida geral e superior do país. Mesmo o rádio e a televisão, que à primeira vista se podem afigurar espécies novas de língua falada, são em última análise modalidades da língua escrita (CAMARA JR, 1987, p.20).

Silva, E. (2004, p.72)) lembra ainda que, segundo Vygotsky, a escrita exige uma ação analítica intencional e que, “de fato, para escrever um texto é preciso consciência fonológica, capacidade de ordenar seqüências de palavras e orações, obediência deliberada aos princípios gramaticais da língua, bem como a certas regras, quando se deseja utilizar a língua padrão”. A

autora cita as palavras de Richter (2003, p.142), quando este afirma que “o ensino da gramática beneficia especialmente a produção planejada”.

Tomamos de Câmara Jr. (1987) as seguintes palavras:

A língua escrita se manifesta em condições muito diferentes da língua oral. Por isso, tantos estudantes psicologicamente normais, que falam bem, e até com exuberância e eloquência, no intercâmbio de todos os dias, são desoladores quando se lhes põe um lápis ou uma caneta na mão. A fala se desdobra numa situação concreta, sob o estímulo de um falante ou vários falantes outros, bem individualizados. Uma e outra coisa desaparecem da língua escrita (CÂMARA JR, 1987, p.19).

Em relação ao posicionamento da escola quanto à questão: ensinar ou não ensinar a gramática normativa da língua padrão, Possenti (2004, p.17) adota o princípio de que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez mais exatamente, criar condições para que ele seja aprendido. **Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico**”. (grifos nossos) Os equívocos aos quais o autor se refere dizem respeito às diversas teses em que os estudiosos defendem o não-ensino da modalidade padrão por considerá-la muito difícil, ou porque seria uma forma de imposição violenta e injusta de valores de um grupo (mais favorecido socialmente) para outro (menos favorecido socialmente). No entanto, são exatamente os alunos que vivem em situações econômico-financeiro-sociais mais precárias que mais se beneficiam com o domínio da modalidade lingüística socialmente aceita e valorizada.

Nesse momento, cumpre esclarecer que entendemos que cabe à escola ensinar ao aluno a língua materna desenvolvendo-lhe a capacidade comunicativa, tornando-o apto a adequar a sua fala e a sua escrita a toda e qualquer situação de uso da língua. A escola deve, também, ensinar sobre a língua, para que o aluno conhecedor da gramática normativa seja capaz de analisar e refletir sobre os fatos do seu idioma. Em conformidade com Silva, E. e Gurpilhares (2006, p.55), acreditamos que “o professor não pode alijar o ensino da norma-padrão das aulas de língua portuguesa. É preciso que todos tenham a oportunidade de conhecê-la e de saber empregá-la, já

que esta é o suporte para a elaboração de textos formais”. Continuando, as autoras colocam que é preciso discutir com urgência *como* ensinar essa modalidade da gramática e *como* torná-la efetivamente útil ao aluno. “É nesse sentido que a Lingüística se mostra sobremaneira útil, pois os novos estudos podem contribuir para dilatar a compreensão de certos aspectos da língua, provocando a reflexão e o entendimento necessário à produção textual. Esses acréscimos precisam ser incorporados ao ensino da gramática” (SILVA, E. e GURPILHARES, 2006, p.55).

Bechara (1989) admoesta os estudiosos e professores quanto à necessidade da colaboração entre os lingüistas e os gramáticos, pois “a gramática de tipo tradicional também se insere nesse rol de disciplinas que necessitam de ser complementadas por não poderem resolver problemas que ultrapassam seus fundamentos e critérios”. Assim, os aspectos semânticos, estéticos, discursivos e pragmáticos presentes em um texto, que necessitam da compreensão das pistas lingüísticas e extralingüísticas, podem não ser totalmente explicados pela gramática normativa. Somente uma atitude integradora entre o conhecimento gramatical e o conhecimento lingüístico é que pode levar a um bom resultado.

Assim, fica aqui registrado o apelo de Bechara:

Então nós da universidade, nós especialistas, nós estudantes, gramáticos e filólogos, temos de nos unir para acabar com essa mania de querer que a gramática tradicional, essa velhinha de mais de 2000 anos, seja o alvo favorito da crítica da lingüística. Se a gramática tem os seus defeitos, muitos deles se devem a que a lingüística não produziu o suficiente para levar à velha senhora a luz e o calor de sua inteligência e dos resultados das pesquisas feitas em seu nome. Então é preciso que nos unamos, gramáticos, professores e filólogos, para que a língua portuguesa, estudada convenientemente, possa ter sua exemplaridade bem marcada (BECHARA, 2000, p.17).

E Fonseca (2000), arremata:

[...] a lingüística pode ter um papel importante a desempenhar proporcionando aos professores de língua materna uma consciência da linguagem e dos problemas implicados na relação profunda e plurifacetada que liga um falante à sua língua materna (FONSECA, 2000, p.16).

3. A crise no ensino do idioma

Que o ensino da língua não vai bem já é, cada vez mais, uma constatação de domínio comum.[...] Ou seja, tem “uma pedra no meio do caminho” da aula de português (ANTUNES, 2003, p.15).

As aulas de Língua Portuguesa das escolas brasileiras, entre as décadas de 70 a 80, passaram a oferecer estudos do texto, com interpretações literais, que pouco contribuía para o raciocínio. O problema da variação linguística não foi convenientemente abordado, pois os próprios professores ainda não estavam seguros sobre os limites do território da linguística. Outro agravante foi a substituição das regras e da terminologia da sintaxe tradicional pelas teorias estruturalistas e gerativistas, o que contribuiu para confundir, ainda mais, alunos e professores. De um modo geral, conta-nos Possenti (2004, p.8), muitos professores entendiam que ensinar língua e ensinar gramática eram coisas diferentes.

A partir de 1971, a democratização do ensino trouxe a expansão da oferta de vagas na escola. Implantou-se, então, um ensino de massa, disposto a atender a uma clientela cada vez mais numerosa; o qual, entretanto, ao longo dos anos, vem sofrendo uma expressiva e evidente perda de qualidade.

Uma das conseqüências da perda de qualidade do ensino é o fato de que a maioria dos alunos, especialmente os que provêm da escola pública, conclui os oito anos do Ensino Fundamental e os três do Ensino Médio com um grau de aproveitamento muito baixo com relação ao domínio da norma culta da língua portuguesa. Essa defasagem de aprendizagem gera grandes dificuldades no prosseguimento dos estudos, tanto nos exames vestibulares, quanto na vida acadêmica, pois os alunos demonstram-se pouco capazes, não só de interpretar os textos e enunciados que lhes são oferecidos, mas também de produzir os seus próprios textos com coesão, coerência, clareza, objetividade e respeito às normas gramaticais.

Diante da certeza da existência da tal crise no ensino da língua materna, torna-se de fundamental importância buscar as causas do problema, o que poderia ser um primeiro passo para a sua resolução. Bechara (1989) entende que as raízes do problema são profundas, não se podendo considerar apenas a falta de recursos financeiros e materiais, o desinteresse das autoridades políticas e escolares pela qualidade do ensino ou o preparo inadequado de professores e alunos para o trabalho produtivo com a língua.

Para ele, o atual desempenho do alunado brasileiro em relação ao conhecimento da língua materna deve-se, principalmente, a uma grande confusão que ocorreu entre os professores da língua, quando levaram ao extremo alguns preceitos da lingüística e deixaram de ensinar a gramática normativa e a língua culta, valorizando apenas a linguagem espontânea do aluno, aquela que ele traz de casa e do meio em que vive. Porém, “a gramática não poderia jamais ser confundida com a lingüística, tendo em vista os próprios objetivos de cada uma. Enquanto a primeira, normativa, registra o uso idiomático da modalidade-padrão, a segunda, como ciência, estuda a linguagem articulada nos seus polifacetados aspectos e realizações” (BECHARA, 1989, p.50).

Fonseca (2000) considera que a Lingüística pode ser apontada como uma das causas da crise que se instalou no ensino da língua materna a partir de 1970; e esclarece:

[...] não a Lingüística em si mesma, é claro, mas uma certa forma apressada e superficial de adoção, por parte da Didática, de termos, de conceitos ou perspectivas de análise oriundos da lingüística. Ser “fator de crise” não é, apesar de tudo uma influência negativa [...] mas uma crise não pode tornar-se um estado permanente (FONSECA, 2000, p.16).

Bechara (1989) afirma ainda que a prioridade da escola deveria ser a de tornar o aluno um poliglota em sua própria língua, isto é, capaz de expressar-se nas mais diversas circunstâncias, segundo as exigências e convenções das variadas situações de uso da língua. O papel da escola não é o de ensinar uma variedade no lugar da outra, desprezando as variantes populares e valorizando

apenas a norma culta, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, ou com as quais não estão familiarizados, pois é um direito elementar do aluno ter acesso aos bens culturais da sociedade. Destarte, o objetivo da escola é ensinar o português padrão criando condições para que ele seja aprendido, especialmente pelos alunos menos favorecidos socialmente, os quais só tem a ganhar com o domínio dessa forma de falar e de escrever, socialmente valorizada e fundamental ao prosseguimento dos estudos.

Entretanto, persiste entre os professores uma grande controvérsia sobre a utilidade de se ensinar gramática na escola, pois se confundiram os conceitos e níveis de língua oral e língua escrita, língua coloquial e língua culta, com prejuízos para o ensino do português. Enquanto alguns condenam o ensino da gramática baseado em regras e conceitos e valorizam apenas o uso da língua na leitura e produção de textos, outros apontam o ensino da gramática como fundamental para formar leitores e redatores competentes, capazes de dominar o padrão culto da língua.

Considerada um saber não fundamental por alguns, mas defendida por estudiosos, como Bechara (1989, 2000, 2002), a gramática, ou foi radicalmente abolida das aulas, ou permaneceu sendo ensinada de forma arcaica e artificial. Essa discussão, hoje praticamente superada pela maioria dos pesquisadores (NEVES, 2003), permanece ainda permeando as escolhas docentes quando se trata do ensino da língua portuguesa.

Muitos professores da língua materna, confusos em suas próprias convicções, ensinando seus alunos a desacreditarem os padrões da língua culta escrita ou falada, acabaram por desconhecer tais padrões e tornaram-se, eles próprios, incapazes de ensiná-los (BECHARA, 1989). Então, como explicam Silva, E. e Gurpilhares (2006), tomam atitudes diversas. Alguns relegam aspectos da revisão gramatical ao segundo plano, em conformidade com os que entendem que ensinar gramática é de pouca utilidade para o desenvolvimento da competência lingüística. Outros, que consideram o ensino da gramática necessário porque permite ao aluno dominar os princípios

de organização lógica dos componentes gramaticais em um texto mediante a utilização de critérios, o que corrobora a capacidade de análise, inclusive para a produção de sentidos, optam por ensiná-la. Existem ainda aqueles que têm receio de admitir publicamente que ensinam gramática, sob pena de serem vistos como anacrônicos, pouco informados e preconceituosos.

Em verdade, quando, em um determinado momento do processo, tomou-se consciência de que a norma-padrão, cujas prescrição e descrição estão na Gramática Normativa, também deveria ser ensinada, embora tivesse deixado de ser o motivo central das aulas de Língua Portuguesa, o professor já se encontrava despreparado e mal informado sobre as mudanças e suas conseqüências, não sabia como, tecnicamente, efetivar esses objetivos. Desse modo, perdeu-se a noção sobre que pontos ensinar e corrigir na fala e na escrita dos alunos de todos os níveis. Pode-se dizer que houve o esgotamento da força da norma prescritiva, porque o processo de massificação trouxe para a escola a concorrência de outras normas lingüísticas e não contou com condições para equacionar o problema, o que gerou a sensação de crise pelo descompasso entre a norma descrita na gramática normativa, explícita e a norma objetiva, implícita. A diversidade de definições e de campos de abrangência da gramática, como ponto de vista normativo ou descritivo, tem sido o principal motivo das posições pedagógicas antagônicas a favor, ou contra, o ensino da gramática nas escolas, resultando em prejuízo do ensino e do aluno.

Muitas vezes, os próprios gramáticos e os autores dos livros didáticos de língua materna não levam em conta estas diferenças de enfoques da gramática, e, com isso, os objetivos do ensino da língua não são integralmente atingidos. Com efeito, Possenti (2004) lembra a existência de tal impasse:

[...] pode ocorrer que quando duas pessoas falam de gramática, ou de ensino de gramática, não estejam falando da mesma coisa. Uma pode estar falando de formas padrões por oposição a formas populares, e outra, de como certos aspectos de uma língua se estruturam. É talvez pelo fato de não estar sempre claro para todos que esta questão é complexa, que, muito freqüentemente, discussões sobre o tema não prosperam. Os contendores podem achar que discordam quando concordam, e podem achar que concordam quando, de fato,

estão discordando. Talvez isso explique, em parte, entre outras razões, a distância entre os projetos de ensino e sua execução (POSSENTI, 2004, p.62).

Diante dos objetivos específicos do ensino da língua materna em cada um dos três graus, o ensino da gramática normativa é necessário no Ensino Fundamental e Médio, e deveria ser completado no Ensino Superior. Para Bechara (1989, p.60), “à escola de 1º e 2º graus é que cabe ministrar esse ensino, sob a orientação segura e eficiente do professor de língua portuguesa”. O estudo da gramática descritiva deveria ser priorizado e revigorado nos cursos de Letras.

É ponto fundamental na atividade docente saber o que se quer, para nisso concentrar esforços. Do contrário, estaria o docente praticando um trabalho árduo para si e para seus alunos, um trabalho que, embora bem feito, seria equivocado e insensato. A primeira consideração a fazer, propõe Bechara (1989), é destacar que o estudo da língua materna na escola não é uma disciplina ou matéria como as demais. Isto é: não se aprende português como se aprende matemática, geografia, ciências ou informática. Nas palavras da professora Raffaele Simone (apud BECHARA, 1989, p.8): “a linguagem não é apenas uma ‘matéria’ escolar entre outras, mas um dos fatores decisivos ao desenvolvimento integral do indivíduo e, seguramente, do cidadão”.

Entretanto, o que se observa entre alunos de todos os níveis, é uma grande dificuldade no trato com a norma culta da língua, na leitura e compreensão do texto lido e, de forma mais evidente, na produção textual, o que justifica e exacerba o baixo rendimento escolar. É voz corrente entre os alunos o reconhecimento de que eles têm idéias sobre os variados temas que a escola discute, todavia, sentem-se pouco capazes de dar corpo às tais idéias em forma de um texto claro, coeso, coerente e gramaticalmente correto. A relevância e a complexidade do assunto, tido como crise no ensino do idioma, têm levado diversos autores, estudiosos do assunto, a investigarem as causas e a esboçarem explicações.

Para Bechara (1989, p.5), é possível apontar “três ordens de crises independentes, mas estreitamente relacionadas, que acabam desaguando na ação da escola”.

A primeira crise é na ordem institucional, na própria sociedade, que de uns tempos para cá, seguindo as pegadas de uma tendência mundial do pós-guerra, privilegiou o coloquial, o espontâneo e o expressivo [...] Este movimento, positivo em sua essência, trouxe, pela incompreensão e modismo de muitos, uma consequência nefasta, à medida que o privilegiamento da oralidade estimulou o desprestígio da tradição escrita culta [...] (BECHARA, 1989, p.5).

Assim, segundo o autor, a crise na ordem institucional se deve ao fato de que houve um privilegiamento do coloquial, do espontâneo e expressivo e o desprestígio da tradição escrita culta. A escola não tem levado o aluno a desenvolver o seu potencial de modo a ser capaz de traduzir, de modo cabal, efetivo e eficiente, expressivo e coerente, as suas idéias, pensamentos e emoções, tanto na modalidade oral, quanto na escrita. Tudo porque a escola passou a contentar-se em trabalhar apenas com o conhecimento lingüístico que o aluno já traz ao chegar. Isto parece ter sido desastroso para o ensino da língua materna; pois, se antes o ensino era opressivo por impor ao aluno a norma padrão da língua como única forma aceitável, agora, explica Bechara, tornou-se da mesma forma opressivo, por não expor aos alunos as diversas modalidades lingüísticas, inclusive a modalidade culta escrita, o que tira dele a chance de conviver e aprender a modalidade socialmente valorizada, a que a sociedade espera que seja ensinada pela escola.

A segunda crise apontada por Bechara diz respeito ao preparo insuficiente e inadequado de muitos professores, que não estão aptos a levar seus alunos ao pleno uso das diversas modalidades lingüísticas, especialmente da norma padrão, por falhas na sua formação acadêmica.

A segunda crise é na universidade, já que a lingüística ainda não conseguiu constituir-se definitivamente, desdobrando-se em diversas lingüísticas que discutem seus objetos, suas tarefas e suas metodologias. Apresentadas ora paralela ora conflitivamente, a verdade é que as teorias lingüísticas ainda não chegaram a consolidar um corpo de doutrina capaz de permitir uma descrição funcional-integral do saber elocucional, do saber idiomático e do saber “expressivo” (BECHARA, 1989, p.7).

Assim, temos que a falta de uma adequada abordagem das teorias lingüística e gramatical nas licenciaturas em Letras forma professores despreparados, pouco capazes de levar seus alunos a um desenvolvimento efetivo que os torne aptos a usar a língua nas suas diversas modalidades com adequação e consciência de tal uso. Segundo o autor, “muita gente não traça com a devida segurança os limites desses campos, e transforma, assim, a aula de língua portuguesa numa aula de lingüística, de objetivos bem diferentes” (BECHARA, 1989, p.58). Como conseqüências danosas de tal prática estão: a pouca atenção do professor ao estudo da língua culta, o empobrecimento do conhecimento docente e o embaralhamento do conceito de norma lingüística, especialmente na modalidade escrita.

Finalmente, Bechara (1989) apresenta a terceira crise educativa:

A terceira crise é na escola, na medida em que, não se fazendo as distinções necessárias entre gramática geral, gramática descritiva e gramática normativa, a atenção do professor se volta para os dois primeiros tipos de gramática, desprezando justamente a gramática normativa que deveria ser o objeto central de sua preocupação e, em conseqüência, despreza toda uma série de atividades que permitiriam levar o educando à educação lingüística necessária ao uso efetivo do seu potencial idiomático (BECHARA, 1989, p.7).

Com isso, na visão de Bechara (1989, p.17), o currículo para o ensino da língua materna resulta improdutivo, já que a proposta é ensinar os fatos da língua coloquial que os alunos já dominam, quando deveria ser ensinar a gramática normativa, uma “modalidade adquirida, que vem juntar-se (não contrapor-se imperativamente) a outra, transmitida”, a modalidade coloquial ou familiar. Muitos educadores que trabalham com a língua materna se esquecem de que **“a função do professor deve ser a de um estimulador, que não deve perder de vista a sua missão programaticamente correta”** (BECHARA, 1989, p.47).

CAPÍTULO II – IMBRICAÇÕES ENTRE OS PENSAMENTOS DE VYGOTSKY E DE LIPMAN COM O ENSINO DA GRAMÁTICA

A linguagem é talvez a mais propriamente humana das faculdades do homem. Procurando compreender e conhecer a linguagem, o homem procura, ao longo de sua história intelectual, alcançar um conhecimento mais completo de si mesmo (R. H. Robins)⁷.

Apresentação do capítulo

Serão aqui apresentadas as possíveis imbricações entre o pensamento de Vygotsky, que vê na linguagem o maior elemento mediador do pensamento com as atividades sociais, de Lipman, que considera o papel dos critérios nas escolhas e no desenvolvimento do senso crítico, e o ensino da gramática normativa, segundo Silva, E. (2006).

1. Pensamento, linguagem e ensino da gramática segundo Vygotsky: uma relação possível

Vygotsky, de fato, introduziu uma perspectiva histórica na compreensão de como o pensamento se desenvolve e do que é, na verdade, o pensamento. Mas o interessante é que ele também propôs um mecanismo pelo qual a pessoa se torna livre de sua própria história. [...] dado um mundo pluralista onde cada indivíduo chega a um acordo com o meio ambiente a seu próprio modo, a teoria do desenvolvimento de Vygotsky é também a descrição dos muitos caminhos para o individualismo e a liberdade (Jerome S. Bruner, 1961, apud VYGOTSKY, 2000).

Sob a perspectiva da relação fundamental entre pensamento e linguagem, vêm à luz os estudos de Lev S. Vygotsky (1896-1934), professor e pesquisador russo, cuja produção intelectual prematuramente interrompida pela tuberculose, em 1934, foi extremamente rica e diversificada.

Vygotsky viveu e trabalhou no ambiente turbulento da época da Revolução Russa de 1917. A ciência era vista então como um dos pilares para a construção de uma nova sociedade; parecia que por meio dela seriam resolvidos todos os problemas sociais e econômicos que afligiam o mundo. Nesse contexto, ele e outros jovens pesquisadores da Rússia pós-revolucionária

⁷ ROBINS, R. H. *Pequena história da lingüística*.

buscavam uma nova psicologia, talhada às necessidades e preocupações do momento. Em particular, segundo Oliveira (1997, p.22), procurava-se uma síntese entre duas correntes distintas e aparentemente não conciliáveis: a psicologia como ciência natural e a psicologia como ciência mental. A psicologia como ciência natural se concentrava nos processos elementares sensoriais e reflexos, procurando explicá-los com base na biologia e na experimentação. Já a psicologia como ciência mental enfatizava os processos psicológicos superiores, como o controle consciente e intencional das ações, a atenção voluntária, a memorização ativa e o pensamento abstrato, que diferenciam a psicologia humana da psicologia animal.

Vygotsky propôs a tal síntese para essas duas correntes encarando o desenvolvimento do indivíduo não apenas como ser biológico, mas também como ser social, ou seja, membro da espécie humana e participante ativo do processo histórico-cultural. Nesse sentido, as funções psicológicas teriam um suporte biológico, mas seriam modificadas e aperfeiçoadas através das relações entre o indivíduo e o mundo exterior. **Sua teoria, chamada de sócio-interacionismo, considera o desenvolvimento das pessoas como resultado de um processo sócio-histórico e enfatiza o papel da linguagem na aprendizagem.** Segundo o psicólogo russo, a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento desde o início da vida humana, sendo “um aspecto necessário e universal no processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (OLIVEIRA, 1997, p.56).

Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. O aprendizado, para ele, é uma das principais fontes de desenvolvimento de conceitos em crianças em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento mental. Adicionalmente, deve-se ter em mente que as tratativas de Vygotsky não se referem apenas à aprendizagem ou ao ensino, mas a um processo global de relação interpessoal que envolve alguém que aprende, alguém que ensina e a própria relação ensino/aprendizagem, quase

sempre mediada pela palavra. Fonseca (2000, p.18) apresenta posição análoga, quando escreve: “ora, a linguagem é, antes de tudo, uma atividade cognitiva”.

Vygotsky acreditava que o cérebro é a base biológica que define limites e possibilidades para o desenvolvimento humano. A mediação permite o acesso ao conhecimento, pela intermediação dos outros. Atento à “natureza social” do ser humano, que desde o berço vive rodeado por seus pares em um ambiente impregnado pela cultura, Vygotsky defendeu que o próprio desenvolvimento da inteligência é produto dessa convivência. Assim, o estudioso considera que na criança “os conceitos se formam e se desenvolvem sob condições internas e externas diferentes, dependendo do fato de se originarem do aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal da criança” (VYGOTSKY, 2000, p.108). Destarte, para Vygotsky, a criança aprende desde que nasce, por meio das interações que estabelece com a mãe e com os outros adultos e crianças que a rodeiam – é com essas pessoas que a criança vai aprender a relacionar-se com as coisas do mundo, entender a realidade que a cerca e agir no mundo. A esse respeito, John Dewey, citado por Antunes (2003), escreveu: “As coisas vêm a uma criança vestidas pela linguagem”. E, a esse propósito, citamos Castro e Romero (2006):

Os gestos e discursos da mãe ou adulto, sinais externos do social, vão concorrer para o modo como o aprendiz irá entender a realidade e agir sobre o seu ambiente. Dessa forma, o discurso e o comportamento dos mais experientes vão exercer influência considerável na constituição e organização do pensamento complexo e individual, assim como no desenvolvimento de sua capacidade de auto-regulação e de agir em situações diversas (CASTRO e ROMERO, 2006, p. 132).

Destacando ainda a importância da interação para o desenvolvimento e a construção do aprendizado que ocorre tanto dentro como fora da escola, tomam-se de Vygotsky as seguintes palavras:

Após ter descoberto muitos vínculos internos complexos entre os conceitos espontâneos e científicos, esperamos que as futuras investigações comparativas ajudem a esclarecer a sua interdependência [...] Afinal de contas, o aprendizado não se inicia na escola. Um futuro pesquisador poderá muito bem descobrir que os conceitos espontâneos da criança são um

produto do aprendizado pré-escolar, da mesma forma que os conceitos científicos são produto do aprendizado escolar (VYGOTSKY, 2000, p. 145).

Em relação à educação, o professor teria o papel explícito de interferir no processo, diferentemente de situações informais nas quais a criança aprende por imersão em um ambiente cultural. Nessa perspectiva, a educação não fica apenas à espera do desenvolvimento intelectual da criança, ao contrário, respeitando as individualidades de cada aprendiz, a escola e o professor têm como função levar o aluno adiante, pois quanto mais ele aprende, mais se desenvolve mentalmente. Nesse sentido, a própria noção de “aprendizagem” significa processo de ensino-aprendizagem, justamente por incluir quem aprende, quem ensina e a relação social entre eles, de modo coerente com a perspectiva sócio-histórico-cultural.

Priorizando as interações entre os próprios alunos e deles com o professor, o objetivo da escola, então, é fazer com que os conceitos espontâneos (assistemáticos), que as crianças desenvolvem na convivência social, evoluam mediante a aquisição de conceitos científicos (sistemáticos). Parece fundamental, neste ponto da presente Dissertação, esclarecer o que Vygotsky entende por desenvolvimento de conceitos espontâneos e conceitos não-espontâneos (científicos) no aprendizado. Para tanto, destacam-se aqui as palavras do autor:

O desenvolvimento dos conceitos não-espontâneos tem que possuir todos os traços peculiares ao pensamento da criança em cada nível do desenvolvimento, porque esses conceitos não são aprendidos mecanicamente, mas evoluem com a ajuda de uma vigorosa atividade mental por parte da própria criança. Acreditamos que os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos – se relacionam e se influenciam mutuamente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente unitário, e não um conflito entre formas de intelecto antagônicas e mutuamente exclusivas (VYGOTSKY, 2000, p.107).

Ressalte-se que o conceito espontâneo é fundamental, uma vez que sem ele seria impossível o desenvolvimento do conceito científico. Para Vygotsky (2000), trata-se de um processo único: os conceitos espontâneos atraem os científicos para perto de si enquanto os

científicos exercem a mesma atração sobre os espontâneos, em igual intensidade, mas em sentido contrário. Todavia, a esse respeito, Castro e Romero (2006) advertem:

O ensino ativa o desenvolvimento, podendo, portanto, criar (ou não) uma zona de construção porque coloca à disposição do aprendiz os instrumentos que a possibilitariam construir as condições necessárias para lá chegar. Assim, a ação do professor, adulto ou par mais desenvolvido, é muito importante para originar novos construtos, mas não os determina ou os garante, pois o aprendiz contribui ativamente para que isso venha (ou não) a ocorrer (CASTRO e ROMERO, 2006, p.138).

E Fonseca (2000) acrescenta:

O domínio do alfabeto, do registro gráfico, sendo num dado momento um ponto de chegada, institui-se logo como ponto de partida para uma nova fase, muito mais complexa e importante. Da escrita à leitura e da leitura à escrita, o domínio do material gráfico suscita no aluno o aparecimento de necessidades novas de tipo intelectual, cultural, social, lúdico-afetiva e estética (FONSECA, 2000, p.22).

Reside nesse ponto uma das sérias buscas dos educadores: encontrar métodos eficientes para que o ensino seja efetivo, dentro da visão sociointeracionista vygotskyana, que imbrica pensamento, linguagem, interação e aprendizagem.

Em sua importante obra *Pensamento e Linguagem*, publicada postumamente em 1934, Vygotsky toma como tema central a relação entre o pensamento e a linguagem, na perspectiva das teorias da filogênese do desenvolvimento intelectual, e apresenta uma teoria particular e fundamentada sobre tal desenvolvimento. O autor, de fato, favoreceu a compreensão de como o pensamento se desenvolve, e do que é, na verdade, o pensamento. A concepção de Vygotsky sobre o desenvolvimento é também uma teoria da educação. Segundo Jerome Bruner (1961), prefacista da obra de Vygotsky:

Após concluir que a fala e o pensamento têm raízes diferentes, e que a estreita correspondência entre o pensamento e a fala, que se constata no homem, não está presente nos antropóides superiores, ele se volta diretamente para a tarefa de explorar o comportamento das crianças pequenas, que apresenta uma fase pré-lingüística do que diz respeito ao uso do pensamento, e uma fase pré-intelectual quanto ao uso da fala (VYGOTSKY, 2000, p.10).

Ao estudar o desenvolvimento intelectual e lingüístico das crianças, Vygotsky acabou por evidenciar a importância da relação entre fala interior e pensamento. Por meio de diversos experimentos, Vygotsky comprovou que a fala, além de ter um papel comunicador, interpessoal, efetivamente auxilia a criança durante a execução de uma tarefa, pois ao falar a criança não está apenas descrevendo suas ações, mas também planejando e organizando seu comportamento. Assim, a fala e a ação fazem parte de uma mesma função psicológica, que se adapta à execução da tarefa. Os experimentos de Vygotsky demonstraram ainda que a fala assume um papel tanto mais importante, quanto mais complexa for a tarefa a ser desenvolvida. Com efeito, Oliveira (1997, p.52) explica que se chegou a verificar que certas crianças pequenas não foram capazes de resolver um problema difícil quando ficavam proibidas de falar durante a atividade.

Nesse ponto, o pensamento de Vygotsky opunha-se ao de Piaget, outro nome importante na psicologia da educação daquela época, para quem, segundo Oliveira (1977), a fala egocêntrica não possui nenhuma utilidade no comportamento da criança e desaparece inevitavelmente quando a criança entra em idade escolar e passa a trabalhar com os outros. Contudo, as experiências de Vygotsky sugeriram que a fala egocêntrica assume uma função definida e importante na atividade da criança. Tais experiências interessam a esta Dissertação, pois demonstram a importância da aquisição da língua materna e da organização do pensamento com vistas à elaboração de enunciados pela criança. Obviamente, quanto mais desenvolvidos o pensamento e linguagem, maiores serão as necessidades de elaboração de enunciados mais claros, concisos e gramaticalmente corretos, daí a importância do ensino da gramática normativa.

Em seu texto, sobre a obra de Vygotsky, Bruner aborda ainda os estudos do cientista sobre os conceitos espontâneos e os adquiridos. São dele as seguintes palavras:

Vygotsky acompanha a forma pela qual o desenvolvimento intelectual da criança adquire uma estrutura classificatória que torna possível o uso da linguagem como instrumento lógico e analítico do pensamento. Antes disso, na ausência de estruturas conceituais, a

linguagem desempenha outros papéis que não aquele. Finalmente, Vygotsky explora o mundo pelo qual os conceitos mais rigorosos de ciência e pensamento disciplinado têm o efeito de transformar e dar uma nova direção ao aparecimento dos conceitos ‘espontâneos’ nas crianças (VYGOTSKY, 2000. p.11).

Outro passo importante dado por Vygotsky na compreensão dos processos cognitivos é a consideração da atividade mediada como auxiliar na construção do conhecimento. A capacidade de organizar o próprio pensamento, com o objetivo de co-partilhar conhecimentos e modos de ver e/ou de fazer certas coisas, para que o pensamento se torne comum e se favoreça o aprendizado por outrem, parece ser um dos mais poderosos instrumentos da inteligência humana. As contribuições de Vygotsky nesse sentido foram extremamente importantes, visto que, ao tempo de seus estudos, era fortemente valorizada a teoria de Piaget. Destacam-se aqui as palavras de Vygotsky a esse respeito:

Discordamos de Piaget num único ponto, mas um ponto importante. Ele presume que o desenvolvimento e o aprendizado são processos totalmente separados e incomensuráveis, e que a função da instrução é apenas introduzir formas adultas de pensamento que entram em conflito com as formas de pensamento da própria criança, superando-as, finalmente. Estudar o pensamento infantil separadamente da influência do aprendizado, como fez Piaget, exclui uma fonte muito importante de transformações e impede o pesquisador de levantar a questão da interação do desenvolvimento e do aprendizado, peculiar a cada faixa etária. Nossa abordagem se concentra nessa interação (VYGOTSKY, 2000, p.145).

Segundo Vygotsky, a inter-relação entre os conceitos não-espontâneos (ou científicos) e os conceitos espontâneos é motivo para a discussão de um tema mais amplo: a relação entre o aprendizado escolar e o desenvolvimento mental da criança. O autor propõe que os conceitos científicos e os espontâneos estão intimamente ligados. “É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato” (VYGOTSKY, 2000, p.135). Os conceitos novos e mais elevados vão, por sua vez, transformando o significado dos conceitos anteriores. Nesse sentido, é muitíssimo importante a capacidade de percepção do professor, que precisa estar atento ao grau de maturidade do aprendizado dos seus alunos, a fim de não introduzir uma grande quantidade de conceitos novos,

antes que os conceitos anteriores tenham sido absorvidos. Vygotsky (2000) exemplifica da seguinte forma:

O adolescente que dominou os conceitos algébricos atingiu um ponto favorável, a partir do qual vê os conceitos aritméticos sob uma perspectiva mais ampla. Vimos isto nitidamente ao realizar experimentos em que a criança passava do sistema decimal para outros sistemas numéricos. Se a criança opera com o sistema decimal sem estar consciente dele enquanto tal, não se pode afirmar que ela o domina; pelo contrário, está subordinada a ele. Quando ela consegue ver o sistema decimal como um exemplo específico do conceito mais amplo de uma escala de notação, pode operar deliberadamente com esse ou qualquer outro sistema numérico. A capacidade de passar, quando assim desejar, de um sistema para outro é o critério desse novo nível de consciência, já que indica a existência de um conceito geral de um sistema de numeração (VYGOTSKY, 2000, p.143).

Para Vygotsky, a formação de um conceito no pensamento do aprendiz é muito mais do que um simples hábito mental, ou do que o estabelecimento de certas conexões associativas memorizáveis. Ao contrário, um conceito “é um ato real e complexo do pensamento que não pode ser ensinado por meio do treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário” (VYGOTSKY, 2000, p.104). Assim, o desenvolvimento de conceitos – processo que vai da generalização para a particularização – pressupõe o desenvolvimento e o amadurecimento de diversas funções intelectuais, como a atenção deliberada, a memória lógica, a capacidade de abstração e a capacidade para comparar e diferenciar. Por isso, o autor defende a impossibilidade de um conceito ser simplesmente transmitido pelo professor ao aluno, sem que este esteja pronto para recebê-lo. São de Vygotsky as seguintes palavras:

A experiência mostra também que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo (VYGOTSKY, 2000, p.104).

Nesse sentido, a posição firmada pelo autor é a de que existe uma íntima relação entre desenvolvimento e aprendizado, “a qual se baseia na simples observação de que qualquer

aprendizado exige um certo grau de maturidade de determinadas funções: não se pode ensinar uma criança de um ano de idade a ler, ou uma criança de três anos a escrever” ou seja, “o desenvolvimento tem que completar certos ciclos antes que o aprendizado possa começar” (VYGOTSKY, 2000, p.118), pois se de um lado, a aprendizagem aciona uma variedade de processos internos de desenvolvimento na criança, por outro, quando esses processos são internalizados, tornam-se parte do desenvolvimento.

Vygotsky (2000), em seus estudos, conferiu importante papel ao ensino da gramática na escola, pois “o aprendizado geralmente precede o desenvolvimento”. Para ele, a criança já domina a língua materna muito antes de ir para a escola; entretanto, esse domínio não é consciente, porque não obedece a uma sistematização. Prova disso é que, ainda que saiba usar corretamente muitas palavras da língua, inclusive alguns verbos, não será capaz de conjugar ou declinar as palavras antes que isso lhe seja ensinado pela *gramática*. Isto significa que somente quando o uso da língua se torna consciente é que a criança se vê capaz de expandir as suas habilidades lingüísticas. A esse respeito o autor afirma:

A criança domina, de fato, a gramática de sua língua materna muito antes de entrar na escola, mas esse domínio é inconsciente, adquirido de forma puramente estrutural [...] graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente torna-se consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente.[...] A gramática e a escrita ajudam a criança a passar para um nível mais elevado do desenvolvimento da fala (VYGOTSKY, 2000, p.125).

O autor abordou de modo tão incisivo a questão do ensino da gramática na escola, pelo fato de ela, a gramática, ter algumas características especiais. Segundo ele:

A gramática é um assunto que parece ter pouca utilidade prática. Ao contrário de outras matérias escolares, não ensina novas habilidades à criança, pois esta já conjuga e declina antes de entrar na escola. Já se chegou até mesmo a dizer que o ensino da gramática na escola poderia ser abolido. Podemos replicar que a nossa análise mostrou claramente que o ensino da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança (VYGOTSKY, 2000, p. 125).

De fato, a criança muito antes de entrar na escola já tem internalizada a gramática de sua língua materna, todavia, explica o autor, esse conhecimento é inconsciente e desprovido de critérios, adquirido de forma puramente estrutural. Somente com o aprendizado da escrita, da gramática, bem como dos critérios e regras que regem a língua, é que o aprendiz poderá tornar-se consciente das suas habilidades no trato com a língua. Para Silva, E. (2004):

Os estudos de Vygotsky apontam claramente a importância do domínio consciente da gramática da língua para o desenvolvimento mental da criança, ajudando-a a alcançar um nível mais elevado no desenvolvimento da fala, ao contrário do que tem sido preconizado por muitos autores (SILVA, E., 2004, p. 67).

Do mesmo modo, Vygotsky também assegura que o ensino da gramática favorece o desenvolvimento mental da criança, pois ela se torna consciente dos fatos da língua: “a gramática e a escrita ajudam a criança a passar para um nível mais elevado do desenvolvimento da fala” (VYGOTSKY, 2000, p.126).

Silva, R. (2004) explica que o ensino adequado da gramática pode ser considerado tão fundamental no processo escolar quanto o da matemática, o da filosofia e o de todas as outras formas de expressão criadora e artística que sejam, ou venham a ser, trabalhadas pela escola com o objetivo de favorecer a boa formação intelectual e afetiva do aluno. Para ela, “um ensino sistemático de gramática, embasado em princípios teóricos explícitos, coerentes e adequados ao nível escolar, é uma atividade racional que só enriquecerá a capacidade de raciocínio, de reflexão e de possibilidade de criação e de sua expressão pelo estudante” (SILVA, R., 2004, p.84).

Richter (2003) adverte que:

Está demonstrado que alunos que recebem instrução gramatical ultrapassam os que não a recebem, tanto em termos de velocidade de aquisição, quanto em termos de nível de competência atingido [...] o ensino da gramática por si só não propicia aquisição, mas contribui indiretamente ao agir como fator metalingüístico facilitador da aquisição posterior dos itens ensinados, a qual ocorrerá quando o aluno estiver em um nível de desenvolvimento lingüístico que o deixe “pronto” para assimilá-lo (RICHTER, 2003, p.133-134).

Vygotsky afirmava que é papel da escola favorecer o aprendizado dos alunos, encorajando-os a aproveitar os momentos em que estão mais receptivos ao processo de aprender.

Segundo ele:

Por algum tempo, as nossas escolas favoreceram o sistema ‘complexo’ de aprendizado que, segundo se acreditava, estaria adaptado às formas de pensamento da criança. Na medida em que oferecia à criança problemas que ela conseguia resolver sozinha, esse método foi incapaz de utilizar a zona de desenvolvimento proximal e de dirigir a criança para aquilo que ela não era ainda capaz de fazer. O aprendizado voltava-se para as deficiências das crianças, ao invés de se voltar para os seus pontos fortes, encorajando-as a permanecer no estágio pré-escolar do desenvolvimento. Para cada matéria, escolar há um período em que a sua influência é mais produtiva, porque a criança é mais receptiva a ela (VYGOTSKY, 2000, p. 125).

Neste aspecto defendido por Vygotsky, o de que qualquer aprendizado complexo demanda um certo grau de maturidade do aprendiz para se realizar, Bechara coloca-se diante do ensino da gramática normativa na escola. Segundo este, o aluno já chega à escola como falante espontâneo da língua materna, “transmitida no lar e no convívio da comunidade lingüística em que se desenvolveu” (BECHARA, 1989, p. 60). Então, o papel da escola é apresentar ao estudante a gramática normativa que “pretende mostrar ao falante como dizer isso e repelir aquilo para atender aos usos e seleções esperados de uma pessoa culta” (BECHARA, 1989, p. 51). Ora, Bechara, da mesma forma, defende a idéia de que haverá de se respeitar e aguardar o momento certo para o trabalho com certas generalizações e abstrações, tão necessárias no estudo de certos conteúdos gramaticais:

Com o passar dos tempos, a gramática se foi enriquecendo com os dados novos trazidos pelos progressos da ciência, da linguagem, e a sala de aula se foi transformando num palco de erudição que acabava por definir aqueles jovens alunos ainda não amadurecidos para as preleções universitárias a que os submetiam seus professores (BECHARA, 1989, p. 36).

Nesse sentido, SILVA, R. (2004) esclarece que:

[...] um ensino adequado de gramática parece-me fundamental no processo escolar: atingida a maturidade necessária (dirão quando os psicopedagogos), um ensino sistemático de gramática, embasado em princípios teóricos explícitos, coerentes e adequados ao nível escolar, é uma atividade racional que só enriquecerá a capacidade de raciocínio, de reflexão e de possibilidade de criação e de sua expressão pelo estudante (SILVA, R., 2004, p.82).

Bechara (1989) cita também as palavras do mestre Said Ali, o qual, definindo os alunos como “plantas tenrinhas”, reclamava da situação do ensino já em 1898, e acrescenta que as palavras do autor, ainda que distantes no tempo, servem “como uma luva” para ilustrar o que ocorre nos dias atuais:

Em matéria de ensino não há, que me conste, disciplina que nestes dois ou três lustros tanto se tenha maltratado como a língua nacional [...] o intuito de metodizar o estudo da gramática, dando-lhe um cunho científico, produziu na prática um resultado negativo [...] nossos professores, em grande parte, muito conhecedores da matéria que ensinam, não têm o necessário preparo pedagógico para saber o que se deve ensinar às crianças e o que deve ser reservado para cérebros já desenvolvidos capazes de compreender o valor de certas generalizações e abstrações [...] cuidam que basta empanturrar os espíritos em via de formação com toda sorte de conhecimentos elevados, para que as pobres criaturas as assimilem com a mesma facilidade com que eles, os mestres, as adquiriram (BECHARA, 1989, p. 36).

2. A teoria de Lipman sobre critérios e sua relação com o ensino da gramática: algo a ser considerado

Não se impede, com facilidade, que uma criança pense. Na realidade, é freqüente que as lembranças mais caras dos nossos anos escolares são daqueles momentos quando pensamos por nós mesmos – não, obviamente, em virtude do sistema educacional, mas apesar dele (LIPMAN, 2001, p.11).

Discussões acaloradas sobre as funções da escola e, por conseguinte, dos professores, têm demonstrado que estes estão muito preocupados em “desenvolver o senso crítico de seus alunos”, pois consideram como papel da escola estimular discussões acerca de temas relevantes e transdisciplinares, como a cidadania, a sexualidade, o meio-ambiente, entre tantos. Parece que tal atitude está contribuindo para que seja reservado um período de tempo menor às aulas teóricas das disciplinas curriculares, entre elas a gramática da língua portuguesa. Valorizar e estimular a criticidade dos alunos é atitude louvável, todavia esta não ganha peso se não for acompanhada da aprendizagem dos conteúdos. O senso crítico não é algo que surja na cabeça do aluno por “geração espontânea”; ao contrário, criticar exige embasamento, critério e conhecimento prévio, entre outras

coisas. Discutir por discutir, sem fundamentos que levem à reflexão, não produz bons resultados. O professor, ao lançar uma discussão, precisa ter conhecimentos suficientes para, minimamente, apresentar alguns parâmetros de comparação e argumentos favoráveis e contrários ao que está em pauta. Com isso, o professor estará contribuindo para estimular o pensamento reflexivo de seus alunos, consciente da existência e da relação entre causas e conseqüências, certo de que os que têm tal consciência fazem escolhas melhores em sua vida. Silva, E. (2000) explica que:

Quando o desenvolvimento do senso crítico é um dos objetivos da educação, não basta que se efetue uma escolha criteriosa dos métodos e das estratégias a serem utilizados. [...] o pensamento crítico é uma conquista que demanda a prática do diálogo, a troca de pontos de vista, a fim de se tornar possível a compreensão de outras perspectivas que, sem dúvida alguma, ampliarão a visão de mundo (SILVA, E., 2000, p.112).

O senso crítico, segundo Lipman (2001) provém do antigo conceito de sabedoria: é a capacidade de fazer julgamentos, para o que é necessário ter critérios, almejando mais do que a racionalidade, a razoabilidade. Esta vai além dos aspectos racionais, pois inclui os aspectos éticos. Quanto aos julgamentos, Lipman (2001) propõe o que se segue:

Julgamentos são o estabelecimento ou a determinação daquilo que estava previamente não estabelecido, indeterminado ou, de uma maneira ou de outra, problemático. Podemos afirmar que o questionamento e o julgamento estão de maneira genérica relacionados um com o outro enquanto processo e produto, mas a ligação que têm não é exclusiva; alguns questionamentos não se encerram com julgamentos, e alguns julgamentos não são produto de questionamento. [...] no que diz respeito aos bons julgamentos, tentamos, com freqüência, explicar estes como uma mistura feliz de julgamentos críticos e criativos [...] o que faz um julgamento ser bom é seu papel na formação da experiência futura: eles são julgamentos pelos quais podemos viver, do tipo que enriquecem as vidas que ainda viveremos (LIPMAN, 2001, p.33).

Na acepção de Lipman (2001, p. 172), “o pensar crítico é o pensamento que facilita o julgamento, pois se fundamenta em critérios, é autocorretivo e é sensível ao contexto”, e ainda, “o pensar crítico é uma atividade normativa, no sentido de que insiste em padrões e critérios através dos quais o pensar crítico pode ser diferenciado do pensar acrítico” (LIPMAN, 2001, p. 185). Destarte, um julgamento ancorado no bem pensar considera os critérios (razões confiáveis e adequadas); é autocorretivo, pois se altera quando reconhece que as razões apresentadas são

plausíveis e consistentes; e é, ainda, sensível ao contexto, pelo discernimento diante da singularidade de uma situação, fato ou circunstância. A validação de um critério pressupõe, por sua vez, o cotejamento de outros critérios, chamados de megacritérios, portanto, é sempre algo a ser relativizado. Por exemplo: se comparado a um elefante, o cachorro é um animal bem pequeno; entretanto, se comparado a uma pulga, o cachorro é um animal bem grande.

Para que sejam formulados juízos, é preciso que sejam feitas investigações, que consistem em descobrir ou inventar novas maneiras de lidar com aquilo que se constitui em um problema. De acordo com Lipman, os julgamentos necessitam do raciocínio, tido como “processo de ordenar e coordenar aquilo que foi descoberto através da investigação” (LIPMAN, 2001, p. 72).

Isto significa que o processo de raciocinar envolve reflexão e escolhas a partir daquilo que já existe e que pode ser tomado para o pensar – as informações. O raciocínio é, pois, o processo de pensamento através do qual são produzidas conclusões, a partir de algo já sabido. Isso, todas as pessoas fazem, inclusive crianças pequenas. Mas há raciocínios mais simples e outros mais complexos. Um dos objetivos da educação para o pensar deve ser o de ajudar crianças e jovens a serem capazes de realizar raciocínios mais complexos, sendo que isso apresenta uma relação com os objetivos do ensino da gramática da norma-padrão da língua, assunto desta Dissertação.

Os estudos de Matthew Lipman interessam sobremaneira para o presente trabalho, uma vez que o autor se alinha àqueles que sustentam que “o fortalecimento do pensar na criança deveria ser a principal atividade das escolas e não somente uma consequência casual [...] ajudar a criança a pensar bem, assim como a pensar por si mesma, é necessário não só por razões de utilidade social, mas porque a criança tem o direito de receber isto” (LIPMAN, 2001, p. 11). Obviamente, não se pode pretender que apenas trabalhando os conteúdos das várias disciplinas, automaticamente, o pensar dos alunos vai ser desenvolvido e fortalecido. Entretanto, pode-se afirmar que é preciso

oferecer atividades voltadas intencionalmente ao cultivo do bem pensar, a partir da utilização de critérios bem estabelecidos, pois a crítica envolve análises, avaliações e julgamentos. Ora, este é o grande objetivo do ensino da gramática da norma-padrão da língua materna: oferecer ao aluno os conhecimentos teóricos necessários, a fim de que ele tenha critérios suficientes para realizar as suas escolhas, tanto na modalidade oral, quanto na modalidade escrita, com segurança.

Além de ensinar o padrão culto da língua, cabe à escola criar condições para o seu uso efetivo, sobretudo porque é uma exigência social. Ora, a norma padrão requer que os julgamentos relativos à sintaxe e à adaptação da linguagem sejam pautados em critérios adequados, os quais, nesse caso, são as regras gramaticais. Nisso, aliás, consiste o exercício do senso crítico em relação ao emprego da língua formal, a qual obedece a regras preestabelecidas. Essa idéia é corroborada por Travaglia (2003), quando afirma que ensinar “sobre a língua” contempla a realização de objetivos mais gerais de ensino, tais como o desenvolvimento da capacidade crítica. Vygotsky (2000) também entende que a aprendizagem resulta de uma articulação de processos externos e internos envolvendo o raciocínio e a capacidade de fazer escolhas, mediante o pensar organizado pelo raciocínio e as escolhas a partir de critérios bem definidos.

Assim, parece ficar claro que a escola deve contribuir para estimular o pensamento de aluno, por ele mesmo, pela ação dos colegas e, em especial, pela ação do professor. Educador e educando participam ativamente do processo educacional, ambos interagindo como sujeitos do ato de pensar, em um trabalho que se estende aos outros alunos, numa interação que sustenta e é sustentada pelo pensamento e pela palavra. Durante esse trabalho coletivo, favorecido pelo diálogo, surgem dúvidas, anseios, angústias, hipóteses, diversidade de pontos de vista, que promovem uma reflexão consciente, o que gera mudanças de atitudes e de pensamentos nos integrantes de tal processo educacional. Isso quer dizer que o professor tem um papel a desempenhar, uma função que é dele e que não pode ser relegada ao segundo plano. É atribuição

do professor criar oportunidades para o aprendizado de regras e conceitos, bem como para a discussão e assimilação desses, e para a aplicação de tais conceitos, incluindo a avaliação da validade destes, o que pode ser entendido como construção do conhecimento, dentro da perspectiva sócio-histórico-cultural da Lingüística Aplicada. Nas palavras de Lipman (2001):

O conhecimento científico é um modelo de racionalidade. Todo conhecimento científico é contingente e deve ser justificado por meio de provas ou razões. É exatamente este conhecimento que os alunos devem aprender a aspirar. O conhecimento, que é o produto acabado do processo de investigação, é logicamente organizado e o aluno deve ser educado a procurar esta organização para que nenhuma asserção seja feita sem prova, nenhuma opinião proferida sem as razões que a acompanham e nenhum julgamento feito sem os critérios adequadamente relevantes (LIPMAN, 2001, p. 34).

Para Lipman (1995, p. 140), “pensar é fazer associações e pensar criativamente é fazer associações novas e diferentes”. O pensar produz sentidos, aponta novas direções e significados para as ações, daí a importância de que o pensar seja algo bem produzido, isto é, construído com rigor, sistematização, profundidade, com avaliação constante e séria, com disposição e revisão cuidada (autocorreção), levando em conta as mais variadas situações em que se realiza o pensamento, dentro de cada realidade situacional. Um pensar assim, para Lipman, é um pensar bem, é um pensar de ordem superior, crítico, reflexivo e criativo: “este pensamento [o de ordem superior] é conceitualmente rico, coerentemente organizado e persistentemente investigativo” (LIPMAN, 2001, p. 37).

Lipman entende que o pensamento de ordem superior, ou bem pensar, compreende a fusão do pensamento criativo e associativo ao pensamento crítico. Por conseguinte, o pensamento crítico necessita de critérios bem estabelecidos, a fim de que possa ser realizado satisfatoriamente. Faz parte do pensamento crítico a utilização daquilo que o autor denomina de habilidades cognitivas: investigação, raciocínio, organização de informações e tradução. Estes grupos de habilidades estão sempre funcionando interligadamente no processo de pensar e, por conseguinte, no processo de falar. Sem a linguagem, para Lipman, não há pensamento. Daí a importância que

ele atribui à conversa organizada, isto é, ao diálogo investigativo que deve ser promovido em sala de aula, a qual deve ser transformada em pequena comunidade de investigação.

Tal como Vygotsky (2000), Bechara (1989, 2002), Possenti (2004) e outros, Lipman (2001) defende a idéia de que a criança já chega à escola como falante da língua materna, com uma gramática de uso já internalizada. Nas palavras do estudioso:

As crianças começam a sondar, examinar, inferir e indagar muito antes da aquisição da linguagem. À medida que o comportamento verbal emerge, este é tanto gramatical quanto lógico; as crianças adquirem as regras da lógica e da gramática juntamente com as palavras e seus significados. “Regras” neste contexto significam nada mais que aquelas condições de emprego que sugerem adequabilidade às crianças. A conversa dentro de casa estimula a criança a preferir empregos gramaticais que se adaptam às convenções lingüísticas do ambiente cultural (LIPMAN, 2001, p.52). Os ajuntamentos que a criança faz dos empregos predominantes da família e das suas interações com o ambiente combinam para motivar uma preferência para a realização de inferências válidas e não válidas. O resultado é que as crianças geralmente chegam ao jardim de infância possuindo pelo menos uma capacidade rudimentar no que se refere a ambos os empregos: gramatical e lógico (LIPMAN, 2001, p.52-53).

E Neves (2003) acrescenta que:

Todos sabemos que, quando vai para a escola, a criança domina o padrão coloquial de seu grupo, que é mais, ou menos, próximo do padrão culto, dependendo do grupo socioeconomicocultural do qual ela provém. Daí que, sem uma educação formal, que a ponha em contato com a língua padrão (ou com a língua culta, seja lá o que se entenda como registro valorizado), quanto mais desfavorecido em termos de letramento o ambiente do qual ela provenha, mais desfavorecida no desempenho ela continuará, porque é a escola, no geral, o único espaço em que a criança terá suporte para entrar equilibradamente na posse de conhecimentos que lhe possibilitarão adequação sociocultural de enunciados, em que ela terá suporte para transitar da competência natural do coloquial (mais distante, ou menos distante, do padrão) para uma posse ampla e segura que lhe permita adequar seus enunciados, nas diversas situações de interação (NEVES, 2003, p.24-25).

As atuais abordagens sobre o ensino e a aprendizagem defendem que o aluno adquire conhecimento por meio de um processo crítico e reflexivo, pois reconhece que o conhecimento apenas da gramática internalizada pelo falante, de forma inconsciente, não é suficiente para levá-lo a ter competência lingüística. Para Richter (2003):

Sabe-se hoje que o ensino da gramática beneficia especialmente a produção planejada, apresentando pouco efeito na produção espontânea do aluno. Isso significa que a gramática contribui decisivamente para o aluno escrever melhor, embora apresente influência pequena na expressão oral deste (RICHTER, 2003, p.143).

Dessa forma, cabe à escola investigar o que o aluno ainda não sabe e ensiná-lo, mostrando-lhe a validade das regras, a aplicabilidade destas e desenvolvendo-lhe o senso crítico quanto às escolhas que fará, especialmente no que diz respeito ao uso lógico e consciente da norma-padrão da língua materna. Nesse sentido, são importantes as seguintes palavras de Lipman (2001):

Nos seus anos escolares iniciais, as discordâncias ocasionais das crianças do emprego gramatical aceito estarão sujeitas à repreensão e correção por parte dos professores. Os professores estão preparados para ouvir tais discordâncias e prontamente corrigem-nas. O mesmo não ocorre com as dificuldades apresentadas pelas crianças em se tratando de raciocínio. Os professores raramente são educados para estarem atentos aos tropeços lógicos entre seus alunos ou são instruídos o suficiente para corrigir tais erros com segurança (LIPMAN, 2001, p.53).

Silva, E. e Gurpilhares (2006) comungam da idéia de que é dever da escola ensinar a gramática da norma padrão, pois a produção de textos formais exige planejamento e escolhas, que, por sua vez, necessitam de critérios para serem realizadas com êxito. Segundo as autoras: “é preciso que o aluno adquira conhecimento científico da língua, a fim de ser capaz de utilizar critérios adequados de análise, que lhe permitam elaborar com segurança suas produções escritas, facilitando-lhe a compreensão de textos” (SILVA, E. e GURPILHARES, 2006, p. 47). As autoras explicam, ainda, que ao preconizarem o ensino da gramática teórica, não estão insistindo em antigas práticas cujo objetivo era a memorização de nomenclaturas e classificações infrutíferas para a compreensão da estrutura da língua, ao contrário, propõem “que a discussão atual deve justamente estar centrada em como tornar o ensino da gramática teórica útil e quais aspectos devem ser abordados para promover a reflexão sobre os recursos que a língua portuguesa oferece”.

Nesse sentido, destacamos também as palavras de Neves (2002):

Produção de texto e gramática não são atividades que se estranham; pelo contrário, as peças que se acomodam dentro de um texto cumprem funções que estão na natureza básica de cada uma, portanto na sua “gramática” [...] saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação de suas frases, mas é saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que envolve a capacidade de

adequar os enunciados às situações, aos objetivos de comunicação e às condições de interlocução. E tudo isso se integra na gramática (NEVES, 2002, p.226).

Assim, parece-nos que muito da dificuldade atribuída aos professores na condução de seus alunos ao bem pensar centra-se na dificuldade de estabelecerem conceitos e critérios nos quais possam firmar-se tanto nas escolhas, quanto nas correções. Em relação ao trato dos aspectos gramaticais, isto fica ainda mais evidente, já que as regras da gramática normativa da língua padrão precisam ser refletidas, compreendidas e, depois, internalizadas. Ao mesmo tempo, é preciso que as escolhas sejam realizadas, por meio do raciocínio, a partir de critérios bem estabelecidos e de conceitos claros e bem fundamentados, o que pode ser considerado como um pensar crítico. Então, se a escola atual deseja oferecer uma educação compromissada com os diversos aspectos da vida em sociedade, que vão dos assuntos sócio-econômicos aos fatores éticos e afetivos, perpassando pelas buscas existenciais do sentido da vida, bem como formar alunos mais capazes de pensar criticamente, a fim de realizarem as suas escolhas com discernimento e consciência, cremos que ela deve investir no desenvolvimento do pensamento crítico de seus educandos, especialmente no que se refere à identificação e ao estabelecimento de critérios subjacentes às afirmações do texto, tanto na leitura, quanto na escrita. Para Lipman (2001):

Se o pensamento crítico pode produzir uma melhoria na educação, será porque aumenta a quantidade e qualidade do significado que os alunos retiram daquilo que lêem e percebem, e que expressam através daquilo que escrevem e dizem (LIPMAN, 2001, p.183).

CAPÍTULO III – A PESQUISA ACERCA DAS REPRESENTAÇÕES DOCENTES

Apresentação do capítulo

São aqui tratados, inicialmente, o conceito de representação docente na visão pós-estruturalista, segundo Magalhães (2004) e a posição de alguns teóricos sobre as atuais representações docentes quanto ao ensino da gramática normativa da língua padrão na escola. Em seguida, é apresentada a pesquisa que encetamos – propósitos, procedimentos metodológicos, cotejamento e interpretação qualitativa e quantitativa dos dados, resultados e reflexões – dentro da perspectiva que norteia esta Dissertação.

1. O que são representações docentes

Como a linguagem fornece pistas sobre as representações que embasam as ações dos agentes, é preciso que as pesquisas se apoiem em um quadro teórico que possibilite que a linguagem tenha essa função na constituição de educadores críticos (MAGALHÃES, 2004, p. 73).

O conceito de representações docentes é discutido por Magalhães (2004) que reconhece que linguagem e representações estão imbricadas, uma vez que, ao se manifestar, o indivíduo realiza escolhas dentro da sua base discursiva. Tais escolhas revelam aos seus interlocutores possibilidades de interpretação das mais interiores significações desses indivíduos. Convém lembrar que Vygotsky (2000), em sua teoria sócio-histórica da constituição do sujeito, compreende a palavra como ação mediadora da organização do pensamento.

Magalhães (2004) propõe que, para a compreensão da representação, é necessário considerar-se que as formas de significação situam-se em um contexto sócio-histórico, o qual influencia e informa sobre o conteúdo e a ideologia da pessoa; que a base discursiva organiza e rege o discurso dos indivíduos; que existem relações entre diferentes significações em contextos

educacionais diversos; que há uma forma ética de agir que embasa o relacionamento entre o eu e os outros.

Na visão estruturalista, o conceito de representações, segundo a autora, é diferente daquele da visão pós-estruturalista. Na concepção do Estruturalismo, a representação era tida “como um produto fixo, acabado e imóvel, pertencente a um indivíduo”, já no quadro pós-estruturalista, passa a ser entendida como algo transparente, nunca fixo, marcado “pela situação de comunicação, pelas experiências socioculturais que possibilitam determinadas formações discursivas e outras não”. (MAGALHÃES, 2004, p. 66). Na concepção da autora, com base nas discussões feitas, as representações são:

Uma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas, intenções, valores e crenças, “verdades”, referentes a teorias do mundo físico; a normas, valores e símbolos do mundo social e a expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular (isto é, significações sobre o próprio saber, saber fazer e poder para agir que, a todo momento, são colocadas para avaliação, desconstruídas e revistas (MAGALHÃES, 2004, p. 66).

E acrescenta:

As representações são sempre construídas dentro de contextos sócio-histórico e culturais e relacionadas a questões políticas, ideológicas e teóricas e, portanto, a valores, verdades e autocompreensões que determinam quem detém o poder de falar em nome de quem, quais são os discursos valorizados e a que interesse servem (MAGALHÃES, 2004, p. 66).

Segundo Magalhães (2004, p.59), muito se tem questionado acerca das significações dos papéis exercidos pela escola e pelo professor, com ênfase neste último. Tem-se, também, elaborado novas teorias sobre a ação da escola como agente de transformação da sociedade e sobre a visão do professor como um “educador reflexivo e pesquisador de sua própria ação”.

A esse respeito, Amigues (2004, p.50) explica que o professor passa por um processo muito sério de ansiedade acerca da aprendizagem por seus alunos, pois almeja ver, no espaço de um ano, resultados convincentes de que o seu esforço em ensinar foi recompensado. Entretanto, o autor, por meio da analogia entre o trabalho do médico e o do professor, afirma que “a exemplo da

cura de um paciente pelo médico, a aprendizagem dos alunos representa para o professor um objetivo longínquo e incerto para o qual tende sua ação”. Assim, o processo de aprendizagem é contínuo, permanece em atividade mesmo depois que aluno e professor estejam distantes. Para Amigues (2004, p.50), “o ensino também desencadeia, de modo mais privado, longe do olhar do professor, processos internos de reelaboração dos conhecimentos, que, em ligação com a aprendizagem, dizem respeito ao desenvolvimento”.

Castro e Romero (2006, p.126) entendem que a formação de professores tem início muito antes do ensino formal nos cursos de graduação, pois “o futuro profissional docente já começa a se constituir discursivamente a partir de suas vivências como aluno muito antes de exercer a sua prática pedagógica”. Freire (2001, p.100) assim se coloca a esse respeito: “É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo simultaneamente com aquela”. Todavia, Castro e Romero explicam que todo esse leque de experiências não é valorizado nos cursos de formação de professores, nos quais se perpetua a reprodução de velhos conhecimentos, quase sempre transmitidos dentro de uma mesmice acadêmica, “reforçando-se a idéia de que ensinar significa passar informações e fórmulas prontas que, por sua vez, deverão ser automaticamente absorvidas pelos alunos”. São delas as seguintes palavras de advertência:

O processo de formação, na grande maioria dos casos, segue um modelo hierárquico, com ênfase na transmissão do conhecimento, em que não se associa teoria e prática, em que não é dada a oportunidade aos alunos de discutirem suas percepções e construções de forma crítica, e nem se examina o processo de ensino-aprendizagem pelo qual eles mesmos passaram, desperdiçando uma rica fonte de construção do conhecimento embasada na realidade (CASTRO e ROMERO, 2006, p.127).

Entretanto, questões na relação entre o construir e o aplicar saberes, as representações do que é ensinar e do que é aprender, o reconhecimento da identidade do professor e do aluno, a existência de discursos valorizados e de discursos desacreditados ou marginalizados no contexto

escolar, além das sempre presentes diferenças sociais e culturais nos diversos contextos de ação da escola e do professor têm contribuído para que as mudanças preconizadas não atinjam os seus objetivos. Magalhães (2004) resume tais entraves da seguinte forma:

[as razões que apontam para um quadro complexo] incluem questões da compreensão da escola como um espaço cultural, social e político, e não apenas como um local de transmissão de conhecimentos neutros e desvinculados do contexto particular de ação da sociedade mais ampla. Incluem também a compreensão da linguagem como um espaço para reflexão e negociação (MAGALHÃES, 2004, p. 60).

2. Como os professores vêm atualmente o ensino da gramática?

AULA DE PORTUGUÊS

*A linguagem
na ponta da língua
tão fácil de falar
e de entender.*

*A linguagem
na superfície estrelada das letras,
sabe lá o que ela quer dizer?
Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância
Figuras de gramática, esquipáticas,
Atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.*

*Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.*

O português são dois; o outro, mistério.

(Carlos Drummond de Andrade apud TRAVAGLIA, 2002, p.5)

Para Travaglia (2002, p.9), o ensino da gramática nas aulas de língua portuguesa tem representado um grave problema para os professores de língua materna. Eles, depois das repetidas e profusas críticas à gramática normativa, que entendem como gramática tradicional, “sentem-se angustiados sobre o que fazer em sala de aula. Muitas vezes o desnorтеio é tal que os professores

acabam não fazendo nada que seja significativo para a vida dos alunos'. O autor concorda com os versos de Drummond, pois entende que muitas vezes o professor nas aulas de português “afasta a língua da vida a que ela serve e ela se torna algo artificial e sem significado para o aluno” (TRAVAGLIA, 2002, p.12).

É ainda Travaglia (2002, p.17) quem questiona: “para que se dão aulas de Português a falantes nativos de Português?”. Essa pergunta tão óbvia parece-nos crucial, pois a resposta a ela pode ser a chave para a compreensão dos problemas que envolvem o ensino da gramática normativa da língua na escola. Supomos que, nesse momento, seja bastante pertinente apresentarmos os porquês de se dar aulas de Português aos falantes nativos. Assim, dentre as muitas razões que, acreditamos, possam justificar o ensino sistemático e organizado do Português na escola, destacamos: a) proporciona ao aluno ampliar as possibilidades de comunicação com o outro e de expressão do seu pensamento; b) permite ao aluno o registro dos conhecimentos científicos, culturais e históricos, que constituem o patrimônio da Humanidade; c) leva o aluno a ter contato com as manifestações artísticas da linguagem; d) provoca e permite ao estudante a reflexão sobre suas ansiedades e expectativas; e) permite o acesso aos demais conteúdos curriculares, visto que a língua em ação se presentifica em todas as disciplinas; f) amplia as possibilidades de o estudante reivindicar a própria cidadania, pelo desenvolvimento da capacidade argumentativa.

Perante tantos porquês, a resposta à pergunta “para que aulas de Português” torna-se evidente: a competência para ler e escrever, que permite a ação do indivíduo no mundo como sujeito sócio-histórico-culturalmente constituído, está a serviço de um conhecimento efetivo da língua, poderoso instrumento de comunicação, o que pressupõe o conhecimento da gramática normativa da língua padrão.

Segundo Neves (2003, p.79), “uma questão que tem incomodado a todos os que trabalham com língua e linguagem nos diversos graus de ensino – especialmente no Ensino Fundamental e no Médio – é o tratamento da gramática na escola, e, no fundo, a concepção que a sociedade tem dessa disciplina”. Para a autora, há uma séria confusão entre os papéis da lingüística e da gramática na escola, por isso, é necessário esclarecer que a lingüística reconhece a existência na língua de diferenças diastráticas (por estratos sociais), diacrônicas (por períodos de tempo) e diatópicas (por regiões). Tais diferenças, chamadas de variação em relação ao uso lingüístico das comunidades, não podem levar à desconsideração da norma culta ou norma padrão, que tem de ser estudada e aprendida por todos, para que seu desconhecimento não seja causa de estigmatização ou exclusão.

Assim, parece não restarem dúvidas acerca da importância e da necessidade do ensino da gramática normativa na escola, pois, segundo Bechara (1989, p.25), “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, a palavra. Sendo atividade consciente que leva o falante à adesão de uma língua comum”.

A esse respeito, Antunes (2003) assim se manifesta:

Na verdade, a compreensão deturpada que se tem da gramática da língua e de seu estudo tem funcionado como um imenso entrave à ampliação da competência dos alunos para a fala, a escuta, a leitura e a escrita de textos adequados e relevantes. Há um equívoco tremendo em relação à dimensão da gramática de uma língua, em relação às suas funções e às suas limitações também (ANTUNES, 2003, p.30).

A gramática normativa é uma espécie de lei que regula, em uma sociedade, o uso correto da língua, entendendo como adequado e aceitável os fatos da variedade culta que se transformaram em regras. No entanto, sabemos, o ensino da gramática normativa, que se centra nos fatos da língua padrão, priorizando a língua escrita para a elaboração de textos com beleza e correção, tem sido condenado ou defendido por especialistas da língua, motivo pelo qual muitos

professores, ou alijam de suas aulas quaisquer conteúdos gramaticais, ou perpetuam uma prática de ensino desconexa de memorização de regras.

A esta confusão instalada na escola, Bechara trata como uma das três crises no ensino do idioma (as outras duas são: a crise na ordem institucional e a crise na universidade). O autor assim se refere à crise na escola:

[...] não se fazendo as distinções necessárias entre a gramática geral, a gramática descritiva e a gramática normativa, a atenção do professor se volta para os dois primeiros tipos de gramática, desprezando justamente a gramática normativa que deveria ser o objeto central de sua preocupação e, em consequência, despreza toda uma série de atividades que permitiriam levar o educando à educação lingüística necessária ao uso efetivo do seu potencial idiomático (BECHARA, 1989, p. 7).

A respeito dessa confusão estabelecida na escola, Bechara (2000) ironiza:

Até mais ou menos as décadas de 50 e 60 predominava na sala de aula o ensino da chamada “gramática tradicional”. Desde então, muitos colegas ilustres escreveram livros admiráveis sobre interpretação, livros que prestaram relevante serviço, abandonando a gramática e passando para a interpretação. Os resultados, porém, não foram tão auspiciosos quanto os que eram colhidos por aqueles professores que antes se debruçavam principalmente no ensino de descrição e da correção gramatical (BECHARA, 2000, p.12).

Muitos professores, confusos em suas representações e posturas, preferem ainda trabalhar apenas com a utilização automática das regras gramaticais, sem levar o aluno a uma reflexão sobre elas. Com isso, os conhecimentos do aluno ficam apenas ao nível dos conceitos espontâneos, que ocorrem de forma assistemática, decorrentes de atividades cotidianas. Não chegam, portanto, ao nível de conceitos científicos, produtos de reflexão amparada em conhecimentos teóricos, descritivos e explicativos, sobre a língua e os fatos da língua. Bagno (2005) explica que:

O professor sabe – ou pelo menos ouviu dizer – que não deve mais se limitar à transmissão da gramática normativa, executada por meio de exercícios mecânicos de classificação/reconhecimento de palavras/funções de palavras, mas não se sente seguro para substituir essa prática por “outra coisa” (BAGNO, 2005, p.67).

Logo, o grande desafio do professor de língua materna é tornar o ensino da gramática tradicional um processo reflexivo acerca dos recursos oferecidos pela língua. Nesta perspectiva é que os recentes estudos lingüísticos podem ser úteis ao ensino da Língua Portuguesa, contribuindo de modo significativo para a formação de usuários competentes da língua. Para Silva, E. (2004):

Isso não quer dizer que o professor deva apenas ensinar teoria gramatical aos alunos. As aulas de língua portuguesa devem acolher atividades que possibilitem o uso da língua nas diversas situações, bem como o exercício produtivo de textos. [...] Em vez de simplesmente alijar a teoria gramatical das aulas de língua portuguesa, convém direcionar esforços para torná-la útil e significativa (SILVA, E., 2004, p. 74).

É importante salientar a preocupação de Magalhães (2004), ao esclarecer que a formação de um profissional crítico e reflexivo, consciente de seu papel no contexto sócio-histórico-cultural, capaz de agir no mundo, especialmente no contexto escolar, não pressupõe uma ruptura do equilíbrio nas relações entre teoria e prática nos contextos de formação: não há lugar para o praticismo apoiado na cultura popular, em que a teoria ocupa um lugar secundário ou nenhum, na construção e na análise da prática, assim como não há lugar para o foco excessivo na transmissão de teorias que, isoladas da compreensão da prática da sala de aulas e do contexto particular da ação, não sejam significativas para o aluno. Nas palavras da autora: “Nenhum dos lados cria contextos para que os professores compreendam o significado político das práticas e dos interesses que embasem suas escolhas e ações” (MAGALHÃES, 2004, p. 62). E ainda:

Para Fullan, uma reforma para ser bem-sucedida pressupõe uma mudança radical nas formas como são criados espaços para que os professores redefinam sua identidades, seus papéis e seus discursos como profissionais. Pressupõe, assim, um repensar da cultura escolar em sua relação com a cultura local e com a sociedade mais ampla, o uso de espaços e a organização temporal na escola, e, também, o trabalho diário dos professores fora e na sala de aula. O que implica um repensar do currículo. [...] Indivisivelmente relacionada a essas discussões, está a compreensão da linguagem na formação de um profissional capaz de descrever, analisar e interpretar a própria prática, o que lhe proporcionará um espaço para desconstrução de ações rotineiras e possibilidades de reconstruí-las (MAGALHÃES, 2004, p. 61).

Segundo Bagno (2005), existem no Brasil bons estudos e materiais que tratam do trabalho com a língua materna, que poderiam ser utilizados em larga escala por todos os

professores. Infelizmente, todo esse conjunto não é bem aproveitado, ficando restrito a uns poucos que estão em contato direto com as universidades. O autor afirma que:

Nas próprias universidades, os debates e mesmo os resultados da pesquisa científica não ultrapassam o círculo restrito dos centros de investigações e das publicações especializadas, pouco numerosas e de distribuição deficiente. Muito freqüentemente, nem sequer a graduação em letras dessas mesmas universidades sofre a influência saudável que se poderia esperar dessas investigações (BAGNO, 2005, p.65).

E, indignado, acrescenta:

Os mesmos professores que realizam pesquisa de ponta se limitam, em seus cursos de graduação, a transmitir aos estudantes os postulados canônicos das diferentes disciplinas, sem renová-los, sem submetê-los a crítica, sem propor conceituações renovadas (BAGNO, 2005, p.65).

3. Propósito da pesquisa empreendida

A ânsia de busca de novo conhecimento faz parte da natureza humana (CELANI, 2005).

A pesquisa realizada pela UNESCO (apud FANFANI, 2004) que evidenciou entre outras coisas o descaso das escolas latino-americanas aos conteúdos formais das disciplinas, serviu, como já afirmamos, como ponto de partida para o desenvolvimento do presente trabalho, o qual trata das representações docentes de um grupo de professores de Língua Portuguesa que atua no ensino fundamental quanto ao ensino da gramática normativa (disciplina de conteúdo formal e prescritivista) e, ao mesmo tempo, investiga se os professores estão conscientes da relação entre o estudo da linguagem e o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio de seus alunos.

Utilizar a tal pesquisa, cujos resultados foram tratados quantitativamente e qualitativamente, como base para o nosso trabalho, pareceu-nos bastante pertinente. Assim, empregamos o mesmo modelo da pesquisa adequando-o aos interesses da nossa, uma vez que para investigar as representações docentes atuais quanto ao ensino da gramática normativa nas últimas quatro últimas séries de Ensino Fundamental optamos pela pesquisa de diagnóstico, de natureza

interpretativista (MOITA LOPES, 1996); entretanto, os valores quantitativos e percentuais foram também valorizados.

Segundo Celani (2005, p.105), “podemos reduzir os paradigmas da pesquisa nas áreas da Lingüística Aplicada, da Educação e Ciências Sociais a dois principais: o positivista e o qualitativo”. O paradigma positivista, que predominou por décadas, aplicava nas ciências humanas os mesmos pressupostos e procedimentos da pesquisa das ciências exatas, exigindo igual busca de objetividade e rigor da linguagem científica nos relatos dos resultados. Já o paradigma qualitativo, explica Celani (2005, p.106), “ao contrário, particularmente quando de natureza interpretativista, nos remete ao campo da hermenêutica, na qual a questão da intersubjetividade é bastante forte”.

São ainda da autora as seguintes colocações:

É claro que esses dois paradigmas têm aspectos comuns, quer no que diz respeito a objetivos gerais, valores fundamentais, quer no que se refere ao uso do poder e códigos de conduta. Embora objetivos e valores fundamentais sejam realizados de maneiras diferentes, ambos os paradigmas se preocupam com a produção de conhecimento, com a compreensão de significados, com a qualidade dos dados; ambos os paradigmas têm por valores fundamentais a confiança, a responsabilidade, a veracidade, a qualidade, a honestidade e a respeitabilidade e não a busca da riqueza ou do poder (CELANI, 2005, p.106).

É necessário esclarecer que em qualquer dos dois paradigmas deve haver a preocupação com o estabelecimento de códigos de conduta dentro dos limites da ética, de modo que se evitem quaisquer possibilidades de danos ou prejuízos para os sujeitos de pesquisas, para os pesquisadores, para a atividade profissional e para a sociedade em geral. Celani (2005) explica que:

É preciso ter claro que pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto a garantias de preservação da dignidade humana. Pode haver danos e prejuízos, também para os pesquisadores, em suas interações com os colegas, com alunos de pós-graduação e com jovens iniciantes de iniciação científica. Para a profissão e a sociedade em geral, a perda de confiança na pesquisa e nos pesquisadores pode representar danos irreparáveis (CELANI, 2005, p.107).

A pesquisa qualitativa trabalha com aquilo que se mostra, que aparece por meio das respostas dos sujeitos da pesquisa. Portanto, a preocupação básica do pesquisador é a de compreender as experiências vividas, tendo a realidade dos dados como ponto de partida para a reflexão. Assim, o pressuposto básico na pesquisa qualitativa é, para Celani (2005, p.109), “tudo o que constitui o ser humano (crenças, atitudes, costumes, identidades) é criado e existe só nas relações sociais, nas quais o uso da linguagem é fundamental”.

Por tratarmos das representações docentes, estamos conscientes de que muitas vezes o discurso docente poderá ser o “adequado” e não o “verdadeiro”, pois o professor, ainda que não adira a certas idéias vigentes nos meios educacionais, procura mostrar-se disposto a atender ao que lhe é solicitado por seus superiores. Por isso, o resultado apresentado não pode ficar reduzido ao exame de cada questão em particular. Ao contrário, somente o cotejamento e análise do conjunto, com vistas a revelar as contradições, as influências do senso comum, as deficiências de compreensão, entre outros eventos, é que podem nos auxiliar a ter uma visão bastante aproximada das representações docentes atuais quanto ao objeto da nossa pesquisa.

3. 1 – Amostragem utilizada e Procedimentos metodológicos

Visando conhecer as atuais representações docentes quanto ao ensino da gramática normativa na escola pública, no Ensino Fundamental, realizamos uma investigação, em que foram respondentes 15 professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da rede municipal de Lorena, interior do estado de São Paulo, por meio de um questionário aplicado em setembro de 2005, pela própria pesquisadora, obviamente mediante o consentimento da coordenadora pedagógica da rede municipal e após a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade de Taubaté.

Aos professores foi garantido o direito ao anonimato, a fim de que respondessem às questões propostas no questionário com o máximo de liberdade, sem nenhum tipo de pressão ou de constrangimento. Na ocasião, foi-lhes apresentado, separadamente, um Termo de Consentimento, instrumento legal que, uma vez assinado pelos sujeitos da pesquisa, permite às pesquisadoras o uso das informações obtidas, exclusivamente para tal fim.

O questionário, elaborado a partir do modelo aplicado pela pesquisa realizada pela UNESCO, a qual, como já dissemos, serviu de base para a pesquisa que encetamos, compunha-se das seguintes perguntas:

1) Os itens abaixo representam atividades que podem fazer parte das aulas de LP. Numere-as de 1 a 10 segundo a importância que você atribui a elas (1 para a de maior importância até 10 para a de menor importância).

- () leitura
- () produção de textos escritos sem a preocupação com o ensino sistemático da gramática
- () ensino de conteúdos gramaticais
- () produção de textos orais
- () discussão de temas atuais
- () estimulação do senso crítico
- () formação de valores morais
- () dramatizações
- () jogos pedagógicos
- () contação de histórias

Nosso objetivo nessa questão era o de verificar o grau de importância que cada sujeito da pesquisa atribui às diversas atividades que podem fazer parte de suas aulas de LP. Era nossa

intenção, especificamente, investigar a posição que ocuparia o item *ensino dos conteúdos gramaticais*, em relação aos demais itens apresentados para cotejo.

2) Em sua opinião:

- () A gramática teórica⁸ deve ser ensinada de forma sistemática, isto é, regularmente;
- () A gramática teórica deve ser ensinada às vezes;
- () A gramática teórica não deve ser ensinada.

Justifique a sua resposta:.....
.....

Com essa questão, pretendíamos conhecer a expectativa dos sujeitos em relação ao trabalho com a gramática teórica. Nossa hipótese era de que a maioria responderia que a gramática teórica deve ser ensinada de forma sistemática, isto é, regularmente, pois esse é, em geral, o discurso da maioria dos professores de Língua Portuguesa. Também achávamos que esta resposta poderia estar em acordo com a resposta da primeira questão, *ensino de conteúdos gramaticais*, que ficaria nas posições iniciais ou medianas de grau de importância nas aulas de LP.

3) Em suas aulas, você:

- () ensina gramática teórica de forma sistemática, isto é, regularmente;
- () ensina gramática teórica de forma sistemática, mas tem receio de admitir que o faz;
- () não ensina gramática teórica, mas gostaria de ensinar;
- () não ensina gramática teórica porque acredita que conhecer as regras é desnecessário.

⁸ No questionário apresentado aos respondentes, utilizamo-nos da expressão *gramática teórica* para referirmo-nos ao trabalho com a gramática normativa.

Justifique a sua resposta:

.....

Esta questão, embora muito parecida com a anterior, tem como peculiaridade importante o fato de questionar diretamente o professor a respeito da sua atitude em sala de aula. Aqui o professor teria a chance de posicionar-se definitivamente contra ou a favor do ensino sistemático da gramática teórica e, especialmente, na opção *ensina gramática teórica de forma sistemática, mas tem receio de admitir que o faz*, poderia, se assim o desejasse, deixar clara a sua insatisfação em relação a certas correntes que procuram abolir o ensino da gramática normativa na escola.

4) Pensando no ensino da gramática teórica, responda: onde ensinar, quando ensinar, como ensinar, o que ensinar, por que ensinar e para que ensinar?

.....
.....
.....
.....

Pretendíamos com esta questão longa e complexa, pois tanto a pergunta quanto a resposta precisam ser desdobradas e consideradas uma a uma, instigar o professor a pensar sobre o ensino da gramática teórica e sobre a sua própria prática profissional. Para responder a esta questão, o sujeito precisaria considerar sobre o melhor lugar, o melhor momento e a melhor forma para o trabalho com gramática normativa. Ainda seria preciso ter consciência de que é necessário selecionar os conteúdos a serem trabalhados, sempre levando em conta o porquê e o para quê isso

será feito. Respostas incoerentes ou inadequadas poderiam revelar o quanto o professor está confuso acerca do seu próprio trabalho e o seu grau de comprometimento para promover mudanças de atitudes, suas e de seus colegas.

3.2 – Cotejo e interpretação dos dados

A fim de cotejarmos as respostas dos sujeitos de pesquisa ao questionário aplicado, elaboramos tabelas para contemplar as perguntas fechadas e agrupamos as respostas às perguntas abertas segundo a similitude que apresentam. Por razões didáticas, a leitura e a interpretação dos resultados obtidos, sob a perspectiva da presente Dissertação, encontram-se logo após a apresentação dos dados obtidos em cada questão proposta.

Questão 1:

Importância que o professor atribui às diversas atividades que podem fazer parte das aulas de Língua Portuguesa.

Segundo já esclarecido, nessa questão foram propostas dez atividades para serem numeradas de 1 a 10, segundo o grau de importância que os professores lhes atribuem, nas aulas de LP. Além de investigar a posição que o item *ensino dos conteúdos gramaticais* ocuparia em relação aos demais itens propostos, pretendíamos também esclarecer quais outras atividades os professores consideram como relevantes nas aulas de LP.

A partir dos resultados numéricos obtidos, elaboramos as tabelas que se seguem.

1) Nesta primeira tabela apresentamos as atividades escolhidas pelos sujeitos como **a mais importante** nas aulas de LP, e o número de sujeitos que apontou essa atividade, mediante a colocação do número 1 dentro dos parênteses ao lado da proposta por ele escolhida.

Atividade escolhida como a mais importante nas aulas de LP pelos 15 sujeitos que constituem 100% dos respondentes	Número de sujeitos	Porcentagem
Leitura	11	73,3 %
Produção de textos escritos sem a preocupação com o ensino sistemático da gramática	01	6,6 %
Ensino de conteúdos gramaticais	01	6,6 %
Produção de textos orais	01	6,6 %
Discussão de temas atuais	02	13,3 %
Estimulação do senso crítico	01	6,6 %
Formação de valores morais	01	6,6 %
Dramatizações	00	0,0 %
Jogos pedagógicos	01	6,6 %
Contação de histórias	03	20,0%

Note-se que é marcante a diferença entre a atividade escolhida pelo maior número de sujeitos (leitura) e as demais. Vale ressaltar que o item *ensino de conteúdos gramaticais* teve somente uma indicação entre os respondentes como o mais importante, o que vem ao encontro do tema que está sendo tratado na presente Dissertação.

2) Nesta outra tabela apresentamos a atividade escolhida como **a menos importante**, bem como o número de sujeitos que escolheu cada atividade, mediante a colocação do número 10 dentro dos parênteses ao lado da proposta por ele selecionada.

Atividade escolhida como a menos importante nas aulas de LP pelos 15 sujeitos que constituem 100% dos respondentes	Número de sujeitos	Porcentagem
Leitura	00	00,0 %
Produção de textos escritos sem a preocupação com o ensino sistemático da gramática	01	6,6 %
Ensino de conteúdos gramaticais	07	46,6 %
Produção de textos orais	01	6,6 %
Discussão de temas atuais	00	00,0 %
Estimulação do senso crítico	00	00,0 %
Formação de valores morais	01	6,6 %
Dramatizações	04	26,6 %
Jogos pedagógicos	02	13,3 %
Contação de histórias	00	00,0 %

Dessa vez, o item *leitura* não foi apontado por nenhum respondente. Entretanto, o item *ensino de conteúdos gramaticais* foi selecionado por 07 professores. Isso quer dizer que quase metade dos respondentes considera que ensinar conteúdos gramaticais seja a atividade menos importante, a menos necessária nas aulas de LP. Mais uma vez, parece que os resultados encontrados confirmam o que está sendo tratado na presente Dissertação.

Cotejar as respostas dos professores à primeira questão permitiu-nos, então, verificar que: a) *leitura* é a atividade que os professores, em sua maioria (73,3%) consideram como a **mais** importante nas aulas de LP; b) *ensino de conteúdos gramaticais* é a atividade que boa parte dos professores (46,6%) considera como a **menos** importante nas aulas de LP.

3) Explorando ainda um pouco mais as escolhas feitas pelos professores, determinamos um valor numérico para cada um dos dez graus de importância que o respondente foi convidado a

atribuir às diversas atividades apresentadas na questão 1. Assim, ao primeiro lugar correspondem 10 pontos, ao segundo lugar correspondem 9 pontos, ao terceiro lugar correspondem 8 pontos, e assim sucessivamente, conforme demonstrado no seguinte quadro:

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar	6º lugar	7º lugar	8º lugar	9º lugar	10º lugar
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Após tal procedimento, cotejamos as respostas dos sujeitos de pesquisa com o objetivo de identificar quantas vezes cada um dos itens propostos apareceu em uma dada posição.

Por exemplo: o item *leitura* figurou onze vezes como o número 1 (o que significa que na opinião de onze professores esteve em primeiro lugar em importância; o 1º lugar vale, segundo a nossa atribuição, 10 pontos); duas vezes como o número 3 (o que significa o terceiro lugar em importância, segundo dois professores; o 3º lugar vale, segundo a nossa atribuição, 8 pontos) e duas vezes como o número 8 (o que significa o oitavo lugar em importância, segundo dois professores; o 8º lugar vale, segundo a nossa atribuição, 3 pontos). Expressado numericamente teríamos: $Leitura = (11 \times 10) + (2 \times 8) + (2 \times 3) = 132$.

Aplicando o mesmo raciocínio a todos os itens propostos na questão 1 do questionário oferecido ao sujeito de pesquisa, chegamos aos resultados que se encontram na tabela que se segue:

Atividades apresentadas aos professores para que eles as numerassem segundo o grau de importância que atribuem a cada uma, nas aulas de LP (de 1, para a de maior importância, até 10, para a de menor importância)	Número de pontos obtidos pela atividade
Leitura	132
Produção de textos escritos sem a preocupação com o ensino sistemático da gramática	85
Ensino de conteúdos gramaticais	56
Produção de textos orais	107
Discussão de temas atuais	109
Estimulação do senso crítico	89
Formação de valores morais	68
Dramatizações	57
Jogos pedagógicos	60
Contação de histórias	92

O quadro demonstra com clareza a discrepância numérica entre os itens *leitura* (132 pontos) e *ensino de conteúdos gramaticais* (56 pontos). Parece que realmente os professores entendem as aulas de Língua Portuguesa como um espaço aberto para leitura, discussões sobre temas atuais, estimulação do senso crítico dos alunos, discussão de valores morais, produção de textos orais (o que pode incluir as dramatizações, os jogos pedagógicos, a contação de histórias, entre tantas outras atividades), mas **não reservam o espaço necessário e fundamental para o ensino e o trabalho com os conteúdos gramaticais da língua materna** que o aluno vai à escola para aprender e dominar, visto que desse conhecimento dependerá, em grande parte, o seu futuro profissional e a sua capacidade de agir no mundo como sujeito sócio-histórico-culturalmente constituído.

Questão 2:

Opinião do professor acerca do ensino, ou não, da gramática teórica.

Com as respostas dos professores a essa questão, pretendíamos conhecer-lhes a expectativa em relação ao trabalho com a gramática teórica. Como a questão pedia a opinião do professor em relação ao ensino da gramática teórica, esperava-se que opinasse livremente, sem a preocupação de que essa opinião retratasse a sua atuação em sala de aula.

À questão fechada, os professores responderam da seguinte forma:

- 9 respondentes (60%) assinalaram o item que propõe que *a gramática teórica deve ser ensinada de forma sistemática, isto é, regularmente*;
- 6 respondentes (40%) escolheram a proposta de que *a gramática deve ser ensinada às vezes*;
- nenhum deles assinalou o item que propõe que *a gramática teórica não deve ser ensinada*.

Nas justificativas dos respondentes às escolhas dos itens, apareceram afirmações contraditórias e outras confirmadoras, por exemplo:

1) entre os professores que optaram pelo item *a gramática teórica deve ser ensinada de forma sistemática, isto é, regularmente*, aparecerem justificativas tais como:

- “sim, porque o indivíduo já aprendeu, mas de uma maneira, talvez errada, ele precisa e deve saber como funciona a nossa língua ‘gramática’ (sic)”;
- “a gramática precisa ser regular, mas sem tolir (sic) as habilidades do aluno”;

- “para que o aluno possa fixar com mais facilidade o que está aprendendo na prática, tais como: exercícios, jogos, etc”;
- “deve ser regularmente ensinada dada a existência de regras gramaticais ilógicas portanto o ensino deve ser feito de forma regular para a fixação das mesmas”;
- “acredito ser de suma importância a discussão e a aplicação de termos gramaticais desde que contextualizados, pois o aluno precisa estar consciente das normas de sua língua conhecendo suas variantes lingüísticas”;
- “observando a necessidade que o aluno tem na sua inserção na sociedade, é preciso que ele tenha acesso ao ensino da gramática sistematizada e sua aplicação à prática do dia-a-dia”;
- “sim, porque ela deve ser ensinada possibilitando (sic) ao aluno expressar com clareza suas idéias utilizando as normas da nossa língua”;
- “o ensino da gramática deve ser regularmente mas dentro de um contexto e nunca de forma isolada”;
- “acredito ser necessário seu trabalho regular, contanto que seu ensino não fique preso à (sic) regras e exercícios sem significado”.

2) entre os professores que optaram pelo item *a gramática teórica deve ser ensinada às vezes*, apareceram justificativas como as que se seguem:

- “desde que contextualizada. Sendo introduzida com finalidade de aplicação prática e cotidiana (próxima da realidade)”;
- “todas as vezes que se fizer necessário para que haja compreensão”;
- “quando em uma produção se fizer necessária, através da correção feita pelos próprios alunos”;

- “porque ela pode ser explorada nos textos trazidos pelo professor e nas produções de textos com temas pertinentes”;
- “a gramática deve ser ensinada dentro de textos, mas em concursos e vestibulares nem sempre isso ocorre”;
- “o mais importante é que a cça (sic) produza textos que tenham sentido, que siga uma linha de raciocínio, faça uma boa leitura e junto dessas atividades o professor vai inserindo a gramática”

Questão 3:

Em suas aulas, como age o professor em relação ao ensino da gramática?

Essa questão questiona o professor de modo mais incisivo a respeito da sua atuação em sala de aula, no que se refere ao ensino sistemático da gramática normativa. Esperávamos, portanto, que o professor se posicionasse definitivamente contra ou a favor do ensino sistemático da gramática, e que fosse capaz de justificar sua posição.

Caso sua escolha recaísse sobre o item *ensina gramática teórica de forma sistemática, mas tem receio de admitir que o faz*, poderia aproveitar para deixar clara a sua insatisfação em relação a certas correntes que procuram abolir o ensino da gramática normativa na escola, demonstrando estar inteirado sobre a crise que se instalou no ensino da língua materna, assunto que já exploramos no primeiro capítulo desta Dissertação.

As respostas obtidas à questão fechada foram as seguintes:

- 12 professores (80%) escolheram o item: *ensina gramática de forma sistemática, isto é, regularmente;*
- 2 respondentes (13%) assinalaram o item: *não ensina gramática teórica porque acredita que conhecer regras é desnecessário;*
- 1 sujeito (6 %) optou por acrescentar o item *nenhuma das alternativas;*
- **nenhum** sujeito dessa pesquisa escolheu os itens: *ensina gramática teórica de forma sistemática, mas tem receio de admitir que o faz,* ou, *não ensina gramática teórica, mas gostaria de ensinar.*

Nessa questão, de certa forma relacionada com a questão anterior, há alguns fatos que merecem ser destacados:

- 1) os 9 professores que escolheram o item que propõe que *a gramática teórica deve ser ensinada de forma sistemática, isto é regularmente,* na questão 2, escolheram, na questão 3, o item *ensina gramática teórica de forma sistemática, isto é, regularmente,* o que poderia significar coerência nas suas respostas, embora, em algumas justificativas, sejam perceptíveis certas incoerências. Algumas das justificativas que destacamos são as que se seguem:
 - “dependendo do contexto e da necessidade do aluno, a gramática sistematizada é introduzida e contextualizada”;
 - “trabalho com meus alunos gramática teórica não tão sistematicamente como gostaria; sei da grande importância de se trabalhar leitura e interpretação de texto”;
 - “sempre que a gramática surge em determinado contexto ela é ensinada, nunca isoladamente pois não fixa na cabecinha do aluno”;

- “porque falar, sistematicamente, sobre o que se está fazendo, praticando, visualizando em sala de aula ou em atividade extra-sala, o aluno memoriza com mais facilidade”;
- “sim. Pois o indivíduo pode e deve aprimorar a comunicação lingüística e se tornar um usuário eficiente da língua que fala”;
- “entendo que meu aluno precisa da teoria também para compreender e utilizar em seus textos a forma correta de aplicação em sua prática diária”;
- “porque gosto da gramática e acho o domínio gramatical um grande suporte para expressão oral e escrita”;
- “sim, inclusive com todos seus termos gramaticais, embora tenha os momentos de cobrança em prova. Muitas atividades são grupais, discutidas para maiores avaliações posteriores”;
- “o estudo regular da gramática teórica possibilita ao educando uma construção mais crítica e fundamentada de sua escrita, permitindo clareza e confiança em sua expressão social”.

2) 3 sujeitos escolheram na questão 2 o item *a gramática teórica deve ser ensinada às vezes*, selecionaram na questão 3 o item *ensina gramática teórica de forma sistemática, isto é regularmente*. Dois professores justificaram-se da seguinte forma: “com finalidade de aplicação prática e cotidiana”; “faz-se necessário dentro do nosso planejamento anual”.

3) 1 sujeito não escolheu nenhum dos itens propostos, e justificou sua resposta com as palavras: “nenhuma das alternativas”, portanto, não deixou clara a sua posição.

4) Dois professores que selecionaram na questão 3 o item *não ensina gramática teórica porque acredita que conhecer regras é desnecessário* haviam escolhido na questão 2 o item *a gramática teórica deve ser ensinada às vezes*. Suas respostas, portanto, parecem ser incoerentes e eles justificam-nas assim: “os alunos não se interessam muito pelo estudo da gramática sistematizada, mas pela produção de textos e leitura, pois percebem que precisam da adequação da língua para se comunicarem”; “os alunos não necessitam conhecer as regras da gramática, basta saber usar a língua como instrumento de comunicação. As regras gramaticais serão internalizadas (sic) através da leitura”.

Dentre todas as respostas dos professores à questão 3, chamou-nos a atenção a do respondente que selecionou o item *ensina gramática teórica de forma sistemática, isto é, regularmente*, e, ao justificar sua escolha, escreveu: “trabalho com meus alunos gramática teórica não tão sistematicamente como gostaria; sei da grande importância de se trabalhar leitura e interpretação de textos”. Pareceu-nos que esse professor não está satisfeito com a forma como lhe tem sido permitido trabalhar com a gramática teórica. Fica a impressão de que suas palavras “sei da grande importância de se trabalhar leitura e interpretação de textos” respondem a uma ordem que impõe o trabalho com textos, mas restringe o ensino da gramática normativa em sala de aula.

Questão 4:

Em relação ao ensino da gramática teórica: onde ensinar, quando ensinar, como ensinar, o que ensinar, por que ensinar e para que ensinar?

Com esta questão, a qual, como dissemos, necessita de desdobramentos para ser respondida, estimulamos o professor a refletir a respeito do ensino da gramática normativa, considerando o seu próprio trabalho em sala de aula e a visão que tem da língua e de sua gramática. Respostas incoerentes ou inadequadas poderiam revelar o quanto o professor está confuso em sua atuação e em seus objetivos quanto ao ensino da Língua Portuguesa.

Destarte, para essa questão aberta, encontramos respostas variadas. Agrupamo-las de acordo com o seguinte critério: a) respondentes que acreditam que o ensino da LP deve ser prazeroso; b) respondentes que acham que o ensino da gramática teórica deve ficar restrito aos acadêmicos de Letras; c) respondentes que associam a necessidade do conhecimento e do ensino da gramática à formação de bons leitores e bons redatores; d) respondentes que acham que a gramática teórica deve ser ensinada sempre que haja a necessidade do seu uso real.

Seguem-se aqui as respostas dos sujeitos, agrupadas em conformidade com o acima exposto:

1) o ensino da LP deve ser prazeroso:

- “O importante é fazer do ensino da LP algo prazeroso, sempre visando o (sic) aluno e sua realidade”.

2) ensino da LP restrito ao curso de Letras:

- “A gramática teórica deve ser trabalhada essencialmente no curso de Letras para que os futuros professores tenham o domínio e possam por (sic) em prática o que aprenderam”.

- “A gramática teórica deve ser ensinada num curso de graduação, para que os futuros profissionais possam saber, conscientemente, como usá-la e ensiná-la aos futuros aprendizes”.

3) ensino da gramática teórica para formar bons leitores e bons redatores:

- “Ensinar LP nas séries iniciais de forma que leve o aluno a fazer descobertas através das diferenças textuais e sua aplicabilidade, bem como, a utilização das normas e regras gramaticais necessárias para a formação de um leitor que compreende e é compreendido”.
- “Começar a ensinar quando o aluno estiver alfabetizado e ter (sic) entendimento para tal. Ensinar no texto, no contexto, a gramática normativa, pq é necessário para que ele tenha um bom convívio”.
- “Porque é necessário conhecer as regras. Para que a pessoa saiba se expressar na escrita e também oralmente quando for necessário. Pode ser ensinado em todas as aulas seja ela de português ou matemática, por exemplo. Quando for necessário”.
- “Onde: sala de aula, atividades fora da sala de aula. Quando: em todos os momentos (inclusive em outras disciplinas). Como: de forma dinâmica e com a participação do pp aluno. Para que: aprender regras, expressar-se bem, ler, escrever corretamente, etc. Por que: é fundamental na aplicação da gramática na pp disciplina, nas outras, no dia a dia (sic) e na pp vida, etc”.
- “As bases ortográficas não precisam ser restrita (sic) apenas aos professores de Língua Portuguesa, portanto, todas as matérias que utilizam textos redigidos

utilização da (sic) teoria gramatical para auxiliar o educando na construção e elaboração de seu texto”.

- “Devemos ensinar gramática teórica em sala de aula, através de apostilas e livros, realizando um trabalho paralelo entre gramática e interpretação de texto, proporcionando ao aluno condições de adquirir um bom domínio na linguagem, na leitura e na escrita”.
- “Deve ser ensinada todos os dias ao manusear um texto jornalístico, um livro um texto de qualquer espécie. O aluno deve saber que as palavras não são soltas, elas existem pois tem (sic) um objetivo e ele deve saber o momento em que deve usá-las”.

4) ensinar gramática teórica quando houver necessidade do seu uso real:

- “Pode ser aproveitada em todos os momentos em que ocorrer aprendizagem e aproveitar o que for essencial para a vida prática com a finalidade de que haja um domínio da língua e colocá-la em prática em qualquer circunstância da vida diária”.
- “Ensinar a gramática a partir do seu conhecimento. Como ensinar? Existem vários caminhos. Um deles é conhecer como funciona a língua”.
- “Entendendo a Língua Portuguesa em toda sua complexidade, percebe-se a necessidade de promover um ensino que tenha como base o seu uso real. Assim, permitir ao educando fazer do seu aprendizado algo significativo, (sic) é ponto fundamental no ensino da gramática teórica, que não deve ser fragmentada e isolada, mas integrada aos diversos conhecimentos”.

- “A todo tempo e a toda hora, no falar, no escrever, sempre de forma contextualizada e refletida para que o aluno seja um falante e ouvinte apto na utilização da sua linguagem”.
- “Onde? Na escola, principalmente. Quando? A partir do momento em que o aluno tenha maturidade cognitiva para tal. Como? Contextualizada. O quê? O que ser (sic) necessário a sua vida social. Para que? Para melhor inserção à sociedade”.
- “Nas salas de aula, nos momentos oportunos, nas conversas informais entre professor x aluno nos valendo dos erros ocasionais de concordância, regência (maior incidência) e mostrando através de exemplos que o bom linguajar é um passaporte para o sucesso profissional e social”.

3.3 – Reflexões sobre os resultados da pesquisa

Nossa pesquisa, realizada sob o olhar do lingüista aplicado, trouxe resultados que, ainda que não nos permitam uma generalização acerca das representações docentes, despertam-nos para uma necessária reflexão.

As representações docentes, evidenciadas nas respostas às questões, demonstraram que os professores, sujeitos desse estudo, parecem confusos quanto ao ensino da gramática normativa da língua padrão na escola. Não configuram o ensino dos conteúdos gramaticais entre as principais atividades das aulas de LP e sentem-se inseguros em relação à melhor forma, ao melhor momento e às razões mediatas e imediatas para trabalhar os conteúdos gramaticais. Parece haver, em alguns casos, um desencontro entre o que seria o discurso adequado e esperado (o que é dito) e o que realmente pensa o professor (o não-dito, mas pensado).

Provavelmente, muitos dos problemas que afligem o professor e se manifestam em suas representações se devem ao seu complexo contexto de trabalho: reformas lhes são impostas, acompanhadas de pressões para implementação rápida e sem suporte teórico suficiente; limitações de formação acadêmica; dificuldades da clientela; ausência de um espaço para o professor repensar e redefinir a sua identidade, seu papel e seu discurso como profissional; movimentos progressistas que levam à compreensão inadequada das teorias sobre o estudo e o ensino da língua materna; entre outros.

Muitos professores responderam as questões apresentadas de modo incoerente, pois se declararam favoráveis ao ensino sistemático dos conteúdos gramaticais, mas apontaram o ensino sistematizado da gramática da língua como última de suas escolhas entre as atividades que podem fazer parte das aulas de LP.

As preferências recaíram sobre o trabalho com a leitura e a produção de textos orais, tendo o estudo normativo da língua ficado na última posição, entre as dez atividades propostas na questão 1 do questionário. Isso denota preocupação com a criatividade na elaboração de textos e a capacidade de leitura e interpretação, em detrimento da valorização do ensino da gramática teórica, que deveria, isso sim, ser vista como a base para qualquer produção de texto e para todo exercício de leitura e interpretação. Fazendo aqui uma analogia, parece que os professores estão preocupados em fazer com que seus alunos construam paredes e depois as contemplem e “leiam”, sem ensinar-lhes sobre a estrutura e composição dos tijolos, a importância da argamassa e a função do alicerce. Paradoxalmente, disso resulta grande parte dos problemas de leitura, produção e interpretação de texto que vêm sendo observados entre a maioria dos alunos em todos os níveis, do ensino fundamental à pós-graduação, fenômeno que conhecemos como crise na educação.

A esse respeito, concordamos com Fonseca (2000), quando a autora afirma que:

É urgente dar à escrita o lugar que lhe é devido, pois não podem legar-se indefinidamente aos homens os meios de sua liberdade (...) a tão proclamada e reivindicada “liberdade de expressão” depende muito mais da ação dos professores de língua materna do que da dos políticos (FONSECA, 2000, p.26).

E com Richter (2003) que, ao tratar da importância da escrita e de sua relação com o estudo sobre a forma, propõe:

A competência comunicativa é, antes de tudo, uma competência semiótica; logo, a passagem da fala para a escrita no processo de escolarização implica o acréscimo de outro código na mente, e assim, uma segunda língua no sentido semiótico do termo. (...) o conhecimento gramatical explícito que tipicamente resulta da instrução centrada na forma pode converter-se, mediante prática, em conhecimento implícito [internalizado] apto a sustentar a comunicação genuína adequada (RICHTER, 2003, p.132-133).

Alguns respondentes, diante da questão de como e quando ensinar gramática teórica, posicionaram-se favoráveis à idéia de que há um momento oportuno, quando o aluno adquire maturidade cognitiva para o aprendizado de certos conteúdos que exigem maior poder de abstração. Isso está de acordo com Silva, R. (2004):

Não é necessário maior conhecimento das questões de desenvolvimento psicológico e de capacidades intelectuais para admitir que não serão os primeiros graus do ensino os adequados para o ensino de gramática que tenha por objetivo a explicitação da organização estrutural das línguas, e de uma língua particular qualquer. Isso exige um certo grau de maturidade intelectual, correlacionável a determinada faixa de idade (SILVA, R., 2004, p.81).

Dentre os sujeitos de pesquisa, muitos declararam achar que o ensino da LP deve acontecer de maneira prazerosa para o aluno, tanto dentro como fora da sala de aula, acompanhando as demais disciplinas e sempre relacionado às necessidades imediatas do aluno, dentro de um contexto de uso da língua. A esse respeito, tomamos as palavras de Richter (2003) para fundamentar nossa posição:

Se é verdade que os alunos participantes de um ensino puramente comunicativo, sem instrução gramatical concomitante, podem chegar a ter um desempenho comunicativo superior ao da clientela servida por metodologias gramaticocêntricas, isto somente se observa com clareza em estágios elementares da aquisição. Quanto mais se pretende aproximar o aluno do desempenho de falantes proficientes, tanto mais se revela a

necessidade de amparar as atividades comunicativas com o foco na forma (RICHTER, 2003, p.137).

Dois professores respondentes declararam-se favoráveis ao ensino da gramática teórica apenas nos cursos de graduação em Letras, pois acreditam ser tal conhecimento necessário somente ao professor que irá ministrar aulas de LP, e não aos alunos do ensino fundamental, que deveriam ter contato somente com a gramática de uso. Concordamos que a gramática teórica deva ter um grande destaque nos cursos de Letras, entretanto, somos conscientes de que todo o alunado precisa e tem o direito de conhecer as regras da gramática normativa da língua padrão, a fim de estar apto a realizar suas escolhas, tanto na escrita, quanto na oralidade, com a clareza de raciocínio do bem pensar, com discernimento e amparado em critérios bem estabelecidos. Acreditamos que as palavras de Bagno (2005) podem ser aqui bastante esclarecedoras:

Muito se tem discutido sobre se cabe ou não à escola ensinar gramática. A verdadeira questão é admitir que há lugar na escola para um estudo sistematizado sobre a língua, um estudo que leve o aluno-falante a se conscientizar das regularidades presentes em sua atividade lingüística e do proveito que lhe pode advir do conhecimento dessas regularidades – e há consenso entre os estudiosos da área de que, sim, esse lugar de reflexão lingüística existe e que ela deve constituir um dos eixos principais da educação lingüística (BAGNO, 2005, p.74)

E o autor continua:

A construção e a apropriação de um discurso gramatical pedagogicamente útil e relevante dependerá da reinstauração do sentido. De fato, se o saber fizer sentido para o aluno, se o sistema apresentado for organizado de maneira coerente e não se reduzir a uma classificação ou a uma etiquetagem descoladas do uso e da significação, se não se restringir à palavra e à frase, a gramática aparecerá mais conectada com a língua, tal como a exploram os diferentes usuários, e não será mais vista como um discurso abstrato, inapropriável porque inadequado. (...) Nesse sentido, **a metalinguagem pode se mostrar um instrumento útil, desde que seja um meio para a compreensão do aspecto lingüístico estudado e não um fim em si mesma; desde que seja o ponto de chegada da reflexão sobre a língua e não o ponto de partida** (BAGNO, 2005, p.75). (grifo nosso)

3.3.1 – Considerações acerca das atividades de leitura nas aulas de LP

Como dissemos no início deste trabalho, nossa intenção nesta pesquisa era conhecer as representações docentes quanto ao trabalho com gramática normativa, a fim de verificar se entre nossos sujeitos de pesquisa estavam ou não estabelecidos os conflitos da crise no ensino da LP.

Entretanto, os resultados que obtivemos e os encaminhamentos de raciocínio que nos obrigamos a fazer durante o cotejo das respostas, bem como a interpretação dos dados, apontaram-nos a necessidade de considerarmos, um pouco mais detidamente, a questão da leitura nas aulas de língua portuguesa, item que se destacou pela preferência entre os professores como atividade em sala de aula.

Por esse motivo, embora não tenha sido objetivo deste trabalho apresentar uma pesquisa sobre leitura, discorreremos brevemente sobre o assunto, especialmente para defender nosso ponto de vista: o de que a leitura (assim como a produção de textos) não prescinde do ensino da gramática, ao contrário, depende dele. Concordamos com Antunes (2003) que, em sua obra, deixa evidente que as três áreas críticas da educação: a leitura, a escrita e a reflexão sobre a língua se sobrepõem e que a tentativa de isolá-las como atividades estanques e delimitadas, com horários separados e até com professores específicos, é tarefa improdutiva e destinada ao fracasso.

As atividades de leitura precisam, para serem pedagogicamente produtivas e para que efetivamente contribuam para a formação de um leitor proficiente, vir sempre acompanhadas das atividades de produção escrita, visto que ambas se imbricam, complementando-se mutuamente. Para tanto, faz-se necessário um projeto de trabalho que reúna ambas as atividades (leitura e produção escrita), no qual o professor atue como mediador de conhecimentos (especialmente dos aspectos gramaticais), orientador (valorizando as habilidades individuais e favorecendo e

estimulando a interação entre os alunos e a troca de saberes) e parceiro dos alunos nas suas produções.

Antunes (2003, p.70) explica que “a leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita”. É pela leitura que se aprende o vocabulário específico de certos gêneros discursivos, de áreas específicas do conhecimento e da experiência; por exemplo: um boletim de ocorrência, um formal de partilha, um memorial descritivo de uma cidade, um documento oficial, uma receita médica, uma ficha de anamnese, um manual de instruções, entre outros. É também pela leitura que se aprendem os padrões gramaticais (morfológicos e sintáticos) peculiares à escrita, e também as formas de organização e de apresentação dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade.

Isso posto, é fácil perceber o quanto as atividades de leitura podem ser construtivas, desde que sejam parte de um projeto pedagógico bem definido, em que o professor reconheça o momento ideal para realizar as suas intervenções e explorar o texto em todas as suas possibilidades, **inclusive os aspectos gramaticais**. Para Antunes (2003, p.89), “a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, lêem e escrevem nas práticas sociais do uso da língua”. Portanto, se pela leitura temos a língua em uso, supomos que não haverá oportunidade melhor para se ensinar algum conteúdo gramatical.

Entretanto, a despeito do quanto os professores valorizam a prática da leitura em suas aulas, muitas formas inadequadas de realização dessa atividade têm sido relatadas. Por exemplo: a) leitura centrada apenas nas habilidades de decodificação da escrita, sem a preocupação com a interação verbal; b) leitura de textos que não despertam nenhum interesse no aluno, visto que não são significativos para ele; c) leitura, geralmente em voz alta, realizadas com interesse avaliativo ou para o preenchimento de fichas de leitura; d) leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes no texto (leitura global) e não incita aos aprofundamentos

e nem à leitura completa e detalhada; e) leitura de textos que nada tem a ver com a realidade em que vivem os alunos e com o tipo de textos com os quais eles convivem e precisam ser capazes de reconhecer, ler e produzir; f) leitura de textos não-autênticos, maqueados pelo professor, para que cumpram um papel esperado para uma determinada atividade; g) leitura de textos escolhidos às pressas pelo professor, apenas para preencher um espaço final de aula e manter a classe ocupada.

Ora, educar requer um estado de inquietação, de vigília, de busca e pesquisa constante. Parece que, se há um consenso entre os professores, como ficou demonstrado pelos dados que obtivemos em nossa pesquisa, de que a leitura é a atividade mais importante a ser desenvolvida nas aulas de língua portuguesa, então, precisamos ouvir o que propõe Antunes (2003):

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, concepções (O que é a linguagem? O que é uma língua?), objetivos (Para que ensinamos? Com que finalidade?), procedimentos (Como ensinamos?) e resultados (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos (ANTUNES, 2003, p.34).

Nossa proposta é a de que a leitura deixe de ser vista como uma atividade escolar isolada das demais nas aulas de língua portuguesa, para ser uma forma de integração do aluno com a vida do seu meio social. Temos consciência de que a interação da pessoa em seu grupo social, e em outros, passa pela participação lingüística, pelo exercício da cidadania que valoriza a voz do sujeito sócio-histórico-cultural-politicamente constituído, “que não deve ser calada, nem reprimida, mas, sim, promovida, estimulada e encorajada” (ANTUNES, 2003, p.119).

A gramática, que existe em função da compreensão e da produção de textos orais e escritos, na perspectiva da linguagem como forma de atuação social, viria naturalmente incluída. A inclusão natural da gramática se deve ao fato de que é inevitável a sua funcional aplicação sempre que alguém se dispõe a verbalizar uma idéia, tanto pela escrita, quanto pela oralidade, pois um

texto se constrói com substantivos, adjetivos, verbos, pronomes, conjunções e outras categorias gramaticais. Nas palavras de Antunes (2003):

A gramática, não entra em nossa atividade verbal dependendo do nosso querer: **ela está lá, em cada coisa que falamos**, em qualquer língua, e é uma das condições para que uma língua seja uma língua. **Não existe a possibilidade de alguém falar ou escrever sem usar as regras da gramática de sua língua** (ANTUNES, 2003, p.119). (grifos nossos)

Contudo, é preciso que o professor esteja preparado para explorar os textos em toda a sua riqueza e diversidade, e para levar os alunos à percepção de que, se o texto se faz com palavras, seu sentido e sua função dependem também de outros elementos e fatores que por ele perpassam e regulam a interação. Nesse sentido, cabe aqui a proposta de Rubem Alves:

Bons professores, como a aranha, sabem que lições, essas teias de palavras, não podem ser tecidas no vazio. Elas precisam de fundamentos. Os fios, por finos e leves que sejam, têm de estar amarrados a coisa sólidas: árvores, paredes, caibros. Se as amarras são cortadas, a teia é soprada pelo vento, e a aranha perde a casa. Professores sabem que isso vale também para as palavras: separadas das coisas elas perdem seu sentido. Por si mesmas elas não se sustentam. Como acontece com a teia de aranha, se suas amarras às coisas sólidas são cortadas, elas se tornam sons vazios: nonsense... (Rubem Alves, 2001, p.19).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisas, estudos e estatísticas realizadas ao longo dos últimos anos, por órgãos públicos e privados, têm demonstrado que a educação nas escolas brasileiras atravessa uma crise inegável. Os problemas, que estão presentes em todas as áreas do conhecimento, se manifestam também nos estudos lingüísticos, por meio de uma série de distorções e mal-entendidos. A crise no ensino se faz bastante presente nas controvérsias que envolvem o ensino da gramática da norma padrão da língua materna na escola, o que têm gerado tensão e dificuldades para os professores e, ainda, divergências e contradições em suas posturas.

O maior e mais importante objetivo da escola – formar alunos com competência para escrever e ler – não vem sendo inteiramente alcançado. Vivenciamos, infelizmente, um tempo em que a escola muitas vezes nem sequer alfabetiza, principalmente os mais pobres; ou, ainda que alfabetize, em geral, não forma leitores, nem pessoas capazes de expressar-se por escrito com clareza e objetividade suficientes para, assumindo a palavra, serem sujeitos sócio-histórico-culturalmente engajados e capazes de agir no mundo. Fatores psicológicos e socioeconômicos podem interferir na aprendizagem, todavia, a incidência de tantas dificuldades do alunado na leitura e na expressão escrita pode ser um forte indício de um esgotamento de todo o sistema escolar.

Se por um lado, as diferentes políticas oficiais de ensino geram um grande número de reflexões teóricas baseadas em documentos das mais variadas naturezas (leis, parâmetros curriculares, princípios e critérios para avaliação de livros didáticos etc), associadas a intervenções nas práticas pedagógicas (exames de avaliação de ensino fundamental, médio e superior; programas de formação docente etc), com o propósito de melhorar a qualidade do ensino; por

outro lado, todo esse esforço político oficial para atender às demandas de educação lingüística da sociedade, muitas vezes mal conduzido e mal compreendido, resulta insuficiente.

Por sua vez, os saberes gerados nas universidades, pelo trabalho acadêmico e pelas pesquisas desenvolvidas, quase sempre pouco interferem no planejamento e no sistema escolar, o que é lamentável, uma vez que a escola muito poderia deles se beneficiar. Entretanto, a despeito de toda a dificuldade em levar o conhecimento científico à sua efetiva aplicação, grande tem sido a preocupação dos cursos que atuam na formação de professores, com base no interacionismo sociodiscursivo, em estimular a prática de atividades colaborativas que visam à reflexão crítica sobre o conteúdo das aulas, ao cotejo dos problemas presentes na escola e ao pensar em possibilidades de resolução – atitudes fundamentais para a construção e amadurecimento da identidade profissional, bem como para o ganho da competência de ensino. Com efeito, essa preocupação central, a de produzir saberes capazes de melhorar a qualidade da educação, norteia os estudos e as pesquisas desenvolvidas no Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Assim, em conformidade com os objetivos do Programa e atentas aos interesses da Lingüística Aplicada, ciência recente cujos construtos têm refletido significativamente na educação, tomamos um importante estudo realizado pela UNESCO como ponto de partida para encetarmos a nossa própria pesquisa, com quinze professores das quatro últimas séries do ensino fundamental.

Buscamos conhecer, desses professores que estão trabalhando com o ensino da Língua Portuguesa, as representações (opiniões, atitudes, valorações, expectativas etc) sobre sua própria atividade e sobre o contexto na qual ela se realiza, no que se refere: ao ensino da língua materna na escola, ao nível de importância que atribuem ao ensino dos conteúdos gramaticais nas aulas de LP

e ao que consideram como o melhor momento, a melhor forma e as maiores razões para ensinar a gramática da língua materna.

Entendemos que o estudo das representações docentes acerca de onde, como, quando, porquê e para quê ensinar gramática na escola pode ser tomado pelo lingüista aplicado, uma vez que as tendências e perspectivas mostram-no como um pedagogo crítico, preocupado em propor alternativas para os múltiplos problemas que atingem o ensino/aprendizagem da língua. Concordamos com Damianovic (2005, p.188), quando afirma que “qualquer produção de conhecimento gerada pelo lingüista aplicado deve responsabilizar-se por um projeto político-pedagógico que busque transformar uma sociedade desigualmente estruturada”.

Optamos por uma pesquisa interpretativista e de diagnóstico na qual buscamos cotejar as respostas dos sujeitos de pesquisa às questões propostas no questionário que lhes apresentamos, tratando os dados qualitativamente ou quantitativamente, a fim de interpretá-los e refletir sobre os resultados obtidos.

O cotejo dos dados e a reflexão sobre os resultados da pesquisa, realizados sob o olhar do lingüista aplicado, ainda que não nos permitam uma generalização acerca das representações docentes, permitiram-nos concluir que os professores, nossos sujeitos de pesquisa, estão bastante confusos em relação ao trabalho com a gramática em sala de aula. Não configuram o ensino dos conteúdos gramaticais entre as principais atividades das aulas de LP e sentem-se inseguros em relação à melhor forma, ao melhor momento e às razões mediatas e imediatas para trabalhar tais conteúdos.

A maioria entende que deve priorizar as atividades de leitura e interpretação de textos nas aulas de LP, reservando pouco ou nenhum tempo para o trabalho com a gramática. Muitos consideram que as aulas de LP devem ser um momento para a discussão de temas atuais e para o desenvolvimento do senso crítico; outros entendem que as aulas de língua materna precisam ser

prazerosas e descontraídas, isto é, livre do ensino de regras e de tudo o que possa exigir esforços de abstração e/ou de memorização. Alguns professores consideram que somente os estudantes de Letras é que devem estudar as regras da gramática normativa, enquanto outros acreditam que todos os alunos devem estudar tais regras, em momento oportuno. Um professor, dentre os quinze respondentes, considerou o ensino sistematizado da língua materna, que evidencia as regras da gramática normativa da língua materna padrão, como a atividade mais importante das aulas de LP.

Refletir a respeito dos pressupostos teóricos que embasam a presente Dissertação, assim como sobre os resultados da pesquisa que empreendemos, leva-nos a entender que melhorar a qualidade da educação lingüística nas escolas brasileiras é tarefa imperativa, a fim de que se possa preparar o aluno para o mundo contemporâneo no qual a palavra é cada vez mais fundamental para se viver, trabalhar e aprender. Acreditamos que a preocupação com a correção idiomática não é só um problema teórico, mas didático-pedagógico, visto que é um assunto com o qual os professores se defrontam durante todo o percurso da sua atividade como educadores, promotores e incentivadores do conhecimento e da competência lingüística.

Para tanto, entendemos ser fundamental que se desfaça o equívoco entre os limites da lingüística e da gramática, o que parece estar na origem de toda a confusão que se instalou. É preciso que os professores de LP estejam melhor preparados, tanto para o ensino da lingüística, como para o ensino da gramática da norma padrão da língua materna. No entender de Antunes (2003, p.37), configura-se como ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência, o fato de aceitarmos, ativamente e com determinação, o desafio de rever e de reorientar a nossa prática de ensino da língua.

Enfim, parece-nos imprescindível que todos os estudantes tenham a oportunidade de conhecer a língua culta, aquela que o aluno vai à escola para exercer o justo direito de aprender e de saber empregar, visto ser ela o suporte para a elaboração de textos formais e a base para o

prosseguimento dos estudos e para a ascensão profissional. Além disso, estudiosos como Vygotsky, Bechara, Lipman e outros que embasam a presente Dissertação apresentam razões plausíveis e variadas para a valorização do ensino da gramática da norma culta da língua materna, como forma de estimular e desenvolver as relações entre pensamento e linguagem, a consciência a respeito da existência das regras o que permite que o aluno tenha domínio suficiente para realizar suas escolhas lingüísticas baseado na reflexão crítica, e a formação de um leitor proficiente, capaz também de elaborar textos com desenvoltura.

Finalizando esta Dissertação, cujo objetivo foi o de conhecer as representações docentes quanto ao ensino da gramática na escola – com vistas à reflexão sobre a própria prática por todos aqueles que a lerem, o que pode contribuir para a construção identitária profissional desses tantos leitores em potencial, uma vez que da reflexão surge o questionamento e este, se efetivo, inclui intervenções adequadas – destacamos aqui dois pontos que julgamos fundamentais.

O primeiro diz respeito ao caráter de “incompletude” que é inerente a todo texto, em especial àqueles que trazem uma proposta de reflexão sobre temas tão polêmicos. Para Antunes (2003, p.14), trabalhos sobre educação, que pressupõem a participação reflexiva, crítica e criadora de cada professor-leitor, trazem uma expectativa de continuidade, que vai acontecer em cada leitura, em cada análise e recriação empreendida. Cada professor que ler este nosso trabalho será também um de seus co-autores e poderá, se quiser, dar-lhe continuidade.

O segundo refere-se à importância da compreensão da linguagem na formação de um profissional competente, capaz de descrever, analisar e interpretar a sua própria prática. Segundo Magalhães (2004), isso lhe proporcionará espaço para repensar sobre as suas ações rotineiras e mecanizadas, como a que entende que ensino-aprendizagem seja apenas transmissão e devolução de conhecimentos – ecos do Estruturalismo – e, a partir daí, reconhecer possibilidades de

reconstruí-las sob o enfoque sócio-interacional, o qual valoriza o questionamento, a interpretação e a flexibilidade intelectual, permeados pela linguagem e pela interação.

Diante da relevância e da complexidade do assunto, ele não se esgota com esta Dissertação. Esperamos ter contribuído para evidenciar algumas das dificuldades presentes no discurso e na prática docentes, no que se refere ao ensino dos conteúdos gramaticais, e colaborar com o avanço teórico e dos métodos de pesquisa de Linguística Aplicada, assim como para a gênese e para o encaminhamento de outras e muitas pesquisas.

Para nossas colocações finais, tomamos emprestadas as palavras de Antunes (2003, p.171):

O professor de português precisa ter a competência suficiente que lhe confira a autonomia necessária à condução de seu trabalho, o que, em nenhum momento, dispensa sua inserção nas preocupações do grupo com o qual atua. Autonomia não significa individualismo, isolamento ou auto-suficiência. Significa que o professor esteja seguro de como dever ser seu trabalho, para que não fique ao sabor dos ventos de lá e de cá. Sou consciente das conquistas que o professor ainda tem que fazer para atingir essa autonomia: é preciso dispor de tempo para estudo e reflexão; é preciso inserir-se em projetos de pesquisa; é preciso ter acesso a uma biblioteca especializada; é preciso ter oportunidade de participar de cursos de atualização e estar em sintonia com as mais novas orientações e propostas da área da linguagem. Talvez isso tudo, para muitos, possa parecer um caminho utópico. Mas vale a pena. Ai de nós sem alguma utopia! (ANTUNES, 2003, p.17)

REFERÊNCIAS

- ABDALA, J., ALMEIDA, I. V. S. *Pequeno Manual de Apresentação Gráfica de Monografia de Conclusão de Curso*. DCSL. Universidade de Taubaté, 2005. (não publicado)
- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2000.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.
- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANDRADE, C. H. S. Patativa do Assaré, um dilúvio de rimas sobre o sertão. *Discutindo literatura*. n. 1. São Paulo: Escala, 2005.
- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni Orlandi. Campinas: editora da UNICAMP, 1992. p.11-63.
- ARNAULD, A., LANCELOT, C. *A gramática de Port-Royal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAGNO, M., RANGEL, E. de O. Tarefas da educação lingüística no Brasil. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.5, n.1, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. p. 63-82, 2005.
- BARBOSA, J. S. *Grammatica philosophica da Língua Portuguesa – os Princípios da Gramática geral aplicados a nossa linguagem*. 6. ed. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, 1975.
- BATTESTIN, M.M. Participação e democratização na escola. Monografia de Especialização do Curso de Gestão Educacional. (não publicada). UNITAU, 2004.
- BECHARA, E. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 4. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- _____. A correção idiomática e o conceito de exemplaridade. In: AZEREDO, J. C. de. (Org.). *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 11-18.
- _____. Que se entende por “correção da linguagem”? In: BECHARA et al. (Org.). *Na ponta da língua*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. v. 4, p. 119-145.
- BOSI, A. *História concisa da Literatura Brasileira*. 38. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- CAMARA JR, J M. *Estrutura da língua portuguesa*. 17. ed. Petrópolis, Vozes, 1987. p. 7-21

CASTRO, S. T. R., ROMERO, T. R. de S. A linguagem na formação do educador. In: CASTRO e SILVA (org.). *Formação do profissional docente: Contribuições de pesquisas em Lingüística Aplicada*. Taubaté: Cabral, 2006. p.125-148.

CAVALCANTI, Marilda C. Metodologia da pesquisa em Lingüística Aplicada. Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, PUCSP, 1991.

CELANI, Maria A.A. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S.Z. de; CELANI, M.A. A. (org.) *Lingüística Aplicada – da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1992. p. 15-23.

_____. Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada. In: *Linguagem & Ensino*, v.8, n.1, Pelotas. p.101-122, 2005.

COLL, C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. São Paulo: Artmed, 2002.

DAMIANOVIC, Maria Cristina. O lingüista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. In: *Linguagem & Ensino*, vol. 8, n 2, p.181-196, 2005.

FANFANI, E. T. Algumas dimensões da profissionalização dos docentes. Representações e temas da agenda política. **PRELAC**, ano 1, n. 0, p. 1-3, ago. 2004. Disponível em: <<http://www.unesco.cl/prelac/por/editions/200408/algumas-dimensoes/index.act> . Acesso em: 8 fev. 2005.

FÁVERO, Leonor L. Gramática é a arte... In: ORLANDI, E.P. (org.) *Construção do saber metalingüístico e Constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes, 2001. p.50-70

FONSECA, F. I. Da Lingüística ao ensino de Português. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua Portuguesa: teoria e método*. São Paulo: IP-PUC-SP/EDUC, 2000. p.11-28.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001. (Coleção Leitura)

GENTILE, P. Fala, Mestre. In: *Nova Escola*. Out. 2003.

LIPMAN, Matur. *O pensar na educação*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LOPES-ROSSI, Maria A.G. Tendências atuais a pesquisa em Lingüística Aplicada e métodos de pesquisa utilizados na área. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2002. (não publicado)

LUNA, S. V. de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1996.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M.C. C. (org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

MOITA LOPES, L. P da. Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.* v.10, no. 2, p.329-338, 1994.

_____. Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. In: _____. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L., RAMOS, R. C. G. (orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 29-57. (Coleção As Faces da Lingüística Aplicada)

MONTEIRO LOBATO. *Emília no País da Gramática*. 41 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Questões ligadas ao ensino da gramática. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002. p. 225-234.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas: Mercado de Letras, 2004.

RIBEIRO, J. *Grammatica Portuguesa*. 11. ed. Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves & C, 1913.

RICHTER, M. G. Pedagogia do Projeto: da gramática à comunicação. *Linguagem e Ensino*. Pelotas, v.6, n. 1, p. 129-179, 2003.

ROBINS, R. H. *Pequena história da lingüística*. Trad. Luiz Martins M. de Barros. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983. (Coleção Lingüística e Filologia)

SEVERINO. A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

SILVA, E. R. da. *O ponto de partida da argumentação: o desenvolvimento do senso crítico*. Taubaté: Cabral, 2000. p.25-131.

_____. Implicações da visão transdisciplinar na educação. In: SILVA, E. R. da e LOPES-ROSSI. M. A. G. (Org.). *Caminhos para a construção da prática docente*. Taubaté: Cabral, 2003. p.181-201.

_____. O ensino da gramática à luz das concepções de Vygotsky. *Janus: Lorena*, v.1, n.1, p.67-75, 2004.

SILVA, E. R. da, GURPILHARES, M. S. S. “Interfaces entre a Lingüística e a Gramática no ensino da Língua Portuguesa”. In: CASTRO e SILVA (Org.). *Formação do profissional docente: Contribuições de pesquisas em Lingüística Aplicada*. Taubaté: Cabral, 2006.

SILVA, R. V. M. e. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. São Paulo: Contexto, 1994.

_____. “*O português são dois*”... Novas fronteiras, velhos problemas. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 79-92.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANEXOS

ANEXO 1: Cópia do Termo de Consentimento para a realização da pesquisa

Nome do Projeto: REPRESENTAÇÕES DOCENTES QUANTO AO ENSINO DA GRAMÁTICA TEÓRICA: UMA PESQUISA ENTRE OS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE LORENA.

Pesquisadora: Isabel Rosângela dos Santos Ferreira

Orientadora: Profa Dra Elisabeth Ramos da Silva

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____ declaro estar ciente das condições as quais me submeterei no experimento acima citado, detalhadas a seguir:

- I) Serei convidado a responder, por escrito, algumas questões sobre a minha atuação como professor de Língua Portuguesa em relação ao modo como desenvolvo as aulas de Língua Portuguesa que ministro aos alunos do ensino fundamental da rede municipal da cidade de Lorena.
- II) Terei minha identidade preservada em todas as situações que envolvam discussão, apresentação ou publicação dos resultados das pesquisas, a menos que haja uma manifestação da minha parte, por escrito, autorizando tal procedimento.
- III) Não receberei qualquer forma de gratificação pela minha participação no experimento, os resultados obtidos a partir dele serão propriedade exclusiva da pesquisadora e de sua orientadora, podendo ser divulgados de quaisquer formas, de acordo com os critérios das mesmas, desde que resguardado item II do presente Termo de Consentimento.

Lorena, _____ de _____ de 2005.

Assinatura e RG do voluntário

QUESTIONÁRIO A SER APRESENTADO AOS SENHORES PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE MUNICIPAL DE LORENA

Esclarecemos aos professores que não deverão incluir seus nomes em nenhuma das duas folhas deste questionário, pois a identificação dos sujeitos não é objetivo da pesquisa. Separadamente, ao final da coleta dos questionários respondidos, os senhores receberão um Termo de Consentimento que, depois de preenchido, permitirá à pesquisadora a utilização dos dados obtidos por meio dos questionários.

1) Os itens abaixo representam atividades que podem fazer parte das aulas de LP. Numere-as de 1 a 10 segundo a importância que você atribui a elas (1 para a de maior importância até 10 para a de menor importância).

- () leitura
- () produção de textos escritos sem a preocupação com o ensino sistemático da gramática
- () ensino de conteúdos gramaticais
- () produção de textos orais
- () discussão de temas atuais
- () estimulação do senso crítico
- () formação de valores morais
- () dramatizações
- () jogos pedagógicos
- () contação de histórias

2) Em sua opinião:

- () A gramática teórica deve ser ensinada de forma sistemática, isto é, regularmente;
- () A gramática teórica deve ser ensinada às vezes;
- () A gramática teórica não deve ser ensinada.

Justifique a sua resposta:.....

.....

.....

.....

.....

.....

3) Em suas aulas, você:

- () ensina gramática teórica de forma sistemática, isto é, regularmente;
- () ensina gramática teórica de forma sistemática, mas tem receio de admitir que o faz;
- () não ensina gramática teórica, mas gostaria de ensinar;
- () não ensina gramática teórica porque acredita que conhecer as regras é desnecessário.

Justifique a sua resposta:.....

.....

.....

.....

.....

4) Pensando no ensino da gramática teórica, responda: onde ensinar, quando ensinar, como ensinar, o que ensinar, por que ensinar e para que ensinar?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anexo 2: Quadro demonstrativo da organização, pelos respondentes, das atividades, segundo a sua importância nas aulas de LP.

Sujeito de pesquisa Item esc	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV
leitura	1	1	1	1	1	8	1	1	1	1	3	1	3	1	8
Produção de escritos sem a preocupação de ensino sistemático de gramática	3	3	4	9	3	9	6	9	9	10	1	2	2	4	9
ensino de conteúdos gramaticais	7	2	8	10	10	10	7	10	10	1	10	3	6	5	10
Produção de textos	4	4	5	4	2	2	4	2	2	1	2	7	10	6	3
discussão de temas	5	6	2	2	5	3	3	6	6	1	6	4	4	2	1
estimulação do senso crítico	2	7	3	3	6	4	2	7	7	1	5	5	9	9	6
formação de valores morais	6	8	6	5	7	5	8	8	8	1	4	6	8	10	7
dramatizações	10	10	10	6	8	7	9	4	4	10	9	8	5	3	5
jogos pedagógicos	8	9	9	7	9	6	10	5	5	1	7	10	7	8	4
contação de histórias	9	5	7	8	4	1	5	3	3	1	8	9	1	7	2

Anexo 3: Quadro demonstrativo da ordem de importância das atividades propostas para as aulas de LP, segundo os respondentes.

Escolha pela ordem de importância	Item escolhido pelos sujeitos da pesquisa (15 sujeitos que constituem 100%)	Número de sujeitos	Porcentagem
1ª lugar	Leitura	11	73,3 %
	Contação de histórias	3	20,0%
	Discussão de temas atuais	2	13,3%
2ª lugar	Produção de textos orais	5	33,3%
	Discussão de temas atuais	3	20,0%
3ª lugar	Produção de textos escritos s/ preocupação c/ ensino sistemático da gramática	3	20,0%
4ª lugar	Produção de textos orais	4	26,6%
5ª lugar	Discussão de temas atuais	2	13,3%
	Estimulação do senso crítico	2	13,3%
	Formação de valores morais	2	13,3%
	Jogos pedagógicos	2	13,3%
	Dramatizações	2	13,3%
	Contação de histórias	2	13,3%
6ª lugar	Discussões de temas atuais	6	40,0%
	Formação de valores morais	3	20,0%
7ª lugar	Estimulação do senso crítico	3	20,0%
	Jogos pedagógicos	3	20,0%
8ª lugar	Formação de valores morais	5	33,3%
9ª lugar	Produção de textos escritos s/ preocupação c/ ensino sistemático da gramática	4	26,6%
	Jogos pedagógicos	3	20,0%
10ª lugar	Ensino de conteúdos gramaticais	7	46,6%
	Dramatizações	4	26,6%

Autorizo cópia total ou parcial desta obra apenas para fins de estudo e pesquisa, sendo expressamente vedado qualquer tipo de reprodução para fins comerciais sem prévia autorização da autora.

Taubaté, março de 2007.