CURSO DE ATUALIZAÇÃO PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DE 2° GRAU

MÓDULO II: LINGUAGEM E ENSINO

Raquel Salek Fiad

UNICAMP/VITAE/SEE-SP

Campinas

1993

BIBLIOTECA
UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda MT
RG N° 0999
Data 26/06/96

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda-MT
BIBLIOTECA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Reitor: Prof. Dr. Carlos Alberto Vogt

Coordenador Geral da Universidade:
Prof. Dr. José Martins Filho

Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários:
Prof. Dr. Cesar Francisco Cicero

Pró-Reitor de Desenvolvimento Universitário:
Prof. Dr. Carlos Edurado do Nascimento Gonçalves

Pró-Reitor de Pesquisa:
Prof. Dr. Armando Turelli Júnior

Pró-Reitor de Graduação:
Prof. Dr. Adalberto Zorzo Marcílio Spacchi Bassi

Pró-Reitor de Pós-Graduação:
Prof. Dr. José Deda Soffiatto

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Diretor: Prof. Dr. Rodolfo Ilari

Diretora-Associada: Profª. Drª. Francisca Rosa Barbosa

UNICAMP/VITAE/SEE-SP

BIBLIOTECA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Reitor: Prof. Dr. Carlos Alberto Vogt
Coordenador Geral da Universidade:
Prof. Dr. José Martins Filho

Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários:
Prof. Dr. César Francisco Ciacco
Pró-Reitor de Desenvolvimento Universitário:
Prof. Dr. Carlos Eduardo do Nascimento Gonçalves
Pró-Reitor de Pesquisa:
Prof. Dr. Armando Turtelli Júnior
Pró-Reitor de Graduação:
Prof. Dr. Adalberto Bono Maurízio Sacchi Bassi
Pró-Reitor de Pós-Graduação:
Prof. Dr. José Dias Sobrinho

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
Diretor: Prof. Dr. Rodolfo Ilari
Diretor-Associado: Prof. Dr. Francisco Foot Hardman

VITAE - Apoio à Cultura, Educação e Promoção Social
Diretora: D. Regina Weinberg
Gerente Geral: Dr. Hélcio Ulhoa Saraiva
Gerente de Projetos: Dr. Amilcar Ferrari

SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO - SP
Secretário: Dr. Fernando Gomes de Moraes

Coordenação do "Curso de Atualização para Professores de Língua Portuguesa de 2° Grau":
Coordenadora: Profª. Drª. Raquel Salek Fiad
Coordenador-Substituto: Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

UNEMAT
Campus Universitário de Fo..tes e Lacerda-MT
BIBLIOTECA

SUMÁRIO

1 Apresentação 04

2 O Desafio de Voltar à Escola de 1º Grau: Agora como Professor 05

3 A Produção de Textos Escritos em Situação Escolar
Passada uma década 19

4 Ensino da Língua Materna: Gramática X Leitura e Redação? 24

5 Mas o que É Mesmo "Gramática" 30

APRESENTAÇÃO

Este conjunto de textos aborda os temas que fazem parte do segundo módulo do Projeto "Atualização em Língua Portuguesa para Professores de 2º Grau", firmado entre a UNICAMP, VITAE e Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e iniciado em janeiro de 1993.

Os quatro módulos que compõem o Projeto estão organizados em torno de um núcleo central, que é a leitura e a produção escrita de textos. O tratamento desse núcleo será feito através de um conjunto de temas a serem abordados a partir da especificidade de cada um deles, correlacionando-os às práticas escolares de ensino/aprendizagem de Língua Materna:

a) - linguagem e sociedade
   - linguagem e pensamento
   - linguagem e ideologia

b) - linguagem e escola
   - linguagem e gramática

c) - modalidades lingüísticas
   - tipologia de textos e de discursos

d) - leitura e produção de textos
   - avaliação, correção e reescrita de textos

O quarto e quinto temas acima citados são abordados neste segundo módulo, dentro da disciplina "Linguagem e Ensino".

Campinas, janeiro de 1993.

Raquel Salek Fiad
Coordenadora

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda-MT
BIBLIOTECA

O DESAFIO DE VOLTAR À ESCOLA DE 1º GRAU: AGORA COMO PROFESSOR *

Lilian Lopes Martin da Silva
Depto. de Metodologia de Ensino/FE/UNICAMP
Raquel Goldfeld
Depto. de Lingüística Aplicada/IEL/UNICAMP

I

* Comunicação apresentada no III Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada - ANPOLL/UNICAMP/IEL, em 91 de agosto de 1990, com o título "Vinte Anos depois: Teoria e Prática em Formação de Professor".

O DESAFIO DE VOLTAR À ESCOLA DE 1º GRAU: AGORA COMO PROFESSOR *

Lilian Lopes Martin da Silva
Depto.de Metodologia de Ensino/FE/UNICAMP
Raquel Salek Fiad
Depto. de Lingüística Aplicada/IEL/UNICAMP

I

O trabalho que relatamos nesta ocasião tem como ponto de origem, ou mesmo pano de fundo, inúmeras, antigas e recorrentes queixas dos licenciandos desta Universidade - em nosso caso específico, alunos do Curso de Letras - sobre a mal resolvida teia de relações entre teoria e prática, ensino e pesquisa, no transcorrer de seu processo de formação profissional. Isto não significa, de modo algum, que o trabalho realizado por nós e que aqui relatamos, em parte e em linhas bem gerais, esteja perto de representar uma solução para os problemas vividos por eles e por nós em relação à orientação ou desorientação de seu curso como um todo. Trata-se, apenas, de uma experiência pessoal de trabalho, pautado por uma concepção de conhecimento de certa forma diferente daquela que faz das aulas uma questão de bibliografia supostamente lida e uma escuta permanente - hoje, felizmente, um esforço localizado num movimento maior e já institucional de revisão dos cursos de formação de professores desta Universidade.[1]

Como exemplo das queixas a que nos referimos, transcrevemos alguns fragmentos de relatos de alunos concluintes extraídos do Relatório de Pesquisa sobre Qualidade de Ensino e Experiência de Vida Universitária - Curso de Letras, de abril deste ano:

---

* Comunicação apresentada no III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, UNICAMP/IEL, em 31 de agosto de 1992, com o título "Via de Mão dupla: Teoria e Prática na Formação do Professor".

Campus Universitário de Ilha Solteira-SP
BIBLIOTECA

em curso de formação de professores, especialmente daqueles que já no último ano do curso assumem as disciplinas que tematizam o ensino e que se transformam no espaço e tempo de todas essas contradições. Não merecerão, nesta ocasião, maior análise e discussão mas são importantes como referência do tamanho exato do trabalho que vamos relatar e do muito que ainda há para se fazer se se quiser, de fato, caminhar para a frente na questão dos cursos de licenciatura.

II

1. "Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I" e "Lingüística Aplicada ao Ensino de Português-Língua Materna I" são duas disciplinas obrigatórias do 7° semestre do curso de Licenciatura em Letras da UNICAMP. A primeira é oferecida pelo Departamento de Metodologia de Ensino da Faculdade de Educação, precedida por "Didática para o Ensino de Língua Portuguesa", tendo continuidade obrigatória no 8° semestre. A segunda é oferecida pelo Departamento de Língüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem e pode ter continuidade também no 8° semestre, através de disciplina eletiva. Têm em comum, além da incômoda posição que ocupam na grade curricular, a questão do ENSINO - ou melhor - da Teoria e da Prática no/do Ensino de Língua Materna.

Nos últimos 10 anos, os diferentes professores que se ocuparam das duas disciplinas vêm tentando cercar a variedade e a complexidade das reflexões aí envolvidas de diferentes formas e a partir de diferentes temas, assuntos e materiais, como:

a) análise de materiais didáticos que circularam e circulam nas escolas - dos seus equívocos conceituais, dos pressupostos teóricos que os orientam, das políticas que os incentivam, do modo pelo qual atuam sobre professores e alunos, da ideologia e dos valores que veiculam através de seus textos, do tanto que viabilizam e comprometem o ensino-aprendizagem da língua e da literatura;

b) estudo das diferentes "Propostas Curriculares" elaboradas por Secretarias municipais e estaduais de educação, em diferentes épocas, segundo diferentes paradigmas teóricos;

c) leitura e discussão de pesquisas e publicações recentes que versam sobre diferentes aspectos dessa problemática;

d) trabalho com textos escritos por alunos do 1º e 2º graus - sua compreensão e a compreensão dos modos possíveis de intervenção em sua configuração;

e) trabalho direto com alunos e professores, através dos estágios, projetos de intervenção na rede, monitoria em escolas, etc.

Os esforços desenvolvidos até o momento têm se orientado por uma intenção comum: tentar antecipar, para o aluno-licenciando, o universo complexo de crenças, situações, dificuldades e possibilidades com as quais certamente ele vai se deparar no ofício de ensinar a ler, escrever, a pensar sobre a língua, na escola de 1º e 2º graus.

Tais disciplinas têm sido organizadas a partir de um fato concreto: embora localizadas no último ano do curso, representam os primeiros momentos em que o ensino da língua materna é tomado como objeto de uma reflexão planejada e sistemática, além de eventualmente, também como motivo de pesquisa e experimentação.

No entanto, por inaugurarem, por assim dizer, um trabalho dessa natureza já no final do curso; por disporem de reduzida carga horária para viabilizarem uma incursão mais ousada na realidade onde se dá o ensino; por não contarem com mecanismos institucionais que garantam uma melhor rede de trocas entre a universidade e a escola de 1º grau, tem sucedido que:

a) os professores responsáveis por elas sintam muita dificuldade na seleção de assuntos, na distribuição do tempo entre reflexão e prática (de planejamento, avaliação, etc)

b) os trabalhos desenvolvidos não representem para os alunos o conhecimento que a eles poderia (ou deveria?) ser possível de se construir a respeito do seu futuro trabalho como professores de português na escola que está aí com os seus variados e complicados desafios.

Daí a nossa tentativa de, no 1º semestre de 1992, não só planejarmos conjuntamente uma e outra disciplina mas de realizarmos de forma integrada o nosso trabalho, buscando, principalmente, uma movimentação maior entre a reflexão sobre o ensino de Língua Materna e a prática desse ensino na escola de 1º grau.

2. Optamos por um curso que, acima de tudo, permitisse aos alunos a maior aproximação possível das questões do ensino nessa disciplina específica, a

nível das quatro últimas séries do 1º grau (5ª a 8ª) e do lugar em que elas se dão efetivamente: o cotidiano das salas de aula. Num esforço claro de busca de contextualização e de realidade para as inúmeras questões, propostas, orientações acerca da linguagem e de seu ensino, considerando-se que antes de ser um programa curricular ou mesmo um conjunto de idéias ou princípios teóricos, o ensino da língua concretiza-se como um conjunto de práticas - histórica, social e institucionalmente definidas.

Optamos ainda pela pesquisa como forma de apropriação dessas práticas que no âmbito da escola como um todo e da sala de aula em especial fazem a dinâmica complexa do ensinar e aprender a língua.

Uma pesquisa de campo, de caráter inicial e exploratório, baseada na observação direta, no registro detalhado de fatos, diálogos, impressões, etc., na coleta de informações via entrevistas, que desembocasse no confronto entre saberes e discursos já constituídos sobre a escola, o professor, a sala de aula, o ensinar e aprender a língua, a leitura e a escrita, e a força do movimento do real.

Além disso, um curso em que o aluno pudesse abandonar a "escuta" como forma prioritária de aprender, a "sala de aula da Universidade" como espaço único desse aprendizado e o "discurso sobre" como única fonte de conhecimento.

Escolhemos o "vivido", recuperado primeiro pelas histórias particulares do passado escolar e o vivido na pesquisa como eixos dos trabalhos. Teriam, a nosso ver, o poder de - rompendo com uma estrutura convencional de curso e instalando um processo, nem sempre fácil de realizar, de coletivização e análise de conhecimentos, memórias e vivências - reverter o entendimento da Prática de ensino como aplicação de teorias aprendidas a seu respeito; do ensino como questão exclusiva de conteúdos e métodos; da pesquisa como dimensão oposta ao esforço de ensinar; da didática como algo neutro, desvinculado do conteúdo, da teoria e da política.

Organizamos o trabalho em três etapas:

1ª. etapa: A. Análise da Memória Educativa

> Partilha e discussão das redações escritas pelos alunos em LA107 - Prática de Leitura e Produção de Textos, no ano de 1989, ano de ingresso no curso para grande parte dos alunos destas disciplinas, tentando uma primeira problematização das experiências recordadas a partir dos referenciais teóricos adquiridos ao longo do curso.[2]

B. Preparação para a Pesquisa de Campo

1. Análise das previsões individuais escritas acerca da escola e do ensino de LP: Pedimos aos nossos alunos que escrevessem um texto que contivesse suas expectativas sobre a escola que iriam conhecer, sobre os professores, alunos e funcionários que iriam encontrar, sobre as aulas de português que iriam assistir, enfim, sobre o conjunto de facetas da realidade escolar de 1° grau com que achavam que iriam se defrontar (agora não mais na condição de alunos dessa escola, que alguns já conheciam, mas na qualidade de observadores/futuros professores).

2. Caracterização da modalidade de pesquisa que se iria implementar através da leitura de textos, com exemplificação e experimentação de procedimentos necessários para o registro e coleta de dados.[3]

3) Produção de instrumentos para coleta de dados.[4]

4) Seleção das escolas/distribuição dos alunos/definição dos horários.[5]

2ª. etapa: A. Pesquisa nas cinco Unidades Escolares selecionadas:

1. Fora da sala de aula - contexto escolar de modo geral - 16 horas: Tentativa de apropriação do funcionamento geral do sistema; o contacto com alunos, professores, funcionários; a descrição da escola - aspectos físicos; eventos, episódios e registro das questões, emoções, confronto com recordações.

2. Em salas de aula - aulas de Língua Portuguesa de 5° a 8° série - 20 horas: Os conteúdos de ensino; a metodologia; a dinâmica das interações, etc.

B. Seminários de Leitura
Apresentação e discussão de publicações recentes originadas da pesquisa sobre o ensino de língua portuguesa.[6]

3ª. etapa: Organização do material coletado - elaboração dos relatórios a partir dos diários de classe e das discussões nos seminários.[7]

Tivemos uma série de dificuldades na concretização do nosso plano de trabalho: o "pouco tempo" para o muito que queríamos; a dificuladade dos alunos no enfrentamento de tantos e tão diferentes desafios; a dificuldade de trabalhar com os dados registrados nos diários de campo, atribuindo-lhes mais sentido do que aparentemente tinham; o difícil entendimento desse desafio em especial; a dura busca de uma escrita para os relatórios que correspondesse à vivência na pesquisa e que fosse registro vivo das impressões, constatações, e a sua discussão em confronto com discursos outros já constituídos.

No entanto, muita coisa foi construída como conhecimento, texto, dúvida e entendimento nesse processo coletivo e não acabado entre nós, os alunos, a escola, os textos lidos.

3. Selecionamos como exemplo dessa produção o trabalho que juntos fizemos a partir das previsões escritas pelos alunos acerca da escola antes de iniciarem a pesquisa de campo e o seu confronto com as informações sobre as escolas visitadas, estas disponíveis nos Relatórios Finais da Pesquisa.

A leitura do conjunto de textos escritos a respeito da escola - como previsão - nos permitiu concluir que essa escola havia sido representada pelos alunos como sendo constituída de : professores - alunos - corpo administrativo - recursos materiais - recursos didáticos - livro didático - aulas - relações interpessoais - rotinas - rituais - currículo.

Para cada uma dessas categorias havia nos textos um conjunto de formulações pelas quais os alunos se referiam à escola, representando-a, a partir das suas interações e significados sociais e culturais a eles atribuídos.

Selecionamos as categorias: professores, alunos, instalações, aulas e relações interpessoais para comentários neste texto.

Professores

Das categorias levantadas por nós, esta foi a que mais previsões recebeu. Os professores foram o foco principal das análises feitas.

Para os licenciandos, em sua maioria, os professores se apresentariam como um conjunto de profissionais insatisfeitos com sua profissão e com o contexto de realidade que a cerca; desmotivados em relação ao próprio trabalho; descrentes da educação; frustrados; mal formados; mal remunerados; sobrecarregados de aulas; conservadores; reprodutores de uma prática sempre igual; resistentes às tentativas de mudança; pouco receptivos (antipáticos, inseguros, agressivos) em relação aos alunos recém-formados - sobretudo na UNICAMP. Houve um único texto que foi uma espécie de voz dissonante do grupo. Precisamente porque enunciado por uma aluna já professora de escola pública. Seu texto engendrava não só uma outra percepção deste profissional mas também percorria instâncias da realidade escolar não percorridas pelos demais alunos.

Por sua vez, os professores com os quais os estagiários se encontraram durante a pesquisa em aulas de língua portuguesa não formavam um bloco tão uníssono. De uma maneira geral, foram receptivos aos estagiários embora alguns demonstrassem uma certa reserva ao nome da UNICAMP ou à presença de colegas novatos. Houve aquele professor irritado, cansado, impaciente, insatisfeito ("Isto é um inferno") ao lado do professor dedicado, atencioso e paciente com os alunos, que transmite disposição e otimismo em relação ao trabalho com o ensino. A pesquisa fez surgir para os alunos um profissional de qualidade, comprometido com sua fromação e trabalho no magistério e que comumente permanece anônimo e sem espaço na identidade construída para os professores neste país.

Alunos

Os alunos foram vistos nas previsões como:

- mais interessados na aprendizagem e mais respeitadores dos professores se comparados aos alunos da rede particular de ensino, vistos como arrogantes, prepotentes, competitivos entre si;
- integrando classes numerosas e heterogêneas do ponto de vista cultural, socio-econômico e de faixa etária (visto como dificuldade);
- difíceis sob dois ângulos distintos: o da indisciplina e o da problemática familiar/social (aluno indisciplinado/ aluno problema);
- descrentes da escola que lhes parece esvaziada de sentido (aluno alienado);
- danados - depredadores das instalações da escola.

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda-MT
BIBLIOTECA

Foi interessante observarmos a ausência de percepção desses alunos enquanto crianças/ gente bem humorada/ com capacidades que a escola insiste em desprezar...

Os alunos foram representados como o "desafio" do professor sob o prisma único da dificuldade/do problema; houve uma carga exageradamente negativa recaindo sobre os alunos da rede pública no universo das previsões.

Os alunos observados, tanto em sala de aula como nos momentos de recreio, emergiam como realmente agitados, inquietos, "terríveis"; falando o tempo todo, e todos ao mesmo tempo que o professor; eram dispersos e indisciplinados nas aulas.

O panorama da sala de aula é de classes numerosas, com um tráfego intenso de alunos se movimentando. De um modo geral, os alunos também não estão satisfeitos com as condições da escola, o que explica, em parte a falta de interesse nas aulas e o barulho aí presente.

Instalações e recursos didáticos

De modo geral imperaria nas escolas segundo as previsões, a precariedade absoluta: as salas de aulas seriam pouco confortáveis; as instalações, como banheiros, estãriam depredadas; os espaços seriam insuficientes; haveria ausência de bibliotecas e laboratórios. O que existisse estaria á sucateado, sem manutenção, decadente. A esta decadência corresponderia um trabalho humano igualmente decadente.

O espaço físico das escolas pesquisadas nem sempre corresponde ao tipo de trabalho ou de atividades alí presentes. Houve escolas com instalações precárias e falta de espaço, onde as relações entre alunos, professores, funcionários e comunidade eram muito vivas e contrastavam com toda a precariedade física. Por outro lado, houve escolas situadas em bairros do centro da cidade, em prédios bem construídos, com bibliotecas, quadras de esportes. laboratórios, que abrigavam um comportamento frio e distante embora não se possa dizer que essa seja a regra geral.

Aulas

Das aulas, de modo geral e taxativamente se disse nas previsões: expositivas, superficiais, identificadas ao livro didático. O trabalho sem livro

didático foi visto como utopia. Para os alunos, o ensino de LP nessa escola estaria determinado pelo manual. A preocupação com a qualidade do LD, forma de escolha e utilização, aparece em vários momentos nos textos.

De novo, na abordagem que se fêz, o foco principal foi o professor: ele expõe, ele aborda superficialmente os conteúdos, ele segue à risca o LD. Tudo na aula é regido pelo LD.

Para o aluno da Unicamp que vem ouvindo críticas ao ensino tradicional de LP, houve algumas surpresas na observação das aulas: descobriram, por um lado, a ex-aluna da UNICAMP que se apóia quase que exclusivamente no LD, por outro, aulas marcadas pela prática da escrita e da leitura na escola sem recursos, sem livros, sem biblioteca. O que se observou foi uma prática de ensino de LP que, em alguns casos se baseia exclusivamente nas orientações do LD, em outros se organiza em torno da leitura e escrita de textos variados e ainda, em outros, pretende ser inovadora através da inserção de alguns momentos de leitura e escrita, mas não consegue se livrar da orientação basicamente normativa dos manuais escolares.

De um modo geral, nas aulas, os alunos estão barulhentos, agitados, movimentados. Quando as aulas são organizadas a partir do LD, é marcante a mudança de atividades. Os professores percebem que essa sequência é repetitiva e não significativa. Isso fica claro ao dizerem para a estagiária que não valia a pena assistir a aula seguinte porque seria a mesma da anterior. As aulas "mescladas" apresentam alguns "bons momentos" como as discussões de textos lidos e "outros momentos" que contradizem esse último, como a leitura mecânica em voz alta. Esses momentos são acompanhados de barulho e dispersão por parte dos alunos, o que acontece também frequentemente nos momentos de aula expositiva. O recurso geralmente utilizado para controlar a classe é a elaboração de exercícios gramaticais, embora nem sempre provoque o efeito almejado. Uma observação de estagiária revela bem essa cena: "A aula terminou com o professor conversando conosco sobre Didática, e os alunos fazendo muita bagunça". Finalmente, há as aulas em que "o que menos acontece é gramática normativa. A aula gira em torno de leituras, discussões, pesquisa e principalmente redação".

Relações Interpessoais

Em nenhum momento os alunos se manifestaram, em suas previsões, otimistas em relação a atitudes de companheirismo, solidariedade, cooperação entre

alunos e professores, professores e administração escolar, alunos e alunos, etc. Esperava-se o conflito.

Foi bastante frequente, nos relatos, o destaque às relações interpessoais:

> *Neste curto período de observação da realidade de uma sala de aula..., a impressão mais forte que me ficou foi a de que uma aula é muito menos um lugar para exposição de conteúdos do que um lugar de intensa vivência humana. A necessidade de transmissão de conteúdos fica para segundo plano. E mesmo que o professor queira representar o papel de transmissor de conhecimento isso é quase impossível pois vai se deparar com alunos com problemas da mais variada ordem: psicológicos, sociais, pedagógicos, etc.*

Entre algumas referências a manifestações de um bom relacionamento entre alunos e professores, seja em escolas com condições precárias ou não e referências à total falta de sintonia entre aluno-professor: *"É como se a todo momento a professora estivesse lutando para que os alunos prestassem atenção" foi ponto consensual nos relatórios que não há como pensar didática, conteúdo e método de ensino* fora do jogo de relações, papéis e linguagens presentes na escola.

4. O que nos revela esse confronto no interior de cada categoria? Do trabalho realizado, podemos dizer que veio, de alguma forma, amenizar o medo do desconhecido, a ansiedade; veio preencher um pouco do espaço antes ocupado com a espera, a preparação, tão distantes da prática. Um trecho de um dos relatórios expressa esses sentimentos:

> *Não deverá ser difícil imaginar, então, meu "estado de espírito" antes da primeira visita à turma da professora L. :curiosidade misturada a ansiedade e um profundo desconhecimento da realidade que iria enfrentar.*

Depois, a constatação das contradições presentes no espaço da escola:

> *Vi, de um lado, um professor que representa direitinho o papel de repressor mas se diz inovador; de outro estão os alunos cheios de*

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda-MT
BIBLIOTECA

vontade de aprender mas já com indícios de cansaço e desinteresse a esta escola que lhe é oferecida.

O contacto com as contradições, com o inesperado produziu algum tipo de conhecimento que modificasse aquela situação de descontentamento expressa no início deste trabalho? Algumas conclusões dos relatórios permitem-nos imaginar que o trabalho desenvolvido foi capaz de possibilitar a percepçao dessas contradições, e que essa percepção levou a alguma reflexão sobre as próprias contradições:

A imagem da escola que encontramos realmente não correspondeu às nossas expectativas, tanto no que diz respeito ao aspecto físico como à proposta de ensino de língua portuguesa. Imaginávamos uma escola de periferia em situação precária mas não tão precária, pois ainda não havíamos nos deparado com tal realidade. Por outro lado, acreditávamos que dentro desse contexto, o mais provável seria que fosse desenvolvido em ensino de LP voltado para a Gr. Normativa, com uso de livros didáticos e sen nenhuma tentativa de inovação. Mas, através do trabalho de R. vimos que não é a escola que vai determinar, neste caso, a forma de trabalho do professor, mas sim seu interesse em desenvolver um tipo de trabalho diferente do tradicional, com o objetivo de aperfeiçoar o ensino da língua.

NOTAS

1. No ano de 1992, a Pró-Reitoria de Graduação da UNICAMP, juntamente com as Coordenações de Graduação intensificaram as discussões e avaliações do ensino na graduação.
2. Coincidentemente estes alunos haviam frequentado a disciplina "Prática de Leitura e Produção de Textos", durante o primeiro semestre de 1989, sob a responsabilidade da Profa. Raquel, que guardara seus textos. Foi, então, possível retomar alguns deles e proceder à análise de seus conteúdos, todos relativos ao início do aprendizado da leitura e da escrita. A análise destas recordações permitiu caminhar com o grupo na consciência das relações sociais que perpassam as práticas escolares. Além disso, permitiu a explicitação das representações que os alunos tinham do processo de aprendizagem e a sua problematização.

3. Foram lidos e discutidos os seguintes textos:
ANDRÉ, MARLI E.D.A."A Pesquisa no Cotidiano Escolar", in IVANI FAZENDA (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. SP, Cortez, 1989.

MENGA LUDKE e ANDRÉ, MARLI E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. SP, Edu, 1986.

FREITAS, L. **A Produção da Ignorância na Escola**. SP, Cortez, 1988.

SMOLKA,ANA LUIZA B. **A criança na Fase Inicial da Escrita**. SP, Cortez e Ed. da Unicamp, 1988.

ALMEIDA, MILTON J. "O Corpo, a aula, a disciplina", in **Revista Educação e Sociedade**, nº 21 - CEDES, SP, Cortez.

BRANDÃO, CARLOS. "A Turma de Trás", in MORAIS, REGIS (ORG.) **Sala de Aula: que espaço é esse?**. Campinas, 1986.

Além disso, os alunos tiveram a oportunidade de ler e discutir trechos de diários de campo e relatórios de pesquisa de colegas da Faculdade de Educação/UNICAMP. Tiveram também a oportunidade de apresentar em classe e discutir uma tentativa ondividual de descrever uma aula assistida na própria universidade.

4. Fizemos, em classe, um Roteiro Básico para o Trabalho de Apropriação da Escola, tendo o cuidado de entendê-lo apenas como indicador das primeiras tentativas de "leitura" e apreensão deste contexto e sobretudo como sendo possível de ser utilizado em parte, visto que o tempo destinado à coleta de dados na escola era pequeno.

5. Foram selecionadas cinco unidades escolares da rede pública de ensino, sendo duas da rede municipal, localozadas em bairros bastante periféricos e três da rede estadual com localização central.

6. Foram 14 seminários, apoiados nos seguintes textos:
ANDRADE, L. T. **Linguagem e escola na voz dos professores**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP/IEL, 1991.
ANGELO, G. L. **Através do ensino da gramática**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP/IEL, 1990.

BRANDÃO, H. M. B. **Nem sapo, nem príncipe: uma leitura das leituras produzidas por camadas sociais diferentes**. Dissertação de Mestrado, UFMG/Faculdade de Educação, 1991.

FRANCHI, E. **E as crianças eram difíceis - : a redação na escola**. São Paulo, Martins Fontes, 3. ed., 1986.

LUFTI, E. P. **Ensinando português vamos registrando a história**. São Paulo, Edições Loyola, 1984.

MAGNANI, M. R. M. **Leitura, Literatura e Escola. Subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

NASCIMENTO, M. G. **A criança e a escrita: uma aprendizado baseado no trabalho**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP/IEL, 1991.

NEVES, M. H. de M. **Gramática na escola**. São Paulo, Contexto, 1990.

PÉCORA, A. **Problemas de Redação**. São Paulo, Martins Fontes, 2. ed., 1986.

RUIZ, E. M. S. D. **Livro didático de português: a artificialidade no uso da linguagem**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP/IEL, 1988.

SANTOS, M. R. **A avaliação das redações escolares**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1987.

SILVA, L. L. M. **A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura**. Porto Alegre, Mercado Aberto.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**. SP, Cortez/Ed. Unicamp, 1988.

VAL, M. G. C. **Redação e Textualidade**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

7. Cada equipe produziu um relatório final da pesquisa. Tal trabalho deveria estar apoiado nas anotações dos diários de campo e em orientações que fornecemos por escrito a respeito da necessária busca de temas, questões e aspectos da realidade pesquisada (e também da busca de uma escrita). Pretendia-se um relatório que viabilizasse a superação de um relato frio, formal e descritivo, na direção de um texto narrativo e analítico, capaz de expressar a vivência do grupo na escola. Em nossa avaliação destes relatórios, pudemos constatar a dificuldade dos alunos neste desafio.

A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS EM SITUAÇÃO ESCOLAR * PASSADA UMA DÉCADA...

Raquel Salek Fiad
Depto. de Lingüística Aplicada/IEL/UNICAMP

Refletir sobre a aquisição da representação escrita da linguagem leva-nos imediatamente a pensar nessa aquisição na escola. É sobre essa produção escrita que foi realizado um número significativo de trabalhos nas duas últimas décadas. No geral, esses trabalhos apontam para problemas encontrados nos textos escritos por alunos desde o início da alfabetização até o fim do segundo grau. Além de apontar os problemas, tentam explicá-los e, em alguns casos, propõem sugestões que poderiam levar a um outro tipo de produções escritas.[1]

Ao lado dessa produção analítica, os últimos dez anos foram também marcados por uma série de ações por parte de pesquisadores e professores universitários, de um lado, e por parte do proprio sistema de ensino de 1º e 2º graus, de outro, que visavam interferir no ensino de língua portuguesa então vigente, com o objetivo de provocar alterações, mudanças, nas práticas que vinham sendo realizadas durante as aulas de língua portuguesa. Cito aqui como ilustração dessas ações: (a) projetos desenvolvidos por professores universitários de várias regiões do pais junto a professores de 1º e 2º graus (alguns dentro do Programa de Integração da Universidade com o 1º e 2º graus, desenvolvido pelo

---

* Texto apresentado no Seminário O processo de aquisição da linguagem e sua representação escrita, durante o III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, UNICAMP, Campinas, 02/setembro/1992.

MEC); (b) cursos ministrados a professores secundários através de convênios entre as Universidades e as Secretarias de Educação; (c) assessoria prestada por professores universitários a Secretarias de Educação de vários municípios e estados do país com o fim de reelaborar projetos de ensino de língua portuguesa.

Tanto o trabalho desenvolvido mais intensamente dentro da universidade como aquele mais voltado para uma interferência na escola de 1º grau manifestaram, de algum modo, algumas reflexões presentes na linguística atual, tais como, os estudos de linguística textual, os estudos de aquisição da linguagem oral e da escrita, os estudos de análise do discurso, os estudos de pragmática, dentre outros.

Passada essa década de intensa reflexão e de tentativas de reformulações, falar hoje sobre "a produção escrita de textos em situação escolar" pode significar falar o que já foi dito nas mais diversas situações e oportunidades: aulas, palestras, artigos, teses, etc. Pode significar retomar alguns dos aspectos envolvidos na produção escrita e analisá-los sob outro ângulo, ou observar novos dados sob um enfoque já utilizado, por exemplo. No entanto, neste momento, pretendo refletir sobre os efeitos dessas ações, pensar um pouco no que ficou, passados dez anos...

Nós, os professores universitários, sentimos que "ficou no ar" um discurso "novo" ao se falar de escrita escolar. Os professores secundários, por sua vez, vêm sendo submetidos a cursos, seminários, encontros, onde "algo novo" lhes é falado:

> *Há mais ou menos seis anos, venho fazendo cursos sobre a "Nova Proposta em Língua Portuguesa".*[2]

Vejamos o que consigo depreender, a partir dos contactos que venho mantendo com esse universo de professores, o que ficou desse "discurso novo" sobre a escrita:[3]

- em relação a conceituações advindas da linguística atual, observa-se tanto o uso indiscriminado de alguns conceitos (como os de "coesão" e "coerência") como a transmissão de alguns desses conceitos aos alunos das séries iniciais do primeiro grau, com a crença, mais uma vez, de que o conhecimento metalinguístico por si só conduz a uma melhoria do texto escrito;

- em relação ao tipo de texto escrito e à sua temática, observa-se que escrever sobre as "experiências pessoais" passou a ser um enfoque quase que único. Pretendeu-se substituir, de alguma forma, a escrita, pelos alunos, do que outros vivenciaram, pelas suas próprias vivências.[4]

- em relação ao papel tradicional do professor como corretor do texto escrito, observa-se, a partir das críticas recentes feitas a esse papel, uma série de mal-entendidos: ou o professor se coloca na posição de nada mais corrigir ou de apontar ao aluno para esse corrigir, ou coloca exclusivamente o aluno no papel de corretor, esquivando-se de apontar a ele os problemas que existem;

- em relação às práticas de reescrita dos textos, que envolveriam uma reflexão sobre as mudanças entre uma e outra versão do texto, reflexão essa que remeteria a questões gramaticais, estilísticas, textuais, observa-se uma redução dessa atividade a uma prática de correção coletiva do texto.

Resumidamente, ouso dizer que tem havido uma banalização do que se pretendeu como "prática de produção de textos" em oposição à "aula de redação" (Geraldi,1986). Essas poucas "depreensões" acima expostas mostram-nos que as tentativas de se difundir os conceitos da linguística atual, de se implantar, como decorrência desses conceitos e coerentes a eles, práticas que conduzissem a um uso efetivo da linguagem escrita, muito frequentemente, ficam reduzidas a um discurso sobre esses conceitos e sobre essas práticas. Esse discurso, por sua vez,

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda-MT
BIBLIOTECA

vai-se banalizando e revestindo práticas antigas como se estas se transformassem.

Passada uma década, não é possível continuarmos a criticar o ensino da escrita e propor alternativas que poderão modificá-lo. O que acontece com o discurso científico, presente na academia, nas nossas aulas, textos, palestras? O que faz com que, no contacto com a prática do professor secundário, esse discurso se reduza a alguns fragmentos perceptíveis aqui e ali? Por que as práticas tradicionais permanecem e se revestem de um discurso que se torna vazio, sem sentido?

NOTAS

1. Dentre esses trabalhos destaco aqui os seguintes: Abaurre (1988),Brito (1984), Franchi (1984), Geraldi (1984, 1986), Ilari (1985), Gil Neto (1988), Pécora (1983), Val (1991).
2. Escrito por uma professora de Passos, MG, em um relatório sobre o trabalho que vem realizando.
3. Ao dizer o que "está no ar", tento colocar aqui o que tenho conseguido depreender de um conjunto de informações que me são acessíveis como: relatórios de professores sobre as práticas que realizam, material dos alunos, manifestações orais de professores sobre suas práticas, enfim, há uma série de informações assistemáticas que nos permitem obter esse panorama.
4. Em uma pesquisa que vem sendo realizada atualmente a partir da leitura de cerca de 100 "livros" escritos por alunos de 1º grau, as "experiências pessoais" são os textos predominantes.

BIBLIOGRAFIA

ABAURRE, M.B.M. *O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito?* Kato, M.A. (org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas, SP, Pontes, 1988.

BRITO, P.L. *Em terra de surdos-mudos*. Geraldi, J.W. (org.). *O Texto na sala de aula*. Cascavel, PR, Assoeste, 1984.

FRANCHI, E. E as crianças eram difíceis... A redação na escola. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

GERALDI, J. W. *Escrita, uso da escrita e avaliação*. Geraldi, J.W. (org.). O texto na sala de aula. Cascavel, PR, Assoeste, 1984.

_____. *Prática de produção de textos na escola*. Trabalhos em Linguística Aplicada, 7, 1986.

GIL NETO, A. A produção de textos na escola. São Paulo, Loyola, 1988.

ILARI, R. *Uma nota sobre redação escolar*. Ilari,R. A linguística e o ensino da língua portuguesa. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

PÉCORA, A. Problemas de redação. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

VAL, M.G.C. Redação e textualidade. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: GRAMÁTICA X LEITURA E REDAÇÃO ? *

Raquel Salek Fiad
Depto. Lingüística Aplicada/IEL/UNICAMP

O contato próximo e freqüente com o ensino de português nas quatro últimas séries do 1º grau tem-me sido provocador de indagações e reflexões sobre esse ensino, em particular, sobre seus objetivos, sobre a forma pela qual ele tem-se organizado para atingir os objetivos propostos e sobre os resultados alcançados.

Mais que tudo, essas indagações vêm surgindo dentro de um processo de trabalho junto a professores de português dessas quatro séries[1]. Esse trabalho tem sido uma fonte de reflexões sobre ensino de língua materna e, nessa dinâmica, me detenho especificamente em um de seus aspectos, o ensino da gramática. Talvez por ser um aspecto conflitante aos professores secundários, talvez por ser um aspecto que provoque, nos professores universitários, uma maior reflexão sobre o sentido de nossas aulas e pesquisas ao estarmos formando futuros professores, talvez enfim, por ser o aspecto do ensino de língua que tem sido mais frustrador aos professores secundários, já que é onde depositam maiores expectativas de que os alunos passem a dominar as formas de um português considerado padrão.

Minhas reflexões aqui seguirão o caminho seguinte: a partir da constatação de que o ensino de gramática tem ocupado espaços e importâncias diferentes na prática dos professores secundários, tento, em primeiro lugar, mostrar como os professores têm-se organizado nesse sentido, ou melhor, como se situa o ensino da gramática em relação aos outros dois grandes blocos de atividades em que se tem dividido o ensino de língua materna, o ensino da leitura e o da redação[2]. Em seguida, a partir da crítica feita a cada uma das diferentes posições descritas e tomando como dados um lista de problemas encontrados por professores nas redações de seus alunos de 5ª. a 8ª. séries, questiono a eficácia do atual ensino de gramática. Finalmente, proponho uma reflexão sobre o ensino de gramática levando

---

* Texto publicado em *Leitura: Teoria e Prática*. 7, Mercado Aberto, Porto Alegre, 1986, pp. 21-24.

em consideração as diferentes concepções de linguagem que existem como "pano de fundo" a esse ensino.

Tentando, nesta divisão, deixar de lado pequenas diferenças e divergências quanto aos objetivos do ensino de gramática, posso colocar, num primeiro grupo, a posição que mais se aproxima do que os programas oficiais (guias curriculares) e livros didáticos apresentam e que é assumida e defendida por grande parte dos professores de português. Explicitamente, o ensino de gramática tem, aí, como fim ou um maior conhecimento da estrutura da língua, ou o desenvolvimento do raciocínio ou até uma simples obediência a um programa pré-estabelecido e que precisa ser cumprido nem que seja para poder ser um instrumento de avaliação dos estudantes. Dentro essa perspectiva, a ênfase dada ao ensino de gramática supera aquela dada às outras duas atividades; mais ainda, as atividades, os exercícios de leitura e redação vêm em função do ensino da gramática.

Sendo, mais que tudo, um ensino de língua centrado no ensino da gramática, o que caracteriza esse ensino? Por um lado, se baseia exclusiva e inequivocamente em gramáticas normativas ou pedagógicas (quando não somente no que os livros didáticos já retiraram dessas gramáticas) que têm sido elaboradas deixando de lado muitos fatos da língua e sua conseqüente aceitação como forma lingüística, além de que, os fatos apresentados e as regras gramaticais ditadas são, muitas vezes, incompletos, pouco claros, incoerentes entre si, enfim, nada fiéis à realidade da língua. Em segundo lugar, a ênfase dada à metalinguagem faz com que se abandone o uso da língua e se privilegie a nomenclatura, as classificações, as listagens. Finalmente, como a opção por um ensino de língua entendido por ensino de gramática está baseada na concepção de que a linguagem é um comportamento adquirido e aprendido mecanicamente, predominam os exercícios de fixação e as técnicas de repetição, a crença de que as estruturas lingüísticas podem ser gravadas por meio desses exercícios.

Num segundo grupo, estão os professores que têm uma atitude diametralmente oposta ao primeiro grupo já que eliminam o ensino da gramática e pretendem dar ênfase às atividades de leitura e redação. Cabe aqui uma reflexão do porquê dessa decisão que, à primeira vista, poderia parecer mais uma conseqüência da falta de alternativas do que conseqüência de uma decisão fundamentada lingüística e pedagogicamente. No entanto, se situarmos esse grupo em um contexto em que o ensino de português passou a ser ensino de comunicação e expressão e se observarmos o que tem sido entendido como "comunicação e expressão", podemos relacionar a negação do ensino da gramática à afirmação do ensino da comunicação

e expressão. Sendo assim, abandona-se o ensino da gramática e supõe-se estar ensinando comunicação e expressão através dos mais variados artifícios, jogos, brincadeiras, etc., o que reflete uma visão mal digerida e truncada da concepção de que linguagem é um instrumento de comunicação.

Se a recusa da gramática deve implicar em ênfase na leitura e redação, esse objetivo é dificilmente cumprido, já que a leitura e produção ensinadas sob esse rastro da comunicação e expressão têm-se resumido a atividades fragmentadas de uso da língua em que, por exemplo, a leitura se limita a exercícios de vocabulário e compreensão e a redação a exercícios que reforçam o uso de modelos de textos aceitos e prestigiados pela escola. Portanto, não se escreve e não se lê, mas se fazem exercícios de ler e escrever com base em textos seleconados geralmente pelos livros didáticos.

Acrescento, agora, uma terceira posição que se caracteriza por ser intermediária às duas anteriores. Este trabalho tem atividades de leitura e redação baseadas na concepção de língua como intrumento de comunicação, como no segundo grupo, mas não recusam a gramática, tentando incorporá-la. Esta posição reafirma um ponto: a dificuldade de se ver claramente o sentido do ensino de gramática como ensino de língua e a dificuldade de se integrar esse ensino ao que se faz como leitura e redação na escola.

Retomo agora uma lista de problemas de ordem gramatical (formulada por 60 professores de 5ª. a 8ª. séries da 1ª. e 2ª. DE de Campinas). A origem dessa lista é significativa: resulta de um levantamento feito pelos próprios professores em 20 redações de seus alunos.

1. Pontuação
2. Ortografia
3. Concordância verbal
4. Uso de pronomes
5. Paragrafação
6. Tempos e formas verbais
7. Discurso direto e indireto
8. Acentuação
9. Repetição de idéias
10. Seqüência lógica
11. Impropriedade de termos
12. Redundância

13. Consciência do estilo
14. Conjunções
15. Influência da oralidade
16. Correferencialidade
17. Regência
18. Início e final estereotipados
19. Fidelidade à história contada

A partir dessa lista de problemas - que, na realidade, refletem diferenças entre a variedade padrão e as variedades não-padrão que os alunos usam freqüentemente - podemos fazer duas observações. A primeira delas é que muitos deles - os nove primeiros listados acima - permanecem da 5ª à 8ª. série. A segunda é que grande parte deles fazem parte dos conteúdos programáticos de ensino de português que os professores se esforçam por cumprir em seus cursos. Ora, essas duas observações conduzem a uma conclusão sobre como tem sido o ensino de gramática: sua realização não tem levado os alunos a terem um melhor desempenho na língua padrão, já que, depois de quatro anos de ensino de gramática (para não falar das quatro séries iniciais do 1º grau), continuam se manifestando os problemas que antes existiam.

Resta-nos agora tentar entender por que tem sido tão difícil, em relação ao ensino de gramática, superar a fragmentação, a falta de críticas e de reflexões sobre a língua. Inicialmente, considero que toda opção em relação ao ensino de língua se fundamenta em alguma ou algumas concepções de linguagem. Pode-se observar, a partir dos guias curriculares didáticos, das práticas desenvolvidas pelos professores, das diferentes propostas metodológicas existentes que, na maioria das vezes, essas concepções ora são obscuras, ou equivocadas ou colocadas lado a lado com concepções diametralmente opostas. Em resumo, não têm sido devidamente explicitadas as concepções de linguagem que norteiam o ensino de língua. Menos ainda tem sido buscada alguma coerência entre alguma concepção (ou concepções) de linguagem e as atividades a serem desenvolvidas.

Começo minha reflexão retomando a apresentação feita por M. Bakhtim[3] sobre duas linhas mestras do pensamento filosófico e lingüístico dos tempos atuais:

"Na filosofia da linguagem e nas divisões metodológicas correspondentes da lingüística geral, encontramo-nos em presença de

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda-MT
BIBLIOTECA

> duas orientações principais no que concerne à resolução de nosso problema, que consiste em delimitar a linguagem como objeto de estudo específico. Isto acarreta, por suposto, um distinção radical entre estas duas orientações para todas as demais questões que se colocam em lingüística. Chamaremos a primeira orientação de "subjetivismo idealista" e a segunda de "objetivismo abstrato".

Segundo a primeira dessas orientações, o fundamento da língua é o ato de fala, de criação individual. A língua é vista como atividade, como construção que se materializa em atos de fala. A segunda tendência, oposta à primeira, vê a língua como um sistema estável, imutável, independente da criação individual. A língua impõe-se ao indivíduo como "norma indestrutível".

Seria simplificar a complexidade contida em cada uma dessas orientações e perder suas nuances dizer que o ensino de língua portuguesa tem-se baseado em uma ou outra tendência. Seria também encobrir os conflitos e tensões presentes em uma situação de ensino tentar interpretar as diferentes práticas de ensino como manifestações exclusivas de uma ou outra tendência. No entanto, é possível relacionar essa prática às orientações acima descritas. O trabalho com leitura e redação, na escola, tem-se situado mais em uma dimensão que admite a linguagem como criação, como construção individual. Por sua vez, o trabalho relacionado à gramática tem-se norteado por uma visão de língua como produto acabacado, como sistema já constituído e imutável. É no ensino da gramática que a escola mantém mais rigidamente o tratamento formal, fragmentado e preconcebido da língua. Esta é reduzida a regras, a exercícios, a listagens que destróem a reflexão sobre seus fatos. O que se ensino é um modelo pronto, uma língua estática.

Fica mais clara ainda a nossa reflexão se, por um momento, inserimos o ensino da gramática tal como é, na escola que aí está. Este ensino é histórico e existe em uma escola que pretende ser objetiva, eficiente e prática, onde não há espaço para o individual e o imprevisível. Nessa escola que se preocupa em transmitir conhecimentos consideráveis objetivos, o ensino da gramática tal como tem sido feito é o que mais sustenta a "objetividade" do ensino de língua. É na aula de gramática que o professor prevê e controla a informação e o conhecimento, o que nem sempre lhe é possível nas aulas de redação e leitura!

A partir do que dissemos até agora, ficam claras duas constatações. Primeiramente, que o ensino de português tem tido em seu interior uma tensão, um conflito: de um lado, o ensino da gramática e, do outro, o ensino da leitura e da

redação. A explicação para esse conflito surge ao observarmos que são concepções de linguagem divergentes, opostas, que norteiam um e outro lado da tensão. Como os professores de português têm tentado resolver esse conflito? Se retomarmos o início deste artigo, fica agora mais claro entender as três posições apontadas. A primeira delas é mais guiada pelo objetivismo abstrato que Bakhtin aponta. Na segunda posição, os professores parecem optar pelo subjetivismo idealista, tentando valorizar a expressão, o individual. Finalmente, num terceiro grupo manifesta-se claramente o impasse em que os professores se encontram guiando-se por concepções contraditórias. Não parece difícil, portanto, entender o conflito se entendermos as concepções de linguagem que têm conduzido o ensino de língua.

Nossa segunda constatação é, portanto, uma conseqüência da primeira. Mais importante do que resolver o conflito entre ensino de gramática x ensino de leitura e redação, nesse momento é refletir sobre as razões que têm conduzido a esse conflito. Mais especificamente, tentar entender as diferentes concepções de linguagem que sustentam este ou aquele ensino de língua e, ainda mais, entender essas concepções dentro de um contexto histórico, o que nos permitirá entender, mais claramente, muitas das contradições existentes no ensino de língua.

NOTAS

1. Refiro-me ao trabalho que vem sendo desenvolvido por mim e pelos colegas J. W. Geraldi e Lilian L. M. Silva, desde 1984, junto a professores de 5ª. à 8ª. série. Inicialmente com professores da rede municipal, em 1985 expandimos o trabalho à 1ª. e 2ª. DE de Campinas, com o objetivo de, junto com os professores, desenvolvermos uma proposta de ensino de português na linha apresentada por Geraldi, J. W., Unidades Básicas do Ensino de Português, *O texto na sala de aula*, Assoeste, PR, 1984, p.49-69.
2. Essa divisão é patente em toda a prática de ensino de língua portuguesa (está implícita nas atividades propostas pelos guias curriculares) e se encontra presente, por exemplo, nos manuais didáticos que têm sido, em grande parte, responsáveis pelas dirções que o ensino de português tem tomado.
3. Mikhail Bakhtin, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Hucitec, São Paulo, 1981, p. 72.

MAS O QUE É MESMO "GRAMÁTICA" ?

Carlos Franchi
Depto. Lingüística/IEL/UNICAMP

Vamos refletir um pouco sobre a **GRAMÁTICA**. Mas será que ainda se deve pensar em gramática no ensino do primeiro grau? Os colegas professores estão, de um modo geral, muito confusos a respeito disso. E com certa razão.

Tome-se, como exemplo, uma das afirmações, hoje correntes, que podem explicar essa confusão:

> *"O objetivo fundamental da escola é o de levar a criança a produzir textos e compreendê-los de um modo criativo e crítico. Assim, são mais importantes, na escola, as noções relativas ao texto e ao discurso e a análise textual e não as noções gramaticais e as análises sintáticas".*

> *"A gramática não tem nada a ver com texto, nem com discurso, e muito menos com os processos de produção e compreensão do texto".*

Embora todas essas considerações contenham uma parte de verdade, elas sempre podem levar a conclusões equivocadas e desorientar o professor, quando isoladas dos contextos teóricos em que foram produzidas. Elas dependem muito do que se entende por "gramática", "gramatical", "saber gramática". Por isso, vale a pena rever o que sabemos e devemos saber sobre gramática e procurar entender melhor como ela é praticada na atividade escolar.

1. Vamos começar pelo estudo de um caso, bem prático.

Suponhamos que devemos avaliar o conhecimento gramatical de nossos alunos. E queremos ver, ainda, como esse conhecimento se manifesta nos seus próprios textos.

Para isso, vamos propor para exame duas redações. Trata-se de redações de dois alunos de uma 3ª. série do primeiro grau (que foram reescritas somente no que diz respeito a pontuação e acentuação mais importantes):

Texto 1

Era uma vez um pasarinho que vivia em uma árvore na frente da casa de João. E o João **temtava pegalo** todos os dias mas não **comsiguia**. Até que um dia ele **temtou** muito, mas muito, que ele (?) acabou cantando o passarinho.

E ele prendeu na gaiola bem na frente de uma janela. **De pois** que ele prendeu o passarinho, ele chamou seu irmão Marinho para ver. João e seu irmão **ficô** vendo até cansar e o Marinho achava que o passarinho estava com fome.

João foi **no** mercadinho do japonês comprar comida de passarinho. Os dois **irmão vivia** sempre de briga. Quando ele voltou Mário **pidiu(?)** e foi dar **aupiste pro** passarinho. **Mais** ele colocou a comida e **dechou** a portinha aberta e o passarinho **fugil** e foi **dereto** para a árvore **denovo**.

- **Discupa**, que foi sem **querê**.

E o João **temtou pegar ele denovo** e conseguiu e João prendeu**ele na** gaiola **denovo**. Depois de dois **dia** João foi ver se **tinha** comida para o passarinho e não **tinha** e o João colocou **(?)** e ai foi ele que não fechou direito a portinha e o passarinho fugiu mas não foi para a árvore.

Seu irmão perguntou **onde que** estava o passarinho mas o João nem foi procurar porque o João tinha **certesa(de)**que ele não estava por perto.

- Agora, vai você **pegá!**

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda-MT
BIBLIOTECA

Texto 2

Lá na fazenda do meu avo tem cavalos, galinha, pato, vaca, boi e porcos. Quando eu vou lá, eu ando de cavalo e tomo leite de vaca.

Os animais gostam muito de carinho e amor.

Eu gosto muito dos animais.

De noite os animais já estavam todos dormindo.

Mas meu avô teve que vender a fazenda. Eu fui dizer adeus aos animais.

Eu fiquei muito triste. Mas meu avô falou que ele compra a fazenda de novo.

Daí, no outro dia o meu avô comprou a fazenda de volta. Daí, nos fizemos uma festa para os animais e os animais ficaram muito felizes.

1.1. A maioria dos professores, consultados sobre essas redações, considerou a primeira redação, a do passarinho, um desastre e a avaliou de forma muito negativa. E isso por duas razões principais (além de letra, apresentação, etc.).

Em primeiro lugar, esse aluno foi mal alfabetizado: troca 'n' por 'm' (comsiguia, temtou), 'l' por 'u' e 'u' por 'l' (voutou, aupiste, fugil...), 'i' por 'e' (comsiguia, pidiu, discupa,...), 'ch' por 'x' (dechou), 's' por 'z' (certesa), come letras (fico[u], discu[l]pa, querê), põe letras a mais (ma[i]s), separa o que deve unir (De pois) e une o que deve separar (pegalo, denovo).

Mas o pior: mesmo deixando as questões de grafia, a redação desse aluno mostra que ele não conhece a gramática de sua língua. Vejam só quantos erros!

a) O aluno não sabe usar corretamente as formas átonas pronominais (os clíticos). Uma vez, usa o pronome átono de terceira pessoa 'lo', mas não o separa do verbo:

"E o João tentava **pegalo**.."

Outras vezes, usa em lugar dessa forma de bom português, o pronome tônico, de caso reto, na função de objeto direto:

"E o João temtou pegar **ele** de novo e conseguiu e prendeu **ele** na gaiola denovo..."

Ou deixa, simplesmente, o objeto direto em branco:

"João foi ver se tinha comida para o passarinho e não tinha e João colocou (o quê?)..."

b) Não sabe concordância verbal nem concordância nominal:

"João e seu irmão fico vendo até cançar..."
"Os dois irmão vivia sempre de briga..."
"Depois de dois dia..."

c) Tem problemas de regência, pois emprega a preposição 'em'na expressão de lugar para onde, como em

"João foi **no** mercadinho do japonês...";

usa o verbo 'ter' como impessoal, em lugar de 'haver', no sentido de 'existir':

"João foi ver se tinha comida para o passarinho e não tinha...";

engole a preposição 'de' na oração que funciona como complemento nominal de 'certeza': em

"João tinha certeza [de] que ele não estava por perto..."

Ao contrário dessa, a redação(2) sobre "a fazenda dos animais" não tem nenhum erro de ortografia e, mais importante, nenhum erro de gramática(a não ser por um pequeno deslize no emprego do verbo 'ter' em - "na fazenda de meu avô tinha cavalos,galinha,...").

Talvez valha a pena transcrver a observação de uma professora:

> *"Esse aluno [o aluno da redação do passarinho] escreve como fala. E isso a gente pode ver na grafia (consiguia, pidiu, discupa, pro) e nos seus erros de concordância. Eu não aceito essa onda de que não tem mais certo e errado. A redação fica horrível nessa linguagem vulgar, com esses "solecismos" [erros contra as regras de sintaxe]. Há regras e normas para tudo e as crianças têm que aprender a escrever de acordo com o que foi estabelecido pelos bons escritores e pelos que conhecem a língua. O aluno tem direito de conhcer as belezas da sua própria língua. A redação da menina pode parecer mais pobre; mas é um texto limpinho, em bom português."*

1.2. Vamos ao que nos ineressa mais aqui: no contexto dessa avaliação, o que significam **"GRAMÁTICA", "REGRAS GRAMTICAIS", SABER GRAMÁTICA"?**

A concepção de **GRAMÁTICA** que transparece nas avaliações acima dos textos das crianças está baseada em um conjunto de pressupostos bem claros:

1º - Existem diferentes modalidades de uso da linguagem ou de uma língua natual qualquer. Uma, a modalidade culta e bela; outra, as modalidades coloquiais, feias e vulgares porque em uso pelas pessoas mais simples do povo.

2º - Um padrão comparativo, para estabelecer as diferenças entre essas modalidades, consiste em tomar por base a prática dos bons escritores e dos que "sabem usar essa língua" como os especialistas ou professores, contrapondo-a à linguagem popular ou vulgar.

3º - Com base no uso consagrado pelos bons escritores e o referendo dos especialistas e professores, sabe-se o que se pode e o que não se pode falar ou escrever: autoriza-se o uso de algumas expressões (as exprssões corretas, de bom português, por exemplo) e se desautorizam outras (classificadas como solecismos, desvios de linguagem, erros, ou mau português).

4º - Falar e escrever bem, sobretudo escrever bem, uma habilidade a ser desenvolvida na escola, depende, pelo menos em grande parte, da obediência às normas assim estabelecidas: do uso dessa língua culta, tomada como padrão de adequação.

5º - Saber gramática significa não somente conhecer essas normas de bem falar e escrever, mas ainda usá-las ativamente na produção dos textos. O

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda-MT
BIBLIOTECA

respeito à gramática é condição de beleza do texto. E essa é a relação fundamental entre gramática e texto.

1.3. Em resumo, a concepção de gramática, que preside a avaliação que se fez das redações até aqui, corresponde ao que se chama de gramática normativa de uso da língua:

> **GRAMÁTICA É O CONJUNTO SISTEMÁTICO DE NORMAS PARA BEM FALAR E ESCREVER, ESTABELECIDAS PELOS ESPECIALISTAS, COM BASE NO USO DA LÍNGUA CONSAGRADO PELOS BONS ESCRITORES.**
>
> Dizer que alguém "**SABE GRAMÁTICA**" significa dizer que esse alguém "**CONHECE ESSAS NORMAS E AS DOMINA TANTO NOCIONALMENTE QUANTO OPERACIONALMENTE**".

Essa concepção de gramática tem raízes muito antigas. Um bom gramático seria aquele que diz como se deve escrever, seja baseado em uma certa "lógica", seja baseado no "uso legitimado" por algum critério.

A primeira forma de construir uma gramática normativa (que, certamente tem origens mais antigas) aparece nos gramáticos de Port-Royal, no século XVII, qu vinculavam o bom uso da linguagem à arte de pensar. Esses gramáticos inspiraram, por exemplo, o nosso Soares Barbosa.

Ao contrário deles, ainda antes no mesmo século, em pleno período da fundação da Academia Francesa, estão gramáticos como Vaugelas (em "Remarques sur la langue française" [1647]) que evitam um ponto de partida lógico e procuram "anotar", com base no que observam, os diferentes usos da linguagem. Essa neutralidade, entretanto, é aparente, porque "uso da linguagem" tem, nesse contexto, um caráter privilegiado e acadêmico.

Somente para exemplificar, vejamos o que diz esse autor. Ele insistia em que, ao contrário de querer constituir-se em juiz das querelas lingüísticas, visava somente a manifestar seu testemunho sobre o que viu e ouviu. Mas, do que viu e ouviu, diferenciava um mau uso e um bom uso da linguagem, este como o "mestre, por excelência, da língua". E o que lhe parecia "le mauvais usage" e "le bon usage"?

Diz ele que "o mau uso da linguagem é formado pelo maior número de pessoas", ao contrário do "bom uso" que corresponde a uma elite de manifestações verbais. Este, o bom uso,

> "é a maneira de falar da parte mais sadia da corte, de acordo com o modo de escrever da parte mais sadia dos escritoes de seu tempo",

compreendendo na corte também

> "as mulheres e os homens e muitas pessoas da vila em que o príncipe reside, que pelo acesso às pessoas da corte, participam de sua polidez".

O povo, dizia ele,

> "não é senão o mestre do mau emprego da língua".

Não há dúvida de que os gramáticos normativos partem de um fato da linguagem que todos estão dispostos a reconhecer: o fato de que, no uso da linguagem, existem diferentes modalidades e dialetos, dependendo de condições regionais, de idade e sexo e, principalmente, de condições sociais (econômicas e políticas). Mas também fica muito evidente, nessa conepção, uma valorização não estritamente lingüística dessas modalidades: existem subjacentes nela preconceitos de todo tipo, elitistas e acadêmicos e de classe.

Apesar das declarações de princípio em contrário, essa concepção, matizada de diversos modos (substituindo-se, por exemplo, a corte real pela corte dos doutos), ainda predomina na maioria de nossas práticas escolares sobre a linguagem.

1.4. Alguém poderia reclamar que a concepção normativa de gramática, desenhada acima, não corresponde exatamente ao que se faz nas escolas em matéria gramatical. Para o aluno ver os desvios gramaticais encontrados na redação, o professor teria que lançar mão de uma porção de noções descritivas como nome, verbo, adjetivo... sujeito, predicado, adjuntos e complementos, ... orações subordinadas de diferentes tipos.

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda-MT
BIBLIOTECA

Para ilustrar isso, vejamos como se costuma mostrar o diferente emprgo das formas do pronome pessoal, para evitar erros de gramática como

"João tentou pegar **ele** e conseguiu e o João prendeu **ele** na gaiola..."

Primeiro seria preciso que os alunos "aprendessem" o que é pronome, e dentre os pronomes, distinguissem os pronomes pessoais. Estes, por sua vez teriam que ser subcategorizados em, pelo menos, dois grupos:

"Os pronomes pessoais do caso reto:
- 1ª pessoa singular: 'eu', plural: 'nós',
  2ª pessoa singular: 'tu', plural: 'vós',"

e assim por diante;

"os pronomes pessoais do caso oblíquo:
- 1ª pessoa - 'me', 'mim', 'comigo',
  2ª pessoa - 'te', 'ti', 'contigo',
  3ª pessoa - 'o', 'a'/'no', 'na'/'lo', 'la', 'lhe',
  3ª pessoa reflexiva - 'se', 'si', 'consigo'",

e assim por diante.

E também, é preciso utilizar essas diferentes categorias e formas para formular regras de emprego como:

a) os pronomes do caso reto se empregam todos como sujeito; os pronomes do caso reto 'ele', 'eles', 'nós', e 'vós' se empregam também como complementos de preposições (deles, por eles, por nós, etc.);

b) os pronomes 'mim' e 'ti' se empregam como complementos de preposição;

c) os pronomes 'o', 'a' e suas variantes se empregam como objeto direto e o pronome 'lhe' como objeto indireto;

e assim por diante.

Mas para que essas regras façam sentido, também precisamos ensinar o que é preposição, o que é sujeito e o que é objeto direto ou objeto indireto, etc. E para ensinar concordância precisamos das noções de nome, de verbo, de adjetivo, de gênero, de número, e das formas do plural e das formas dos femininos e dos coletivos, e assim por diante.

E de "assim por diante" em "assim por diante" se vai empurrando para os alunos toda a gramática. Aí sim que podemos corrigir os nossos alunos e mostrar por que não se pode dizer:

"Vou pegar ele",
"Isso fica entre eu e vocês",
"Estou falando consigo [com vocês]",
"Eu estava lhe vendo",
"João e seu irmão ficou triste",

e assim por diante.

1.5. Nesses simples exemplos já podemos ver que a gramática tradicional não contém somente "normas": ela possui também um componente descritivo.

Vejamos o que ocorre nesse novo modo de ver a gramática. Para construir esse componente descritivo da gramática, os estudosos da língua procedem mais ou menos assim:

1º - Analisam a estrutura das expressões de uma língua (ou mais), dividindo-a em unidades simples e associando cada uma dessas unidades, por diferentes critérios categoriais, a diferentes classes. Numa oração como:

"Os dois irmão vivia sempre de briga"

se identificam os nomes (irmão, briga), o verbo (vivia), os determinantes - artigo e numeral (os, dois), o advérbio (sempre), a preposição (de).

UNEMAT
Campus Universitário de Fontes e Lacerda-MT
BIBLIOTECA

2º - Organizam essas diferentes classes em sub-classes (nome comum), como 'irmão'; nome próprio, como 'João') e em paradigmas flexionais (de caso), de gênero, de número, de pessoa, de tempo,etc.) como as conjugações e as declinações. Desse modo, por exemplo, os pronomes pessoais foram agrupados em dois diferentes grupos - os do caso reto e os do caso oblíquo.

3º - Verificam quais as relações (os modos de conexão) que se estabelecem entre essas diferentes unidades e classes possibilitando a construção de unidades complexas. Desse modo, relacionam como adjunto adnominal 'dois' a 'irmão' para formar 'dois irmão' e depois a 'os' para formar o sintagma nominal

"os dois irmão";

de modo semelhante, formam a locução 'sempre de briga' que relacionam ao verbo para formar o sintagma verbal

"vivia [sempre de briga]"

e, finalmente, pela relação predicativa que se estabelece entre o nome e o verbo, forma-se uma oração

"[os dois irmão] [vivia [sempre de briga]]".

4º - Definem os papéis específicos que essas unidades desempenham ao entrar nas construções complexas em que se relacionam (como as funções de sujeito e de predicado definidas, respectivamente, para o sintagma nominal e o sintagma verbal).

5º - Enfim, consultam como se empregam, na língua considerada, as diferentes palavras, locuções, formas, paradigmas, construções, funções, estabelecendo a partir desse uso um conjunto de regras de boa formação ou de bom uso das expressões, ou seja, dizem quais são as expressões autorizadas e quais as expressões não autorizadas pela gramática da língua. Desse modo, estabelecem, por exemplo, que

"o verbo concorda com o sujeito em pessoa e número",

"O nome próprio se emprega sem artigo"

"O pronome do caso reto "ele" não se emprega como objeto direto", e, com base nessas regras, excluem do conjunto das expressões gramticais ou de bom uso, tanto a oração que nos serviu aqui de exemplo, quanto - "e o João prendeu ele na gaiola".

1.6. Embora tnhamos simplificado muito o processo de "construção da gramática", pode-se perceber que ela constitui um sistema de noções, de descrições estruturais e de regras que permitem falar da língua, descrevê-la, dizer como ela funciona no processo comunicativo e mostrar como é que se fala e se escreve nessa língua.

Mas, agora, estamos usando o termo "**GRAMÁTICA**" de um modo bem diferente do que fizemos, quando falamos em gramática normativa acima. Aqui, já não se trata, somente, de um conjunto de normas para bem falar e escrever, mas de todo um processo descritivo. A noção de gramática corresponde, aproximadamente, a:

> **GRAMÁTICA É UM SISTEMA DE NOÇÕES MEDIANTE AS QUAIS SE DESCREVEM OS FATOS DE UMA LÍNGUA, PERMITINDO ASSOCIAR A CADA EXPRESSÃO DESSA LÍNGUA UMA DESCRIÇÃO ESTRUTURAL E ESTABELECER SUAS REGRAS DE USO, DE MODO A SEPARAR O QUE É GRAMATICAL DO QUE NÃO É GRAMATICAL.**
>
> "**SABER GRAMÁTICA** significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade.

A gramática descritiva parece mais neutra, mais científica que a gramática normativa. Mas as coisas não são necessariamente assim. O ponto de vista normativo pode introduzir-se, sorrateiramente, na gramática descritiva pelo menos de dois modos.

Primeiro, devemos lembrar que há fatos e fatos. Quem está descrevendo uma língua pode, muito bem, simplesmente desconsiderar os fatos da linguagem coloquial e popular como devendo ser "a priori" rejeitadas por vulgares. Como se

elas não existissem ou não devessem existir como fatos. E não é assim que se procede a gramática tradicional e escolar, referindo-se, exclusivamente, aos fatos e exemplos da língua "abonados" por um grupo selecionado de escritores?

Segundo, ao passar pelo nosso ponto 5° acima, o gramático pode reintroduzir os critérios sociais de uso para excluir como não gramaticais todas as expressões que não correspondam a esse "uso consagrado".

Portanto, embora a gramática descritiva não pressuponha necessariamente a manutenção dos mesmos preconceitos da gramática normativa, o que ocorre habitualmente na prática escolar é que ela os incorpora: a gramática descritiva se transforma em um instrumento para as prescrições da gramática normativa.

O quadro que descrevemos acima, é na realidade, bem mais complexo e sofisticado; além disso existem inúmeros outros modos de considerar a gramática na prática contemporânea dos professores. Pensamos, porém, que o dito corresponde, de perto, ao que mais comumente se entende por "gramática" na escola brasileira.

2. Vamos contrapor uma noção mais contemporânea de gramática às concepções anteriores. Limitar-nos-emos aos aspectos mais consensuais sem discutir pontos controvertidos, para evitar alongar-nos muito e submeter os leitores a um número muito grande de questões. Reduzindo-nos aos problemas fundamentais, perdemos em rigor o que esperamos ganhar em comunicabilidade.

Todos os lingüistas estariam, hoje, de acordo em considerar que uma perspectiva normativa ou puramente dscritiva está longe de dar conta da natureza da gramática, das regras gramaticais e do modo pelo qual as crianças as dominam. Vamos começar por levantar algumas das questões mais importantes com que esses pesquisadores lidam.

2.1. A linguagem, seja pela convergência de fatores de natureza antropológica, seja por força de uma dotação genética específica, é um patrimônio característico de toda humanidade. Uma propriedade do homem, independentemente de fatores sociais, de raça, de cultura, de situação econômica, de circunstâncias de nascimento ou de diferentes modos de inserção em sua comunidade. Qualquer criança, tendo acesso à linguagem, domina rapidamente, logo nos primeiros anos de vida, todo um sistema de princípios e regras que lhe permitem ativar ou construir

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda-MT
BIBLIOTECA

inteiramente a gramática de sua língua. (Pensem um pouco na história de seus filhos.)

A linguagem não é algo que se aprende ou algo que se faz: é algo que desabrocha e se desenvolve como uma flor (na bonita metáfora de Noam Chomsky), que amadurece no curso dos anos desde que se assegurem, a criança, mínimas condições de acesso às manifestações lingüísticas de seus pais e de sua comunidade lingüística.

Tanto é assim que qualquer criança logo compreende e produz inúmeras expressões que jamais ouviu, operando ela mesma sobre essas novas orações com os recursos próprios do sistema "computacional" de produção e interpretação de seu cérebro (uma outra metáfora chomskyana).

Mesmo sem tomar partido nas questões mais complexas relativas a esses mecanismos e processos internos, o que se pode dizer, em resumo, é que todo falante, independentemente da modalidade de linguagem de que se sirva, possui uma gramática interna (de natureza biológica e psicológica) ou, pelo menos, a interioriza já em tenra idade, a partir de suas próprias experiências lingüísticas. Uma conseqüência disso: toda criança já chega a escola dominando com perfeição uma complicadíssima gramática (que os lingüistas tentam descrever sem sucesso cabal há mais de quarenta anos).

O colega professor deve estar percebendo que os termos "gramática", "regra gramatical", "saber gramática" ganham sentidos completamente diferentes nessa nova perspectiva:

> **"GRAMÁTICA CORRESPONDE AO SABER LINGÜÍSTICO QUE O FALANTE DE UMA LÍNGUA DESENVOLVE DENTO DE CERTOS LIMITES IMPOSTOS PELA SUA PRÓPRIA DOTAÇÃO GENÉTICA HUMANA, EM CONDIÇÕES APROPRIADAS DE NATUREZA SOCIAL E ANTROPOLÓGICA";**
>
> **"SABER GRAMÁTICA,** não depende, pois, em princípio da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade lingüística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras.

Se quiserem, a gramática é uma práxis ou se desnvolve na práxis por um processo de balisamento das possibilidades e virtualidade da manifestação verbal, feitas ou aceitas pela comunidade lingüística de que o falante participa.

2.2. Podemos voltar aos textos que nos servem de exemplo com um novo olhar. Se não nos preocupamos exclusivamente com os" desvios" de linguagem, a redação(1) nos mostra um razoável grau de amadurecimento lingüístico e textual (reconhecendo que deve prosseguir por longo tempo o processo de alfabetização).

Vejam como o aluno é capaz de contruir, por uma série de operações e obedecendo a inúmeros princípios gramaticais, expressões complexas, como, entre outras:

O sintagma nominal: "passarinho que vivia em uma árvore na frente da casa de João".

O sintagma verbal: "prendeu na gaiola bem na frente de uma janela".

[A primeira, por exemplo, envolve a operação de construir a especificidade do passarinho pela modificação adjetiva da oração relativa, ser capaz de inserir esse termo em outra oração, reconhecer na subordinada a retomada anafórica de 'passarinho' como sujeito oculto de 'vivia', modificar sucessivamente esse predicado com os adjuntos de lugar complexos, etc. etc.]

Ou então, como ele lida espertamente (e expertamente) com diferentes relações entre as sentenças:

temporais: "E o João tentava pegá-lo todos os dias, mas não conseguia. Até que, um dia, ele tentou muito, mas muito,...",

consecutivas: "Até que, um dia, ele tentou muito, mas muito, que ele acabou catando o passarinho."

explicativas: "Desculpa, que foi sem querer",

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda-MT
BIBLIOTECA

completivas: "Depois de dois dias, joão foi ver se tinha comida para o passarinho...",
"Seu irmão perguntou onde que estava o passarinho...",

adversativas: "Mário pediu e foi dar alpiste para o passarinho. Mas ele colocou a comida e deixou a portinha aberta...",
"João foi ver se tinha comida para o passarinho e não tinha."

etc.

Além disso, o aluno já manipula diferentes recursos expressivos, com certa habilidade estilística, como quando assinala com ênfase as tentativas de "catar o passarinho":

> "Até que um dia ele tentou muito, mas muito, que ele acabou catando o passarinho"

ou quando expressa em dois discursos diretos e abruptos a pequena malandragem de Mário e de João:

> " - Desculpa que foi sem querer",
> " - Agora, vai você pegar".

Não precisamos alongar muito esta análise para entender o que significa, neste contexto, "saber gramática", dominar os princípios e regras pelos quais se constróem as expressões de sua língua. Neste particular, o aluno da redação(1) exibe um controle de sua língua e de sua gramática muito superior ao da aluninha da redação(2). Em parte por isso mesmo, ele também estrutura muito melhor o seu texto, amarrando bem os dois conflitos (com o passarinho e com o irmão) que ele resolve divertidamente afinal.

[Isto não significa, necessariamente, que a aluna da redação(2) tivesse um menor domínio de sua gramática. Talvez tenha sido levada a fazer uma hipótese estereotipada do que seja um "texto" e se conteve nos clichês e na série de oraçõezinhas justapostas. O aluno é mais independente ou, como nos disse sua professora: "Iiiii! Um diabo!"].

2.3. A concepção de gramática que estamos descrevendo não ignora, como nas anteriores concepções, os problemas da variação lingüística. É claro que

se reconhecem as diferenças entre a modalidade culta escrita e a modalidade coloquial. Há, no entanto, desacordos profundos de conceituação e de atitude.

1º - No novo ponto de vista, deve-se reconhecer a existência de princípios e regras tanto em uma como em outra modalidade. Vamos exemplificar com as regras de concordância nominal.

Na gramática que determina a modalidade culta, todos sabemos que a marca de pluralidade se estende ao núcleo nominal do sintagma e a seus adjuntos-adjetivos. Por isso dizemos e escrevemos, obedecendo a regra de concordância:

"Os dois irmãos espertos..."

Na gramática que preside a construção das expressões na modalidade coloquial considerada, as coisas se passam de outro modo, mas não sem regras. Vamos marcar com um asterisco as expressões que não seriam aceitas pela comunidade que fala como nosso aluno escreve, para compará-las com a expressão de pluralidade por ele utilizada:

a) Os dois irmão esperto
b) * O dois irmãos esperto
c) * O dois irmão espertos
d) * O dois irmãos espertos

Observa-se que, em um sintagma nominal complexo, a modalidade coloquial se contenta em assinalar morfologicamente a pluralidade em um só de seus constituintes (sem considerar a pluralidade inerente de 'dois'). Nisso ele se distingue claramente da modalidade culta. Mas também se seguem "regras", não é qualquer constituinte que pode receber a marca de pluralidade; esta incide, praticamente sem exceções, sobre o primeiro determinante compatível com essa marca.

Por isso, das quatro expressões acima, somente (a) - 'os dois irmão esperto' - está autorizada pela gramática do aluno; (b), (c) e (d) seriam não-gramaticais nessa gramática.

Estar em desacordo com a regra gramatical não significa, pois, ser uma expressão excluída por não corresponde a uma "norma-padrão", de natureza social, mas ser excluída pela gramática lingüística do falar próprio de uma comunidade.

2º - O domínio da gramática de uma outra língua ou de uma modalidade de língua diferente daquela a que teve acesso a criança não depende de um aprendizado externo, mediante a formulação explícita de normas e regras a serem seguidas. Ao contrário, depende, sobretudo de uma atividade lingüística diversificada, que permita à criança ter acesso a novos modos de dizer e a outros recursos expressivos equivalentes aos de sua linguagem.

Assim, o objetivo fundamental da escola em levar a criança a dominar também a modalidade culta-escrita de sua língua se realiza, principalmente, oferecendo-se à criança condições, instrumentos e atividades que a façam ter acesso às formas lingüíticas diferenciadas e operar sobre elas.

Isso é que leva a propor, para as primeiras séries do primeiro grau, uma ênfase especial em diferentes atividades lingüísticas (orais, escritas, de produção e leitura de textos, ou mesmo outros exercícios que a imaginação construa) em que os princípios e regras da modalidade culta ou padrão se evidenciem e se comparem com os da modalidade coloquial.

3º - A concepção de linguagem e gramática, que agora consideramos, tem bases fortemente humanistas: todo homem, sejam quais forem suas condições, nasce dotado de uma faculdade da linguagem, como parte de sua própria capacidade e dignidade humanas. Mesmo que restem muitos pontos obscuros quanto à natureza e extensão dessa faculdade, isso significa que, sem distinção, todas as crianças desenvolvem uma gramática interna.

Fica excluída, assim, toda valorização de uma língua ou modalidade de língua em relação a outra e qualquer forma de discriminação preconceituosa da modalidde popular.

Não faz sentido contrapor uma linguagem erudita a uma linguagem vulgar, nem tentar substituir uma pela outra. Trata-se de levar a criança a dominar uma outra linguagem, por razões culturais, sociais e políticas bastante justificáveis.

4º - Não se pretende, adotando-se esta nova perspectiva, que a gramática interna se torne imediatamente operacional. Seria ignorar o desenvolvimento temporal, rápido, embora, da linguagem.

Ao contrário, deve-se diagnosticar a nível de detalhe a realidade lingüística de nossos alunos, o estágio em que se encontram para levá-los à ampliar

0999

FESMAT - BIBLIOTECA

Este livro deve ser devolvido na
última data carimbada.

09.11.96

alunos infantes. Mas para usá-la como instrumento analítico e explicativo da linguagem de seus próprios alunos.

[Pensem, por exemplo, que não poderíamos produzir sequer este texto desconhecendo a gramática, neste último sentido.]

Há, portanto, uma grande diferença entre o que o professor ensina (e as atividades de linguagem e de gramática que coordena) e o que ele deve saber, em matéria gramatical]:

- deve saber muito bem a gramática da modalidde culta;

- deve saber compreender a gramática da modalidade de seus alunos (e todas as questões relativas à variação lingüística);

- deve dispor de um bom aparelho descritivo (pelo menos o que nos oferece a gramática tradicional) para ser capaz de analisar expessões nessas diferentes modalidades, compará-las, identificar os seus contrastes e, eventualmente, discorrer sobre tudo isso.

Voltamos um pouco para nossas questões iniciais. Pelo que vimos, uma certa maneira de conceber "gramática", "gramatical", "saber gramática" tem tudo a ver com texto e com discurso. Precisamos retomar esses estudos. Sobretudo o professor.