



ENSINO DE  
*Lingua Portuguesa*

Veraluce Lima dos Santos



ENSINO DE  
*Língua Portuguesa*

Veraluce Lima dos Santos



# Veraluce Lima dos Santos

---

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora (UEVORA), em Portugal; Mestre em Educação e Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

É professora de Língua Portuguesa e Prática de Ensino de Língua do Curso de Letras da UFMA. Atualmente, exerce a função de coordenadora do Curso de Letras e integra o Núcleo de Educação a Distância da UFMA, como coordenadora da Universidade Aberta do Brasil, um programa do MEC.



# Sumário

---

## A crise no ensino de Língua Portuguesa ..... 11

Contextualização da crise .....	11
Os contornos do problema .....	13
A ordem no caos .....	15

## O professor de Língua Portuguesa ..... 27

Percurso histórico.....	27
A configuração da prática .....	30
O papel do professor de Português frente às novas tecnologias .....	32

## O ensino de Língua Portuguesa..... 43

A multidimensionalidade e especificidade do conhecimento linguístico .....	43
O processo de apropriação do conhecimento linguístico .....	45
A contribuição das ciências da linguagem .....	47

## O erro no ensino de Língua Portuguesa ..... 59

Concepções de linguagem e tipos de ensino de língua.....	59
O conceito de erro em Língua Portuguesa .....	62
Ensino de Língua Portuguesa e gramática tradicional .....	66

## Ensino de língua e variação linguística ..... 77

A heterogeneidade da língua.....	77
Ensino de língua e preconceito linguístico.....	78
A variação linguística e suas consequências sociais .....	82

---

## Sistematização do ensino de língua e de gramática ..... 95

Língua falada, língua escrita e ensino.....	95
Concepções de gramática.....	97
A gramática da língua escrita.....	99
A gramática da língua falada .....	102

## A norma-padrão e a gramática normativa ..... 111

O processo de relatinização da língua e de padronização da gramática .....	111
Uso da língua <i>versus</i> norma-padrão .....	114
O lugar da gramática normativa .....	116

## A validade da gramática no ensino da língua..... 127

A gramática internalizada e o ensino de Língua Portuguesa.....	127
A função da gramática como metalinguagem no ensino da língua .....	131

## O ensino de Língua Portuguesa e o ensino da teoria gramatical..... 145

A gramática e o ensino: a teoria, a descrição e a análise linguística.....	145
A dimensão interacional da língua .....	149

## O ensino de Língua Portuguesa e a qualidade de vida..... 159

A importância de uma educação linguística .....	159
Ensino de gramática e educação linguística .....	162

---

**Ensino de Língua Portuguesa  
e contexto comunicacional ..... 173**

Mudança linguística e adequação do ensino de língua..... 173

O ensino produtivo da língua  
e a sistematização do conhecimento linguístico..... 179

**O ensino de Língua Portuguesa  
e a heterogeneidade dialetal ..... 189**

A realidade linguística brasileira ..... 189

O papel da escola frente à realidade linguística brasileira ..... 191

**Gabarito ..... 205**

**Referências..... 213**

**Anotações ..... 223**



# Apresentação

---

Ensinar língua portuguesa a quem já fala português não é tarefa fácil. Isso porque o indivíduo, quando entra na escola, já domina a língua; já a emprega nas mais variadas situações de comunicação, ao interagir com os outros no mundo, coexistindo. A tarefa da escola é ampliar a competência comunicativa do aluno, a partir das mais variadas atividades com a língua. Contudo, essa competência não tem sido desenvolvida a contento. O aluno passa anos e anos na escola e não aprende a língua que a escola ensina – a norma culta.

Essa dificuldade de uso da língua é evidenciada, principalmente, quando há a necessidade de empregá-la (a língua) em uma produção de texto escrito. Por que isso acontece? Por que o aluno, com tanto tempo de escola, ao concluir o Ensino Médio, ainda não é capaz de escrever um bom texto? Como tem sido desenvolvendo o ensino da língua na escola?

A disciplina *Ensino de Língua Portuguesa* visa oferecer aos alunos do curso de Letras reflexões sobre a prática pedagógica do professor de língua materna, no sentido de contribuir com a formação desses futuros professores.

A disciplina foi organizada em 12 capítulos, visando abordar temas que forneçam subsídios aos futuros professores de língua para que possam construir sua própria trajetória como profissionais da linguagem, e como tal, têm a responsabilidade de apresentar a língua portuguesa como um conteúdo de ensino que contribui para a inserção do aluno com qualidade de vida, numa sociedade, cujos bens culturais trazem na escrita sua marca registrada.

Assim, esperamos atingir nosso objetivo maior: contribuir para a formação de profissionais competentes e ampliar as possibilidades de uso da língua, respeitando as mais variadas formas de expressão.

Veraluce Lima dos Santos



# A crise no ensino de Língua Portuguesa

## Contextualização da crise

Não é de hoje que o ensino de Língua Portuguesa está vivendo uma crise. Devido aos estudos realizados no campo da linguística, os quais possibilitaram uma nova visão de ensino da língua, “explodiu uma reação ao que se convencionou chamar pejorativamente *tradicionalismo*, e a mudança – que se fazia necessária em vários pontos – acabou por produzir resultados desastrosos” (BECHARA, 1993, p. 9).

Isso porque, desde que o português se tornou uma língua nacional, o ensino se firmou como um princípio excludente, baseado na pedagogia do certo/errado. Nessa concepção, o sujeito que atende as regras da gramática normativa é considerado certo e aquele que não as respeita é considerado errado. Significa dizer que o conhecimento internalizado que ele tem da sua língua está no plano do erro, o que, hipoteticamente, significa também dizer que seus pais falam errado, seus irmãos falam errado, as outras pessoas com quem ele se relaciona falam errado e apenas o livro didático e o professor falam certo.

Os estudos linguísticos mostram que a pedagogia do certo e errado é muito antiga e essa tradição é em decorrência do ensino desenvolvido em outras línguas como, por exemplo, grego e latim.

Na Grécia, uma das grandes preocupações era a busca da relação entre a língua e as coisas que ela exprimia. Também era debatida a natureza da gramática e das regras que subjazem ao uso da linguagem. Foi Aristóteles, ao segmentar o discurso em partes e investigar a estrutura da oração, quem sedimentou as bases da gramática grega. Essa gramática recebeu grande impulso com o trabalho de Dionísio de Trácia (séc. II a.C.) e desenvolveu-se pela necessidade de se impor o dialeto ático<sup>1</sup> aos falantes. Nasce, assim, a gramática no sentido que se mantém até hoje.

Os romanos impunham a necessidade de uma língua única, uma vez que havia a língua falada pelas classes rurais e a língua oficial das classes

---

<sup>1</sup> Falado antigamente na província de Ática (Grécia).

superiores. Com isso, essa língua *oficial* era imposta às nações que iam constituindo o Império Romano. O ensino da língua baseado na pedagogia do certo/errado continuou até a Idade Média, tendo como modelo as gramáticas de Dionísio e Prisciano.

Com os escolásticos, a partir das reflexões filosóficas sobre as línguas, a gramática passa a ser considerada uma disciplina auxiliar da lógica, e os estudos sobre a linguagem são marcados pela busca de uma estrutura gramatical universal evidente na Língua Latina.

No Renascimento, o latim clássico se impõe como a língua dos clássicos e renasce o interesse pelo grego, decorrente da revalorização da cultura antiga. Esses dois fatos contribuíram para a predominância dos estudos normativos das línguas.

Como o português ainda não era uma língua nacional, as primeiras gramáticas de Língua Portuguesa apareceram no século XVI, tomando como modelo os padrões da gramática latina, preocupada, sobretudo, com a segmentação do discurso em categorias gramaticais. Embora o espírito científico do Renascimento favorecesse a valorização das línguas nacionais, a força dos gramáticos considerados clássicos ainda se fazia sentir tão fortemente, que podemos encontrar, por exemplo, declinações de nomes, com especificações de seus casos (nominativo, genitivo, acusativo, dativo, ablativo e vocativo), nos compêndios e manuais de Língua Portuguesa da época.

O século XVII vai nos apresentar um ensino de língua baseado na gramática filosófica, com os gramáticos associando as unidades da língua às categorias de pensamento. Nesse período, as considerações filosóficas acerca das línguas atingem seu auge, o interesse pelas línguas nacionais se intensifica e o latim deixa de ser uma língua hegemônica.

No século XVIII, o ensino da língua está voltado para a comparação entre as línguas. Esse é um período de grande importância para o advento da Linguística propriamente dita, pois as línguas podiam ser classificadas tipologicamente tendo como modelo a geometria, e a linguagem era investigada por meio da filosofia.

Com base na compreensão e na classificação das línguas, o século XIX se caracterizará como o período do estudo histórico da linguagem. Assim, sob a influência do positivismo, o ensino da língua se realizava por meio do método histórico-comparativo, uma vez que a “língua era encarada como um organismo

vivo, submetido a certas leis evolucionistas e supunha-se que uma língua antiga dava origem a uma ou várias línguas novas” (SUASSUNA, 1995, p. 24).

Com o surgimento do Romantismo, ainda no século XIX, as línguas nacionais passam a ser valorizadas e a língua dos escritores consagrados é considerada a mais adequada. Como consequência, o ensino se mantinha voltado para a tradição gramatical, fortalecendo, cada vez mais, o princípio excludente do certo e errado.

Somente no século XX, veremos mais nitidamente algumas mudanças no ensino de Língua Portuguesa como, por exemplo, o “privilegiamento do código oral em relação ao escrito e certa desatenção às normas estabelecidas pela tradição e conservadas ou recomendadas no uso do código escrito padrão” (BECHARA, 1993, p. 10).

Diante dessa nova realidade, os professores de Língua Portuguesa ficam sem saber o que fazer: ensinar a gramática tradicional, buscando, assim, a homogeneidade padronizada e desprezando a heterogeneidade dialetal ou desenvolver um ensino que possibilitasse escolher a língua funcional adequada a cada situação comunicacional.

Em muitas escolas, havia professores que ainda destinavam a maior parte das suas aulas de Língua Portuguesa ao aprendizado e utilização da metalinguagem, com repetição dos mesmos tópicos gramaticais: classificação e flexão de palavras, análise sintática de períodos simples e compostos, noções de processos de formação de palavras, regras de regência, concordância, acentuação gráfica, pontuação, dentre outros tópicos. De fato, estava instalada a crise.

## Os contornos do problema

O ensino de Língua Portuguesa constitui em si um empreendimento complexo, com muitas contradições. Senão vejamos: quando a criança ingressa na escola, já possui um conhecimento substancial da língua materna, adquirido no meio natural, pois

conhece os sons da língua e respectivas regras de combinação, os paradigmas flexionais regulares, as regras produtivas de formação de palavras, a generalidade dos padrões de formação de frases simples [...] (MARTINS *apud* AMOR, 1999, p. 12)

Nesse sentido, o que significa, para o aluno, aprender a língua materna no contexto escolar? Se a língua é de natureza coletiva, institucional, que se coloca

entre o obrigatório – a norma – e o possível – a variação –, como a escola assume sua ação de padronizadora da língua? Que lugar a escola reserva ao conhecimento linguístico do aluno?

Numa atitude exclusivamente prescritiva, aprender a língua significa adotar novos padrões de desempenho linguístico, com o aluno substituindo estruturas e modos de expressão que lhe são familiares por outros mais conformes ao modelo que a escola lhe propõe. Isso significa que, para nos apropriarmos de um conhecimento linguístico, temos de anular outro: o que foge à norma, pois é um “erro” que deve ser banido. Esse “erro” está sempre, por princípio, do lado do aluno.

No polo oposto, o ensino da língua é encarado numa atitude de negação desses pontos de vista, como se fosse possível ignorar uma das vertentes básicas da língua: sua feição padronizadora e normativa. O objetivo da escola é ensinar a língua padrão, ou pelo menos criar condições para que o aluno se aproprie dessa variante como mais uma possibilidade de uso da língua. Contudo, essa mesma escola não deve ignorar o saber linguístico do aluno; deve, sim, a partir desse saber, desenvolver um ensino de língua que torne o aluno um poliglota dentro de sua própria língua, considerando que a língua, como um organismo vivo, se constrói/reconstrói nas relações do homem com o mundo que o cerca.

Outro aspecto a considerar diz respeito à relação entre o padrão linguístico eleito pela escola e os padrões que outras agências socializadoras, como os meios de comunicação, oferecem ao aluno, enquanto modelos linguísticos. Essa relação constitui um dos grandes entraves aos sistemas que asseguram, pela via da língua e da comunicação, o modelo cultural da sociedade.

A escola também vivencia outra contradição: a transversalidade do conhecimento linguístico como suporte, funcional e estruturalmente integrado às demais áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar. A todo instante, o aluno é exposto e confrontado com situações comunicacionais, nas diversas disciplinas do currículo. Essas situações de comunicação, embora de forma assistemática, possibilitam a aprendizagem da língua. No ensino da língua, a intencionalidade direciona o trabalho docente na sala de aula, contudo, fora da sala, nem sempre essa intencionalidade é direcionada para o aspecto linguístico-discursivo da língua.

Frequentemente, são feitas avaliações sobre o desempenho linguístico do aluno e

alienam-se oportunidades de aprendizagem relevante, quer no plano dos saberes referenciais – (os chamados “conhecimentos do mundo”) que dispõem, no alargamento vocabular, de uma fonte essencial –, quer ao nível das relações lógico-semânticas e lógico-discursivas (como, por exemplo, as relações de causa-efeito, condição-consequência ou as que configuram a temporalidade), quer mesmo no que respeita ao domínio do discurso, e de modelos específicos de escrita, instrumentos de recolha e tratamento de informação (como a elaboração de fichas e outras formas de registo, a consulta de dicionários, glossários, enciclopédias, índices de vários tipos etc.). (AMOR, 1999, p. 9)

Essa alienação não ocorre por acaso: quanto mais o conhecimento linguístico é dado ao aluno como um discurso acabado, menos ele participa de sua construção e menos se apropria dos recursos linguísticos que lhe permitam usar a língua em situações reais de comunicação. Isso dificulta ou impede que o aluno realize transferência e recorrência de conhecimentos e metodologias, bem como detecção de semelhanças, diferenças, complementaridades, paralelismos e homologias, passíveis de serem estabelecidos entre os conhecimentos adquiridos e a reflexão linguística e as demais áreas do saber elaborado. Assim, mesmo que o professor não promova, nas demais áreas do conhecimento, de forma consciente, a aprendizagem da língua materna, em todas elas são possibilitadas situações de aprendizagem, quer o professor queira, quer não, pois em todas elas é avaliada a competência linguística do aluno.

Para que o professor de língua materna, no espaço da sala de aula, pelo menos amenize as contradições encontradas em sua prática, é necessário que a língua seja tomada como objeto de ensino, não apenas como código e/ou sistema, mas também e, principalmente, como práxis.

## A ordem no caos

Afirmamos, no início desta aula, que não é de hoje que o ensino de Língua Portuguesa está a vivenciar uma crise, mas isso não significa que tudo está perdido. Contudo nos perguntamos: O que fazer para que essa crise seja superada? Como o professor deve proceder, para superá-la? Será que a crise não está no próprio aluno, que não lê, conforme reclamações de muitos professores? O que fazer com um usuário da língua que concluiu o Ensino Médio e revela como desempenho de sua competência textual a seguinte produção:

## Os sonhos que deichei para trais

Essa e a estrada que mim tirou da minha cidade natal e levou-me para longe. Deichei tudo para tráis toda minha vida, os sonhos que eu tinham quando criança! Ah! Que saldade... mas o tempo não volta atrais. nunca mais vou ter os mesmos sonhos a mesma vida que eu tive quando eu era crianças, as mesmas brincadeira que todo mundo brincava na porta à boca da noite.

Agora é preciso resgatar todos os sonhos perdido, que eu deixei para seguir a vida lá fora. Passei por muitas barreiras que quase não conseguir aguentar, todas essas dificuldades que todo ser hulmano passa.

Aqui estou, adulto muito arependido das coisas que eu fiz que conserteza nunca mais vou praticar, e lisdigo: aproveite muito as coisas que você tem e nunca abra mão delas.

Diante do texto produzido por um aluno que concluiu o Ensino Médio, podemos afirmar que, de fato, a crise no ensino da língua ainda existe, apesar dos avanços proporcionados pelas pesquisas na área da linguagem e de ensino. Isso não significa que o aluno não conseguiu se comunicar por meio do texto escrito, mas essa comunicação não está a contento, considerando a situação interlocutiva para a qual o texto foi produzido: atender à proposta de redação para ingresso em uma universidade federal.

No texto, verificamos que as convenções impostas pela variedade padrão não foram respeitadas no que se refere à ortografia, à concordância e à pontuação, por exemplo. Embora não haja um padrão de linguagem superior, considerando que a língua deve ser usada em função do lugar em que o usuário se situa no momento da interlocução, o aluno deve apropriar-se da norma culta como mais uma possibilidade de uso da língua. Para isso, precisa dominar as regras dessa modalidade linguística, cuja apropriação pode se constituir num fator de ascensão social, principalmente das classes populares, visto que “uma variante linguística vale o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes” (GNERRE, 1994, p. 6).

Convém lembrar que o aluno é confrontado diariamente com situações de comunicação que requerem o uso adequado da língua. “É em função dos usos da linguagem e das regras que os constituem” (BRITTO, 2000, p. 170) que essas situações comunicacionais são vivenciadas a contento. Como não há um uso mais adequado que o outro, todos atendem satisfatoriamente aos fins a que se propõem. Isso porque, na língua, o usuário usa as regras de

várias formas em seus atos enunciativos, em função de seu engajamento nas relações discursivas.

Segundo Bakhtin (1987, p. 297) “as pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (em uma acepção rigorosamente linguística) ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com ajuda de unidades da língua”. Os elementos linguísticos só possuem sentido no interior de um enunciado, de uma situação de comunicação.

Embora os falantes se julguem proprietários da língua, ela é o lado público e coletivo da linguagem humana. Como um bem público, a língua se constitui em uma instituição social de caráter abstrato, uma vez que pertence à comunidade linguística e só se realiza através dos atos de fala. O seu uso está sujeito a restrições tanto de *ordem intrínseca* quanto de *ordem extrínseca*.

*As restrições de ordem intrínseca* são naturais, ou seja, decorrem da própria língua, que dita as regras que restringem as possibilidades de uso pelo falante; possui uma estrutura – a sua gramática – aprendida desde a mais tenra idade por todos os usuários. Por conhecer as normas dessa gramática internalizada, o falante consegue associar uma sequência de sons a um conceito e formar palavras, pode construir textos, escolhendo as palavras adequadas para se comunicar, entendendo enunciados nunca ouvidos antes.

Cada língua possui sua própria gramática. No caso da língua portuguesa, por exemplo, não é preciso o falante ir à escola para construir frases como: *A casa de minha mãe fica perto da escola*.

Todo falante do português, intuitivamente, emprega o artigo antes do substantivo (A casa) – regra intrínseca à própria língua que faz parte de sua gramática. Também a criação de vocábulos obedece a essas regras intrínsecas. Quando pronunciamos uma palavra, fazemos essa pronúncia em consonância com as regras fonológicas do português. Tomando como exemplo o termo **dançar**, não poderíamos utilizar a sequência **dnçraa**, pois essa combinação de fonemas não obedece às regras fonológicas da língua portuguesa.

*As restrições de ordem extrínseca* são impostas de fora para dentro pela comunidade linguística ou, pelo menos, por parte dela. Se um falante da língua constrói um enunciado do tipo *A gente vamos sair agora*, ele não está ferindo as regras intrínsecas da língua. Contudo, o enunciado produzido não é aceito por parte dos falantes, por estar em desacordo com as regras extrínsecas, ou seja, regras que a própria comunidade impôs para regulamentar o uso da língua.

As regras extrínsecas da língua são convenções de ordem social e são ditadas por uma das variações linguísticas que convenciamos chamar *língua culta* ou *padrão*. Essa variedade é considerada “um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um ‘corpus’ definido de falares, fixados na tradição escrita” (GNERRE, 1994, p. 6).

A língua serve para o indivíduo se comunicar, expressar-se, transmitir mensagens, através de um conjunto de signos combináveis entre si, segundo normas. Serve, também, como instrumento de poder, uma vez que falamos para sermos ouvidos, para sermos respeitados e para exercermos influência sobre o outro, no lugar em que ocorre a interlocução. Por isso, podemos afirmar que falar (ou escrever) de forma correta, contribui para aumentar ou diminuir o poder de persuasão daquele que fala.

Tomando como referência o texto “Os sonhos que deixei para trás”, percebemos que os maiores problemas evidenciados nele dizem respeito às restrições de ordem extrínseca. O aluno não atendeu às regras de bom uso da língua, principalmente, no que se refere à ortografia. As palavras **deichei**, **trais**, **saldade**, **hulmano**, **arependido**, **conserteza** e **lisdigo** causam estranheza por estarem escritas; se elas fossem simplesmente faladas, nenhum usuário da língua as rejeitariam por considerá-las “erradas”. Contudo, elas servem para demonstrar que o aluno ainda não domina o emprego dos sinais linguísticos, os quais devem ser de acordo com as normas que os regem; o aluno ainda não apreendeu que os modos de registro da fala e da escrita apresentam características próprias: na fala, o aluno esculpe sua vivência, sua experiência humana; na escrita, há uma elaboração mais apurada do dizer, que requer um cuidado maior do usuário, por ser, geralmente, mais precisa e menos alusiva do que a língua falada.

Ao contrário do que muita gente pensa, aprender a língua materna não constitui um processo difícil, pois já nascemos com uma capacidade para adquirir a linguagem. Assim, para superar a crise no ensino da língua materna, o professor, no espaço da sala de aula, deve procurar desenvolver uma prática pedagógica que se baseie na língua em uso, possibilitando que o aluno se aproprie tanto das regras intrínsecas quanto das regras extrínsecas da língua e passe a reconhecer os lugares da interlocução como espaços existenciais.

Nesse processo de apropriação do saber linguístico, a escola deve tornar-se o *locus* de

um fazer pedagógico que possibilite ver o mundo em diferentes ângulos, permitindo ao corpo, 'aparelho de ver', movimentar-se em torno do objeto estudado, num ato de perquirir, pesquisar, sem negar que cada sujeito que percebe é produtor de saber. Sem adotar uma única perspectiva como correta, que se fale das coisas, segundo sua significação, exprimindo o contato do sujeito-aprendiz com elas. (MACHADO, 1996, p. 167)

Esse fazer pedagógico deve colocar o aluno em situações de conflito cognitivo, para que possa gerar necessidade de superação de hipóteses inadequadas por meio da construção de novos saberes, tendo no processo de aprendizagem da língua o resultado da ação do aluno.

Os conteúdos de ensino devem ser selecionados com base na sua relevância pedagógica e social, sem perder de vista a própria vida do aluno, numa situação de mundo. Devem ser trabalhados de forma a permitir ao aluno *projetar-se*, ou seja, lançar-se para frente, em direção a um horizonte de possibilidades; lançar-se para além de si mesmo, rompendo as amarrações de um mundo pronto e, demonstrando, pela linguagem, sua competência comunicativa.

Assim considerado, o ensino da língua articula-se como *ex-ducere*, atitude que conduz o aluno de uma condição a outra, de um lugar a outro, no processo de produção de cultura. Nessa relação dialética, formam-se atitudes que, como um todo, influenciarão harmonicamente na construção do humanismo do homem e na ampliação cada vez maior do saber linguístico.

Como o homem está sempre engajado no processo educativo, uma vez que se insere em uma sociedade constituída de costumes, de linguagens, de corpo de conhecimentos, de cultura, é nesse espaço que ele assume sua própria existência, através da língua. Daí a necessidade do ensino da língua materna colocar não só o aluno, mas também o professor "como um viajante constantemente desafiado, com interesse voltado para a descoberta de novos caminhos" (MARTINS, 1992, p. 75).

Nesses novos caminhos, especificamente para o ensino da língua, está a multiplicidade de comunidades de fala que compõe uma língua. Essas comunidades de fala vão se intersubjetivando umas com as outras, como saberes resultantes da interação homem-mundo; vão-se construindo *inter* e *transdisciplinarmente* como um *corpus* de conhecimentos de que o homem dispõe para estabelecer interações com o mundo que o rodeia.

Esse *corpus* de conhecimento permitirá ao aluno, sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem, a "construção criativa de situações interlocutivas no interior das quais necessariamente emergem a leitura de mundo, as diferentes

formas linguísticas de, aproximando-se do mundo, expressar sobre ele uma compreensão materializada num texto oral ou escrito” (GERALDI, 1996, p. 63).

Permitirá, ainda, ao professor, também um sujeito ativo desse processo, não perder de vista, em sua prática pedagógica, que a língua não se constitui num sistema homogêneo e unitário; ela é um diassistema<sup>2</sup> no qual estão presentes diversas realidades linguísticas. Assim, em vez de ser apenas um aplicador de metodologias e de conteúdos programáticos, será aquele que possibilitará aos alunos “perceberem que a aquisição da língua é um processo contínuo de conhecimento e de re-conhecimento da multiplicidade de manifestações possíveis de sua língua” (SILVA, 2004, p. 35). Possibilitará, também, que o aluno tenha liberdade de escolha da língua funcional que melhor lhe sirva à intenção comunicativa.

Para isso, é necessário, dentre outros caminhos possíveis, que o professor:

- reflita sobre os manuais didáticos e sua utilização em situações de ensino-aprendizagem da língua; reflita também sobre o papel da gramática normativa no espaço escolar: sua validade, adequação, momento em que deve ser sistematizada.
- integre as tecnologias de informação e de comunicação em sua prática pedagógica, considerando a influência que exercem sobre a língua.
- utilize, no dia-a-dia da sala de aula, os mais variados tipos de textos: práticos (cartas, notas fiscais, e-mails, cheques etc.); informativos e/ou científicos (notícias de jornais e/ou revistas, enciclopédias, textos científicos, dicionários); literários; extraverbais (figuras, ilustrações, histórias em quadrinhos, charges, quadros de arte, músicas etc.) e, a partir deles, desenvolver atividades *linguísticas*, *metalinguísticas* e *epilinguísticas*.
- trabalhe a língua articulada à realidade do aluno, valendo-se dos mais variados recursos como: DVDs, CDs, internet etc.

Superar a crise no ensino de Língua Portuguesa significa, portanto, considerar a língua como um organismo vivo e dinâmico, usada para expressarmos a vida e comunicarmos nosso mundo vivido com todas as suas marcas, projetarmos possibilidades, fecundarmos o presente e gestarmos o futuro.

---

<sup>2</sup> Conjunto de sistemas e subsistemas que formam uma língua histórica.

## Texto complementar

### O tratamento escolar da gramática

(NEVES, 2004)

#### Analizando e propondo

É relativamente grande o número de estudos que vêm se preocupando com a natureza do ensino de Língua Portuguesa que as escolas oferecem. Um dos pontos especialmente em foco é o tratamento da gramática, e o tom das avaliações daquilo que se tem proposto e se tem conseguido é geralmente de crítica e de desolação.

Uma das questões problemáticas é entender de que gramática se fala quando a perspectiva de exame é o tratamento escolar. Afinal, que “gramática” se tem trazido para dentro das salas de aula, e que “gramática” se há de oferecer ao aluno, se necessariamente a sistematização tem de passar pela reflexão, como acentuam modernamente os próprios documentos oficiais que procuram orientar as atividades escolares?

Sabemos que é difícil fixar o que, particularmente, deva constituir a disciplina gramática, ou um conteúdo curricular a ela ligado, dentro da grade curricular escolar, especialmente nos graus iniciais. É difícil, mesmo, avaliar os diversos tipos de gramática que a história do saber gramatical nos tem oferecido.

Do lado dos linguistas, a atitude primeira, nessa questão, é a de desqualificar qualquer atuação baseada em preconceito linguístico, uma posição absolutamente correta. Entretanto, entre os linguistas é também frequente – se não absolutamente consensual – que se reconheça a vantagem – se não a necessidade – de garantir ao aluno um modo de acesso ao padrão valorizado da língua, ainda em nome do respeito à qualidade cidadã do indivíduo que se senta nos bancos escolares. Tudo isso toca – embora não esgote – a

avaliação do material que tem sido colocado à disposição dos professores de Português para o seu trabalho e, muito particularmente, para o tratamento da gramática de língua materna na escola.

Uma discussão inicial pode ser a que toca as competências. Como tenho apontado em outros trabalhos e também indico no decorrer deste livro, cabe especialmente aos docentes de graduação em Letras, que são os formadores de professores de língua materna, preparar as bases de um tratamento escolar cientificamente embasado – e operacionalizável – da gramática do português para falantes nativos, o que representaria dar aquele passo tão reclamado entre o conhecimento das teorias linguísticas e a sua aplicação na prática.

Das universidades, seguramente, espera a comunidade o desenvolvimento de pesquisas que possam contribuir para um tratamento mais científico das atividades de linguagem nas escolas, e, mais especificamente, da gramática de língua materna, o tradicional vilão quando estão em análise tais atividades. Penso na constituição de um material de referência – teórico e prático – para análise das relações entre gramática e uso linguístico, e, portanto, entre organização linguística e interação na linguagem, um material de base para uma gramática escolar do português assentada na assunção de que ao tratamento escolar da linguagem – e, portanto, da gramática – não pode faltar a orientação preparada pela ciência linguística.

Venho defendendo que se finque a pesquisa linguística na valorização do uso linguístico e do usuário da língua, propiciando-se a implementação de um trabalho com a Língua Portuguesa – especialmente com a gramática – que vise diretamente àquele usuário submetido a uma relação particular com a sua própria língua, a relação de “aprendiz”, o que, de certo modo, o retira da situação de “falante competente”, pelo menos do ponto de vista sócio-político-cultural. Nessa linha, propõe-se como objeto de investigação escolar a língua em uso, sob a consideração de que é em interação que se usa a linguagem, que se produzem textos. Assim, o foco é a construção do sentido do texto, isto é, o cumprimento das funções da linguagem, especialmente entendido que elas se organizam regidas pela função textual.

Considero, como ponto de partida, que a escola é, reconhecidamente, o espaço institucionalmente mantido para orientação do “bom uso” linguístico, e que, portanto, a ela cabe ativar uma constante reflexão sobre a língua

materna, contemplando as relações entre uso da linguagem e atividades de análise linguística e de explicitação da gramática.

Todos sabemos que a criança tem uma consciência muito forte da sua língua e reflete sobre ela, mas, como aponta Slama-Cazacu (1979, p. 82), pelo modo de tratamento que tradicionalmente tem direcionado o trabalho escolar com a linguagem, desde a pré-escola a criança é instada a “desaprender” o pensar sobre a língua. Pouco a pouco uma sistematização mecânica e alheia ao próprio funcionamento linguístico é oferecida como o universo a que se resume a gramática da língua, de tal modo que a gramática vai passando a ser vista como um corpo estranho, divorciado do uso da linguagem, e as aulas de língua materna só passam a fazer sentido se a gramática for eliminada. Na verdade, é com razão que muitos estudiosos defendem que se exclua a gramática do tratamento escolar da língua, já que o que se tem visto é que ele se vem reduzindo à taxonomia e à nomenclatura em si e por si, e é bem sabido que nenhuma “competência” e nenhuma “ciência” advirão da atividade de reter termos, e, mesmo, de decorar definições.

Como bases para uma gramática escolar proponho as assunções de que tensões como as que se manifestam entre uso e norma-padrão, entre modalidade falada e modalidade escrita de língua, entre descrição e prescrição, tidas popularmente como óbices a um bom tratamento da gramática na escola, pelo contrário são ingredientes obrigatórios da consideração do tratamento escolar da linguagem, porque pertencem à essência das línguas naturais. A tensão entre certo e errado, porém, popularmente eleita como carro-chefe da condução da preocupação com a língua nativa, não tem fundamento e não tem papel num trabalho com a linguagem cientificamente fundamentado.

A partir daí, entende-se que o tratamento escolar da linguagem tem de fugir da simples proposição de moldes de desempenho (que levam a submissão estrita a normas linguísticas consideradas legítimas) bem como da simples proposição de moldes de organização de entidades metalinguísticas (que levam a submissão estrita a paradigmas considerados modelares).

Rejeita-se um tratamento ingenuamente homogêneo dos itens da língua, o qual desconhece que, enquanto o funcionamento de algumas classes de itens pode resolver-se satisfatoriamente no nível da oração, o de outras classes de itens transcende os limites da estruturação sintática (por exemplo, a

referenciação, uma instrução de busca que só se resolve com consideração de papéis textuais ou situacionais).

A partir das reflexões desenvolvidas, ficam assentadas como base para o trabalho de proposição de uma gramática que possa ser operacionalizada na escola, indicações como:

- a.) O falante de uma língua natural é competente para, ativando esquemas cognitivos, produzir enunciados de sua língua, independentemente de qualquer estudo prévio de regras de gramática.
- b.) O estudo da língua materna representa, acima de tudo, a explicitação reflexiva do uso de uma língua particular historicamente inserida, via pela qual se chega à explicitação do próprio funcionamento da linguagem.
- c.) A disciplina escolar gramatical não pode reduzir-se a uma atividade de encaixamento em moldes que dispensem as ocorrências naturais e ignorem zonas de imprecisão ou de oscilação, inerentes à natureza viva da língua.

[...]

---

## Dica de estudo

POSSENTI, Sírio. **Por Que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas: ALB: Mercado das Letras, 1997.

O livro aborda um conjunto de teses em Linguística e seus desdobramentos para o ensino de Língua Portuguesa. São princípios, um tanto díspares entre si, que induzem a uma reflexão sobre o ensino da língua desenvolvido na escola. Aborda, ainda, em sua 2.<sup>a</sup> parte, conceitos de gramática e o seu lugar na sala de aula.

---

# Atividades

1. Explique, de forma sucinta, por que, segundo Bechara (1993), a mudança no ensino da língua materna produziu resultados desastrosos.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Comente os principais elementos desencadeadores da crise no ensino de Língua Portuguesa.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



# O professor de Língua Portuguesa

## Percurso histórico

Falar do professor de Língua Portuguesa significa, antes de tudo, perceber sua formação. Como um profissional da educação, essa formação passa pelas políticas de formação de professores dos cursos de graduação, mais especificamente, dos cursos de licenciatura.

Fazendo um sobrevoo na história e procurando situar a formação de professores no contexto da educação brasileira, encontramos as décadas de 1920 e de 1930 sendo significativas para os movimentos educacionais no Brasil. Esses movimentos atingem seu ponto alto com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, o qual propõe “a análise da educação nacional em todos os níveis, com vista a uma nova política educacional” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 38).

No que se refere à formação de professores, as reformas atingem todos os níveis de ensino. Na educação superior, por meio do Decreto-Lei n.º 1.190/39, fica estabelecida a organização dos cursos de licenciatura. No artigo 1.º desse Decreto, encontramos as finalidades desse grau de ensino assim expressas:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituam objeto do seu ensino. (BRASIL, 2006, p. 238)

Outro momento significativo para a educação brasileira é a década de 1940, que constitui um momento definidor da formação de professores. As antigas Escolas Normais, regidas por leis estaduais, com cada estado organizando e definindo o currículo dos cursos de formação de professores, passam a ser unificadas pela Lei Orgânica, de 2 de janeiro de 1946 (Decreto-Lei n.º 8.530/46), a qual estabelece um currículo único para todos os estados e tem como finalidades: “1. promover a formação docente necessária às escolas primárias; 2. habilitar administradores destinados às mesmas escolas; 3. desenvolver e propagar conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 38).

Ainda em 1946, com a nova Constituição, o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, propõe um projeto de reforma geral da educação nacional, culminando, 13 anos depois, com a Lei de Diretrizes e Bases n.º 4.024, votada apenas em 1961.

Nos anos de 1950, mais especificamente no final da década, e início de 1960, com relação à formação de professores, vamos encontrar o país vivendo intensos movimentos e questionamentos sobre os cursos de formação, considerando o aumento quantitativo da rede escolar, especialmente das escolas Normais. Vamos nos deparar, também, com os esforços do governo, no sentido de possibilitar o desenvolvimento do país com o apoio do governo norte-americano, aberto para a assistência técnico-financeira aos governos militares. Essa assistência é decorrente dos acordos MEC/USAID, que atingem o sistema de ensino brasileiro em todos os níveis e em toda a sua organização, inclusive, a organização curricular.

Após 1964, a influência da agência americana USAID no Brasil aumentou. Como a educação era vista como importante recurso para o desenvolvimento, diversos programas de assistência educacional foram planejados e implementados em nosso país. (MOREIRA, 1999, p. 132)

A partir de 1970, com a crise do Estado do Bem-estar Social<sup>1</sup>, possibilitada pelos graves problemas econômicos, as propostas neoliberais apresentam-se como uma saída possível para a crise que estava consolidada. Primeiramente na Inglaterra, seguida pelos Estados Unidos e pela Alemanha. Entretanto, não tardou muito para a proposta neoliberal se expandir para os demais países. Na América Latina, essa expansão se evidencia em muitos países como México, Argentina, Venezuela, Chile, Peru e Brasil.

A educação passa a desempenhar papel de fundamental importância na construção da hegemonia neoliberal, pois atrela a educação pública aos interesses neoliberais de preparação para o mercado de trabalho, utilizado como veículo de transmissão das ideias neoliberais. Assim, são realizadas reformas no sistema educacional, expressas na Lei Federal 5.540/68 e na Lei 5.692/71.

A Lei 5.540/68, que trata da reforma universitária, acentuou, nas licenciaturas, a fragmentação dos cursos e a dissociação entre formação pedagógica e específica, marcada pela tendência tecnicista que “dava um manual” em detrimento da análise da problemática educacional brasileira e da busca pela melhoria de um ensino de qualidade. Já a Lei 5.692/71 traz a formação mínima para o exercício

---

<sup>1</sup> O Estado de Bem-Estar é o Estado que assumiu a provisão das condições do nível de subsistência mais elevadas do trabalhador. Ao lado dessas condições, o mesmo Estado se responsabiliza em prover, também, o conjunto de infraestrutura física e institucional igualmente a níveis de serviços mais elevados. Possui como princípio basilar a dignidade da pessoa humana (MARTINEZ, Vinicio C. **Estado do Bem-Estar Social ou Estado Social?** Disponível em: <jus2.uol.com.br>. Acesso em: 31 jan. 2009).

do magistério, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio. Assim,

[...] a escola passou a formar profissionais treinados e instrumentados, mediante “rações” de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade. Ao mesmo tempo, foi negada qualquer oportunidade de pensar, criticar ou criar. Houve, portanto, nesse momento, uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos. (BRZEZINSKI, 1996, p. 59)

As reformas implementadas pelo governo militar provocaram a mobilização e a organização dos educadores em associações e entidades, com o objetivo de refletir de forma crítica sobre a situação vigente. Esse processo, iniciado na década de 1970, se intensifica durante os anos de 1980. Em diferentes pontos do país, surgem questionamentos e reflexões sobre a formação de professores, “com o objetivo de revitalizar o Ensino Normal e reformular os cursos de Pedagogia e as Licenciaturas” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 50). Vários fóruns de discussão são organizados com integrantes de todo o país, no sentido de reestruturar os cursos de formação e é criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, o qual passa a atuar articulado com os comitês regionais.

Assim, após a realização do Encontro Nacional de Educadores, realizado em Belo Horizonte, em 1983, é organizado um documento, denominado Documento Final, no qual duas questões básicas são evidenciadas: a formação do professor como educador, para qualquer modalidade de ensino e a docência como base da identidade profissional de todo educador.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, aprovada em dezembro de 1996, novas diretrizes são apontadas para a formação de professores. No Capítulo VI da referida Lei, encontramos essas diretrizes, como é o caso do Artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 5)

Podemos assim perceber, nesse breve contexto histórico, que todas essas regulamentações possibilitaram novos rumos à formação de professores, tendo exigido, inclusive, significativas reformulações nos projetos dos cursos, em especial, nas licenciaturas. Mesmo com todas essas mudanças, ainda é caótica a formação dos professores. Eles saem dos cursos de formação desinstrumentalizados para exercerem sua profissão num mercado competitivo como está sendo o da contemporaneidade.

## A configuração da prática

O professor de Língua Portuguesa, como um profissional da educação, também sai dos cursos de formação desinstrumentalizado para exercer sua profissão. Podemos, inclusive, dizer que vivencia uma crise de identidade. Isto porque, segundo Guedes (2006, p. 13),

[...] há muito a função de professor de português não é mais a de guardião daquela língua que ele não fala – nunca falou – e na qual raramente se atreve a escrever: seu trabalho tem-se limitado ao ensino cada vez mais diluído da metalinguagem da gramática tradicional. Enquanto a escola recebia, até os anos de 1950, apenas alunos que tinham acesso em casa a um vernáculo menos distante dela, essa metalinguagem ainda ajudava a ler os *clássicos da língua*. A partir dos anos de 1960, quando a escola passou a incorporar quem até não tinha nenhum acesso a essa língua [...], essa gramática perdeu toda a referência a qualquer língua ouvida, falada ou lida na escola.

Avaliando a trajetória do professor de Língua Portuguesa, podemos configurar sua prática pedagógica em três momentos distintos: fase erudita, fase de transição e presságio didático da 3.ª fase (HENRIQUES, 2002).

A *fase erudita* se caracteriza por apresentar um ensino de língua materna centrado nos padrões estabelecidos pela gramática tradicional. Essa gramática tinha (e tem) como modelo a língua das obras literárias dos escritores consagrados, com uma nítida influência sintática da modalidade europeia e possui como centro do processo educativo o ensino da língua escrita.

Os professores, em sala de aula, desenvolvem um ensino descritivo da língua padrão, da norma escrita e de alguns elementos da prosódia da língua oral. Assim, transformam os fatos linguísticos, observados em leis de uso da língua, em única possibilidade de uso pelos alunos, com o objetivo de fazer conhecer a instituição social que a língua representa (sua estrutura e funcionamento, sua forma e função) e ensinar o indivíduo, enquanto ser-no-mundo “a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e na sociedade” (TRAVAGLIA, 2008, p. 30).

Essa tradição tem como ascendente direto ou indireto J. Soares Barbosa, que é, em outras palavras, um representante categorizado da orientação gramatical. Sua obra *Gramática Filosófica* fixa para a gramática tradicional os objetivos que nos parecem válidos até hoje, com o mínimo de ressalvas, conforme podemos comprovar na introdução à sua “arte da gramática”:

A gramática da língua nacional é o primeiro estudo indispensável a todo homem bem criado, o qual, ainda que não aspire à outra literatura, deve ter ao menos a de falar e escrever corretamente sua língua: (...) Esta arte deve compreender as razões das práticas do uso, e mostrar os princípios

gerais de toda linguagem no exercício das faculdades da alma, e formar assim uma lógica prática que, ao mesmo tempo que ensina a falar bem a própria língua, ensina a bem discorrer. As línguas são uns métodos analíticos que Deus deu ao homem para desenvolver suas faculdades. Elas dão o primeiro exemplo das regras de análise, da combinação e do método que as ciências mais exatas seguem em suas operações. (BARBOSA *apud* ILARI, 1992, p. 11)

Ao longo de mais de 200 anos, Soares Barbosa foi citado, discutido e, principalmente, plagiado. Forneceu, além dos objetivos para a Gramática Tradicional, uma análise da língua fundada na concepção de como a mente humana concebe ideias, formula juízos e os encadeia em raciocínios, pois, segundo o autor (*apud* ILARI, 1992, p. 12), é possível encontrar na língua unidades e conexões que correspondam às unidades e conexões do pensamento.

A *fase de transição*, que chamamos de 2.<sup>a</sup> fase, é caracterizada pela coexistência, na sala de aula, do padrão escrito e da oralidade. É um período de transição entre a “língua exemplar e as diversas línguas funcionais” (HENRIQUES, 2002, p. 227).

Essa fase se notabiliza por fazer críticas exacerbadas à gramática normativa, considerada uma vilã na vida do usuário da língua. Com o advento da Linguística, uma nova concepção de gramática vem fundamentar a prática do professor de português. A gramática passa, então, a ser concebida, não mais como um “conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores” (TRAVAGLIA, 2008, p. 24), mas como “o saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica” (*Id. Ib.*, p. 24).

Nessa fase, o trabalho do professor deve se voltar para a língua com todas as suas variedades, ou seja, os dialetos e registros que toda língua possui, bem como sua adequação de uso para a consecução dos objetivos dos usuários da língua dentro da situação comunicacional em que estão envolvidos.

Convém ressaltar que, nessa fase, muitos professores ficam sem saber o que fazer: se ensinam a gramática normativa ou se ensinam com base nos fundamentos da linguística. Com isso, ficam completamente perdidos no momento de desenvolver uma prática que esteja pautada nos fundamentos linguísticos. Outros, porém, procuram desenvolver uma prática voltada para a língua em uso.

A 3.<sup>a</sup> fase, da denominada *Fase da Educação Linguística*<sup>2</sup>, é caracterizada por combinar aspectos descritivos de qualquer das partes da gramática (normativa ou não) com a realidade da língua viva. Podemos dizer que essa fase ainda não aconteceu a contento. Muitos professores continuam presos a um ensino que

<sup>2</sup> Apropriamo-nos da expressão utilizada por Travaglia (2003), em sua obra *Gramática Ensino Plural*.

prioriza apenas a norma-padrão, embora reconheçamos que há aqueles que já trabalham a língua voltada para

o desenvolvimento da competência comunicativa já adquirida pelo falante, entendendo-se este desenvolvimento como o possibilitar ao falante utilizar cada vez um maior número de recursos da língua de forma adequada a cada situação de interação comunicativa. (TRAVAGLIA, 2003, p. 16)

O professor, nessa fase, deve ser aquele que oportuniza ao aluno situações de aprendizagem da língua em uso. Se assim o professor proceder, poderá obter resultados positivos, tanto do ponto de vista do trabalho pedagógico, quanto do ponto de vista da realização pessoal como professor de língua materna.

## O papel do professor de Português frente às novas tecnologias

Na sociedade atual, a aceleração contínua das tecnologias exige uma rápida adaptação da mão-de-obra e do mercado: as antigas formas de organização do trabalho em linhas de montagem e em funções específicas, cujo exercício exigia apenas gestos mecanizados, estão desaparecendo. O profissional dos novos tempos deve ser alguém que é, ao mesmo tempo, um especialista e um generalista: entende suas funções, compreende o todo do processo de produção e é capaz de relacionar seu trabalho com os acontecimentos do mundo.

Esses “novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudanças no currículo, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores” (LIBÂNEO, 2002, p. 60). Hoje não compreendemos, por exemplo, um engenheiro que não tenha noções de Sociologia e de Economia; sem elas, ele corre o risco de construir pontes que saem de nenhum lugar e vão para lugar nenhum, ou seja, não atendem às necessidades das pessoas. Por outro lado, não podemos pensar em um profissional da área de humanidades que não saiba lidar, o mínimo possível, com as inovações tecnológicas, nesse novo processo de produção em que a informação comanda o desenvolvimento dos povos, das nações.

No caso do professor de língua materna, nos tempos atuais, é exigido dele novas competências e habilidades como saber usar as novas tecnologias em sua prática pedagógica. Até porque, com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação, mais especificamente, da internet, a língua ganha novos matizes; torna-se mais rica, ao estabelecer o diálogo com outras línguas,

com outros modos de ser, pensar, agir, sentir, imaginar; enriquece-se, ao intercambiar-se com as diferentes culturas. Surgem novos vocábulos, um novo dicionário se constrói a cada dia, com novas entradas, cuja escrita deixa a todos aturdidos: “page” ou “peidge”?, “down” ou “daun”? “end” ou “ende”, “internet” ou “internete”?

Para que o aluno se aproprie da língua como um bem cultural, como conteúdo de ensino, como possibilidade, tanto de interação com-os-outros-no-mundo quanto de ascensão social, principalmente daqueles alunos provenientes das camadas populares, é necessário que o professor adote uma prática que permita ao aluno *projetar-se*, ou seja, *lançar-se* para a frente em direção a um horizonte de possibilidades; *lançar-se* para além de si mesmo, rompendo os vínculos de um mundo em constante mutação e revelando a capacidade de orientar-se para o possível, fundamentada na liberdade de agir.

Nesse movimento característico de um mundo em permanente mudança, formam-se atitudes, desenvolvem-se habilidades e firmam-se valores que influenciarão harmoniosamente a construção do humanismo do homem e a ampliação, cada vez maior, do saber, pois, como um-ser-com-os-outros-no-mundo, o homem está sempre engajado no processo educativo e no *continuum* para além de seu estado natural, uma vez que se insere em um espaço existencial que é constituído de costumes, de linguagens, de corpo de conhecimento, dentre outros aparatos culturais e se torna o lugar onde assume sua própria existência como um ser de possibilidades.

Assim posto, vemos que o ensino da língua portuguesa projeta um novo fazer, ou melhor, um transfazer, que inclui o uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação na prática docente. Como instrumentos facilitadores de aprendizagem, as Tecnologias de Informação e de Comunicação podem ajudar o professor a alcançar a sabedoria pelo transfazer-se dos saberes, das culturas e das crenças sedimentadas, colocando-o em busca de um ensino com “nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível” (BARTHES, 1989, p. 47).

Para isso, o professor (e por que não dizer, a escola) precisa considerar as Tecnologias de Informação e de Comunicação como geradoras de oportunidades para que ele alcance a sabedoria, não pelo simples uso da máquina, mas pelas múltiplas oportunidades de interação entre ele e os alunos, todos exercendo papéis ativos e colaborativos no processo ensino-aprendizagem, com “professores e alunos, reunidos em equipes ou comunidades de aprendizagem, parti-

lhando informações e saberes, pesquisando e aprendendo juntos; dialogando com outras realidades, dentro e fora da escola” (KENSKI, 2000, p. 32).

Esse tipo de ensino exige ainda que o professor se lance na ilusão de que é contemporâneo dos jovens presentes em seu espaço de atuação profissional, por isso deve renascer, fazer-se mais jovem do que é (BARTHES, 1989). Deve desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem que incluam as Tecnologias de Informação e Comunicação. Essas estratégias devem possibilitar aos alunos se tornarem atores principais da construção cooperativa do conhecimento baseada na interação, seja entre indivíduos, seja entre grupos de indivíduos.

Ressaltamos que as Tecnologias de Informação e de Comunicação já se constituem uma realidade há bastante tempo nas aulas de línguas. As mudanças mais significativas do uso dessas tecnologias

não se situam na constante renovação dos meios tecnológicos (algo até normal que decorre da evolução da sociedade e do mundo tecnológico), mas encontram-se na concretização de um paradigma que se tem procurado implementar: as TIC como ferramentas de ajuda à construção do conhecimento pelos próprios alunos em interação uns com os outros. (REGO; SANTOS; SANTOS, 2005, p. 110)

Ressaltamos, ainda, que o uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação pelo professor de Língua Portuguesa deve ser feito de forma planejada, para que possa atrair o aluno cada vez mais distante e alienado do circuito mais ou menos fechado que ainda hoje é a escola (ALMEIDA d’EÇA, 2002), para que ele possa (re)encontrar o interesse pela exploração, pela descoberta, pelo saber, pela construção do conhecimento. Para isso, a escola deve favorecer a criação de ambientes adaptados à realidade do século XXI, às apetências, desejos, expectativas e necessidades das jovens mentes que adentram as salas de aula; ambientes que façam sentido e tenham significado para o aluno e que estejam em consonância com o ritmo de aprendizagem fora da escola.

Assim, o professor deve conciliar o ensino tradicional com os novos rumos da sociedade contemporânea; deve assumir tanto o papel de detentor e transmissor de conhecimentos, quanto, e principalmente, de

facilitador e impulsionador ativo de aprendizagem; orientador do processo de pesquisa, seleção, análise, interpretação, processamento e utilização da informação, para que ela se interiorize e torne conhecimento; fomentador do espírito crítico; coaprendente ao lado e em pé de igualdade com os alunos; e um editor dos seus próprios trabalhos. (ALMEIDA d’EÇA, 2002, p. 161)

Deve-se ter a consciência de que, como educador e cidadão, pode até não mudar o rumo da História através de seus esforços, mas como arquiteto e engenheiro prudente pode examinar o terreno e localizar a parte rochosa que ser-

virá de alicerce a práticas pedagógicas e estruturas sociais saudáveis; deve-se, portanto, fazer uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação em sua prática pedagógica, de forma a conectar a escola com o mundo atual, habitando essas tecnologias como espaços de construção de vidas.

Habitando as Tecnologias de Informação e de Comunicação, o professor estará criando novas condições de vida, referências humanas de sua cultura que permitem avançar sempre, rompendo limites dados, avançar para além, construir novos horizontes, fazer educação para o seu tempo, tendo no aluno o centro do processo e o professor sendo o guia dinâmico desse processo para que juntos, aluno e professor, possam desenvolver habilidades e competências para se tornarem cidadãos da sociedade da informação.

---

## Texto complementar

### **A massificação e a desqualificação da relação mestre-discípulo**

(GUEDES, 2006)

[...] Uma sociedade de professores e alunos mais inúteis foi o projeto educacional Ditadura. Começou pelo arrocho salarial, causa e consequência da massificação, que destruiu as condições materiais e intelectuais de trabalho do professor. A quantidade de horas passadas em salas de aula e a quantidade de alunos em cada uma delas desqualificou não só o professor, ao tirar-lhe qualquer tempo para estudo, mas também o aluno, ao impedir o professor de tratá-lo como um indivíduo capaz de construir uma motivação interior para aprender.

As pedagogias permissivas de base psicologizante, que proliferaram concomitantemente à massificação, fundamentaram ideologicamente essa desalunização, transformando indivíduos em abstratos feixes de características relativas à faixa etária, classe social, perfil psicológico, capacidade de realizar tal ou tal operação mental etc. Em escandaloso contraste com as condições de trabalho nas superlotadas salas de aula de professores multissubempregados, propuseram a adoção de sistemas de avaliação que levassem em consideração que cada aluno naquela multidão é um ser humano

a ser considerado em sua totalidade, e bem rapidamente os alunos aprenderam a alegar problemas de ordem psicológica contra qualquer tentativa de transformá-los em estudantes. Novas nuances dessas teorias pedagógicas sucediam-se umas às outras com a devida rapidez para que professor nenhum – se por um milagre tivesse tempo de dedicar-se a isso – se tornasse capaz de entender alguma delas em tempo de dispor-se a discuti-la com os gabinetes encarregados de pô-las em pauta para manter os professores em permanente insegurança.

Essa impossível missão degradou-se em complacência na avaliação e na unilateralização do processo ensino-aprendizagem: os alunos não aprendem ou porque o professor não se comunica bem ou porque eles têm problemas. E a mensagem dessa pressão para o atenuamento das exigências de avaliação a esse professor impedido de ser um estudioso e de quem os gabinetes exigem que seja mais do que um professor-educador, comunicador, psicólogo clínico – é a desimportância do que ele tem para ensinar, isto é, sua desimportância enquanto professor, enquanto alguém que já se construiu um conhecimento de tal modo que se tornou capaz de encaminhar a construção desse conhecimento pelos seus alunos. Essa desqualificação é que levou o professor – muitas vezes o mesmo professor – ou à capatazia do livro didático (onde não se exige qualidade de sua aula – na escola pública, por exemplo) ou aos malabarismos de comunicador para explicar (na escola particular ou no cursinho pré-vestibular), sem dor, a mesma velha matéria.

Depreciado o professor, a Ditadura fez a reforma do Ensino Básico, com seus oito anos ficticiamente obrigatórios, o que, na prática, só eliminou o antigo exame de admissão ao ginásio, que se constituía em um momento de avaliação do ensino no curso primário; fez a reforma profissionalizante no 2.º grau, que se constituiu num mecanismo de bloqueio ao ingresso do aluno do ensino público na universidade pública (as disciplinas profissionalizantes ocuparam a carga horária das disciplinas de formação geral, que tiveram seu número de horas mantidas nas escolas particulares); promoveu a expansão também apenas quantitativa do Ensino Superior, facilitando a criação de instituições privadas, que, via de regra, contrataram professores por aulas dadas, sem investir em sua capacitação docente: a velha bandeira do movimento estudantil – universidade para todos – foi esvaziada pela expansão de um Ensino Superior de baixa qualidade para o aluno de baixa qualidade que estava sendo forjado por essa escola secundária reformada. [...]

O que deveriam ter percebido é que, se essas pedagogias permissivas que propunham um democrático nivelamento entre professor e aluno estavam sendo promovidas pela universidade expurgada, boa coisa não poderia ser. Não era: o reconhecimento da igualdade genérica abriu caminho para o apagamento da perigosíssima diferença específica. Professores acabaram sendo convencidos de que não devem ir além da simples exposição de ideias e de que devem deixar os alunos livres para criar suas próprias ideias, como se ideias se criassem a partir de coisa nenhuma e não a partir do convívio com as ideias que os estão assediando e organizando o seu pensamento desde que começaram a conviver neste mundo. Acabaram também convencidos de que a liberdade dos alunos é tão frágil que não pode ficar à mercê da opinião do professor.

Deveriam ter suspeitado também do interesse dessas faculdades de educação em divulgar a taxonomia de Bloom, promovendo a legitimação pedagógica da prova-de-cruzinhas, que forneceu uma racionalização (nos sentidos psicanalítico e administrativo da palavra) para uma prática que respondia à necessidade de avaliar o crescente número de alunos em cada vez mais numerosas salas de aula, colocando, ao mesmo tempo, em pauta a complexidade técnica e psicológica da avaliação.

A legitimação pedagógica da prova-de-cruzinha e o seu consequente uso no vestibular, que se tornou o único momento de avaliação no sistema educacional brasileiro, provocou a sua universalização, do primário à pós-graduação, e as mensagens dessa prova são que

1. o conhecimento é uma abstração construída não se sabe por quem nem quando, a que se adere pela descoberta da resposta certa entre cinco alternativas possíveis;
2. sábio é quem aprende mais rapidamente os truques para reduzi-las a duas;
3. bom professor é o que ensina esses truques de forma indolor.

Essa simplificação obscurantista transformou o método na grande questão pedagógica. O método é, desse modo, o produto espúrio do conúbio de dois insidiosos contrabandos pedagógicos imperialistas: as pedagogias permissivas, que desmobilizaram o aluno, e a prova-de-cruzinhas, que imobilizou o professor.

O silenciamento culpado do professor e a centralidade do método igualaram professores e alunos justamente naquilo em que deveriam ser diferentes, naquilo que daria sentido à relação professor-aluno e a tornaria útil à sociedade: o professor tem algo a ensinar ao aluno que quer aprender. Essa malversação da democracia desqualificou o aluno como um indivíduo com disposição interior para aprender, consciente da importância e da necessidade de estudar e desejoso de formar-se para dar sua contribuição no rumo da sociedade e transformou-o num espectador sem discernimento individual. A descriminalização da cola, as assinaturas em trabalhos feitos por outros, os abaixo-assinados para adiar provas, para recuperar conceitos com trabalhos de grupo, para poder consultar apontamentos durante as provas, para que o professor mude o método, mude a nota, mude o professor, para a diminuição de exigências de leitura, e outras dessas práticas decorrem da diluição do indivíduo dentro do grupo proposta pelas pedagogias permissivas. A tia, que tem pena das pobres crianças; o psicólogo de confessionário, que compreende as dificuldades de toda ordem que esse aluno de autoestima destruída aprendeu a alegar para trabalhar pouco ou nada; o comunicador, que fala a linguagem do aluno, ao substituir por essa genérica compreensão o conhecimento que deveriam processar com seu aluno estão concretamente demonstrando que o julgam incapaz de aprender, trabalhando para a destruição de sua autoestima. [...]

A retomada da discussão política a partir dos anos 1980 ainda não foi capaz de nos fazer ver que as pedagogias permissivas, ao centrar o ensino no aluno, colocando em segundo plano os interesses da sociedade, fizeram perder de vista justamente a dimensão política da educação, pois o que importa para a sociedade não é o ensinar, que se limita pelo conhecimento e pela capacidade didática do professor, mas o aprender, que é ilimitado. E uma nova racionalização, oriunda da mobilização política que acelerou o fim da Ditadura, aprofundou a depreciação do professor como professor: a nova identidade de educador (o professor tem de ser mais do que professor; tem de ser um educador, essa foi uma frase muito comum e ainda pode ser ouvida por aí). Às anteriores obrigações de compreender o aluno (como tia ou como psicólogo clínico), de apresentar a matéria de uma forma interessante (como um comunicador de televisão), incorporou-se para o educador a necessidade de conscientizar o seu aluno dos problemas sociais. [...]

Professor é professor: seu compromisso é com alunos – indivíduos dotados de disposição interior para aprender –, com a construção do conhecimento por esses alunos, com a organização do conteúdo de sua específica matéria da forma que lhe parecer mais adequada para encaminhar essa organização, com a sociedade, que precisa que nela se encaminhe tal organização. Deslocar o conteúdo do centro da relação professor-aluno e nele colocar a simpatia, a conscientização, a amizade, o afeto, seja o que for, é o contrário de educar. Professor não é comunicador, porque é muito mais importante quando faz falar do que quando fala. Professor é só aquele que aposta na recuperação da autoestima desse aluno tão depreciado, é quem aposta na capacidade de o aluno construir sua motivação interior para aprender, porque é essa autoconstrução do conhecimento que vai lhe mostrar que ele pode ser melhor do que é. Professor é quem deixa claro que o aluno tem um intelecto a ser mobilizado na organização de uma relação mais inteligente e mais consciente com a vida. Professor é para ensinar; aprender é com o aluno. Professor é quem se ensina a ser professor, mestre, líder, exemplo, para seus discípulos.

---

## Dica de estudo

GUEDES, Paulo Coimbra. **A Formação do Professor de Português**: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

O livro tem como finalidade oferecer uma reflexão sobre a formação do professor de Língua Portuguesa. Essa formação deve voltar-se para a construção de uma nova identidade para o professor de língua materna, tendo como ponto de partida a literatura como um instrumento de apropriação cultural da terra e da realidade social pelos brasileiros.

---

## Atividades

1. Fale sobre a formação do professor de Língua Portuguesa no Brasil.

---

---

---







# O ensino de Língua Portuguesa

## A multidimensionalidade e especificidade do conhecimento linguístico

Com o avanço dos estudos linguísticos, a multidimensionalidade da língua tem sido colocada em evidência, não obstante alguns equívocos e distorções identificados na passagem de saberes do campo científico para o campo didático-pedagógico.

No contexto pedagógico, algumas dessas dimensões foram privilegiadas durante décadas, como é “o caso da componente morfológica, dominante no chamado ensino tradicional ou da componente sintática, especialmente visada no ensino fundado no estruturalismo post-saussuriano, em detrimento de outras abertamente negligenciadas” (AMOR, 1999, p. 10).

Atualmente, devido à ampliação de perspectivas no campo da didática da língua, resultante da influência de várias ciências da linguagem e de disciplinas afins, da Linguística à Psicologia Cognitiva, é consenso que somente uma concepção multidimensional e integradora do ensino da língua poderá restituir à própria língua sua função, elevando-a à verdadeira condição de matriz do pensamento e da ação, no plano tanto individual quanto coletivo (social e cultural).

Nesse sentido, a língua é tanto *sistema e código*, quanto *práxis/ação atualizadora* do sistema.

Como *sistema e código*, a língua se constitui realidade anterior e exterior ao indivíduo, aparentemente redutível aos níveis ou subsistemas:

- **fonológico** – relativo aos mecanismos de identificação/produção de unidades correspondentes à classe de sons específicos – os fonemas.
- **morfossintático** – também conhecido como **gramatical**, diz respeito às relações entre forma, estrutura e função, determinando princípios e regras de seleção/organização a que obedecem as unidades significativas da língua – do morfema à frase.

- **léxico-semântico** – refere-se ao estudo das significações e à análise dos mecanismos e das regras de produção e transformação de unidades linguísticas.

Como *práxis-ação atualizadora* do próprio sistema, a língua se realiza nas interações estabelecidas nas várias situações comunicacionais. Decorrem daí as dimensões ou níveis decorrentes não mais do sistema, mas do uso da língua. Esses níveis são:

- **pragmático** e **sociocomunicativo** – responsável pelos diferentes atos e estratégias que a língua permite concretizar e das conseqüentes transformações dos atos de fala, realizadas no processo interlocutivo.
- **discursivo-textual** – responsável pelo processo de construção/reconstrução do discurso e de sua realidade material – o texto – ambos considerados uma produção socialmente situada. Esse processo procura dar conta dos aspectos linguísticos e extralinguísticos que determinam e configuram o texto enquanto discurso.

Essa mutidimensionalidade e especificidade do conhecimento linguístico, no ensino da língua, tem provocado o surgimento de uma variedade de enfoques sobre o fenômeno linguístico e uma diversidade de instrumentos de análise, o que tem possibilitado diferentes abordagens, aumentando, consideravelmente, as probabilidades de o ensino se transformar num processo formalizado e desvitalizado, impossibilitando, assim, que o aluno tenha um contato com a língua enquanto “forma de vida” (WITTGENSTEIN *apud* FONSECA, 1988).

Para que a língua seja trabalhada enquanto “forma de vida”, o professor deve considerar a especificidade do conhecimento linguístico em suas dimensões básica, representativa (língua como sistema e código) e comunicativa (língua como *práxis*), tendo sempre diante de si que a aprendizagem do saber linguístico só será plenamente atingida quando articulada a contextos e práticas comunicativas bem definidas.

Um ensino de língua fundado nessa especificidade desenvolverá, tanto no professor quanto nos alunos, uma visão de língua

como construtora dos mecanismos da identidade e da relação interindividual, como modelizadora de mundos no plano do real ou do imaginário, como território simbólico onde, afinal, se geram, enraizam e renovam a cultura e a memória das comunidades e das nações”. (AMOR, 1999, p. 11)

# O processo de apropriação do conhecimento linguístico

O aluno, ao ingressar na escola, já possui um conhecimento linguístico e já domina recursos linguísticos que considera suficientes para se comunicar com o mundo que o cerca.

Esse conhecimento, interiorizado por processos que consideramos naturais, corresponde a uma apropriação funcional da língua, denominada *aquisição*. É um conhecimento que se caracteriza, segundo Amor (1999), por ser:

- intuitivo;
- subconsciente, implícito (é um saber *como* e não um saber *sobre*);
- assistemático e instável;
- mais orientado para a produção de sentido do que para a forma;
- socialmente marcado (resulta das múltiplas interações em que o falante se vê envolvido desde que nasce).

O conhecimento linguístico também pode ser adquirido por via da exposição do falante ao meio linguístico, nos processos de socialização. Um desses processos se realiza na escola, por meio do ensino da língua. Essa forma de apropriação do conhecimento linguístico foi cognominada de *aprendizagem* por diversos autores, em oposição ao termo *aquisição*. Assim, segundo Amor (1999), a *aprendizagem* da língua se caracteriza por ser um conhecimento:

- reflexivo;
- consciente e explícito;
- sistematizado;
- orientado para as relações forma-sentido;
- propenso pela via da regularização e da padronização, ao exercício do controle normativo da produção verbal.

Nesse sentido, a apropriação da língua pelo falante ocorre tanto por *aquisição* quanto por *aprendizagem*. Embora sejam processos distintos, eles podem

ocorrer e coexistir nos dois contextos: o natural e o institucional. A *aprendizagem* possui um papel menor, por referência ao primado conferido à *aquisição*:

o que resulta da aprendizagem – empreendida em contexto natural ou institucional – nunca será de natureza do adquirido e não terá sobre ele qualquer efeito. Permitirá, apenas, e pela ativação do dispositivo de controle consciente, a formulação de juízos avaliativos sobre o grau de conformidade das produções à norma escolar (sobretudo no domínio da escrita). (KRASHEN *apud* AMOR, 1999, p. 12)

Convém ressaltar que, nas situações de comunicação, o falante necessita re-alar, a pretexto dos mais variados aspectos do código em jogo, uma atividade esclarecedora e negociadora das formas-sentido produzidas. Essa atividade, mesmo latente e imediata, torna-se explícita e consciente, transformando-se em atividade *meta* (linguística, discursiva etc.)

Embora surgida num meio natural e numa situação de *aquisição*, essa atividade estará mais próxima da *aprendizagem* e colocará em evidência o quanto é difícil estabelecer limites entre *aquisição* e *aprendizagem*, pois o progressivo domínio da língua vai eliminando, uma vez que a própria língua possui um léxico e diversos dispositivos gramaticais de cunho metalinguístico, de que fazem parte verbos como *explicar, traduzir*; expressões como *quer dizer, isto é, ou seja*; termos como *palavra, frase, texto*, dentre outras.

Nesse sentido, podemos afirmar que o processo de apropriação do conhecimento linguístico, em sua complexidade, envolve *aquisição* e *aprendizagem*. A diferença entre elas não reside tanto na natureza das atividades realizadas, mas no grau de dificuldade em que essas atividades são desenvolvidas: “atividade operativa ou procedimental (dominante no processo de *aquisição*); atividade reflexivo-declarativa (emergente no processo de *aprendizagem*)” (AMOR, 1999, p. 13).

Sendo assim, é função da escola e, mais especificamente, do ensino de Língua Portuguesa, garantir que

a aquisição e o aperfeiçoamento das várias competências inerentes à prática da língua se processem no espaço-aula com características que se diferenciem das que têm a aquisição não programada dessas competências no âmbito da prática habitual e quotidiana da língua. Por outras palavras: a aula de língua materna não é “mais um” lugar em que se realiza a atividade linguística, é um espaço específico de conscientização e treino intencional dessa atividade. (FONSECA, 1992, p. 22)

Para isso, o professor deverá:

- suscitar e organizar situações significativas de aprendizagem da língua;
- propor atividades voltadas para a realidade do aluno;

- disponibilizar recursos que possibilitem uma apropriação do conhecimento linguístico mais eficaz, não apenas orientada para satisfazer as necessidades comunicativas imediatas, mas para a consciência e fruição integral da língua.

## A contribuição das ciências da linguagem

O ensino de língua materna, ao longo de mais de quatro décadas, tem sido influenciado, tanto pelas teorias decorrentes da linguística moderna, quanto por conceitos e perspectivas oriundos de áreas de conhecimento dela derivadas (como a sociolinguística e a psicolinguística) e por áreas de investigação adjacentes (como a Psicologia Cognitiva e Psicologia da Linguagem). Neste tópico, faremos referência apenas às teorias linguísticas como o conhecimento teórico-metodológico que influenciou (e influencia) o ensino de Língua Portuguesa.

Dentre as teorias linguísticas, destacamos o *estruturalismo*, o *gerativismo*, as *teorias enunciativas* e a *pragmática*. O legado científico e metodológico dessas teorias muito contribuiu (e contribui) para um ensino de língua materna mais eficaz, embora reconheçamos que esse legado tem sua origem no âmbito da didática das línguas estrangeiras, atingindo, por razões de diversa ordem, uma maior nitidez e sistematização.

O *estruturalismo* recebe influência dos estudos de Ferdinand de Saussure e dos trabalhos dos linguistas do chamado Círculo de Praga, bem como do distribucionalismo bloomfieldiano<sup>1</sup>, também influência da teoria do condicionamento de Skinner, cujo pressuposto consiste no trinômio *estímulo x resposta x reforço*.

Seu pressuposto fundamental é a possibilidade do estudo da língua como uma estrutura, pela descrição da hierarquia de estruturas que, no eixo sintagmático e no paradigmático, sustentam a unidade superior da língua como sistema, ou seja, a *frase*. Essa forma de estudo da língua serviu de base, no plano didático, aos chamados *exercícios estruturais*, com origem nos Estados Unidos e amplamente divulgados em outros países, a partir da década de 1940.

<sup>1</sup> Diz respeito ao método de análise característico da linguística estrutural. Esse método surge nos Estados Unidos em reação às gramáticas mentalistas e tem como representante principal Leonard Bloomfield (*Language*, 1933). Tem sua origem na constatação empírica de que as partes de uma língua não ocorrem arbitrariamente umas em relação às outras; cada elemento se acha em certas posições particulares com relação aos outros. Assim, nos enunciados significativos da língua, a distribuição de um elemento é a soma de todos os ambientes desse elemento (ou contexto). A sequência significativa de morfemas *o menino*, considerada como um único elemento, nas frases significativas *O menino corre*; *O menino atira a bola*; *O menino é feliz*, é definida pelos contextos “início de frase” e *corre, atira a bola e é feliz* etc. (DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1998, p. 46-47; 199).

Esses tipos de exercícios instauram o primado da sintaxe sobre a semântica e rompe “com conceitos, terminologias e práticas de gramáticas ditos ‘tradicionais’ profundamente enraizados” (AMOR, 1999, p. 14) no ensino de língua materna.

Apesar das críticas recebidas, o *estruturalismo*, no plano da aprendizagem explícita da língua, forneceu um *corpus* de conceitos, métodos e instrumentos que as gramáticas escolares têm procurado sistematizá-los, como é o caso da noção de distribuição e do estudo das relações no eixo sintagmático e paradigmático, da caracterização morfológica associada às regularidades e padrões no plano sintático, dentre outros tópicos gramaticais.

O ensino da língua também recebeu contribuições do *gerativismo*, mesmo sem ter sido construída uma teoria didática acabada. Como modelo teórico, distanciou-se progressivamente do *estruturalismo*, tornando-se uma síntese das contribuições mais importantes da gramática tradicional e da gramática estrutural. Daí a preocupação em explicitar as regras que regem a gênese dos enunciados, passando a se constituir uma nova fonte para a concepção dos exercícios estruturais.

Para o *gerativismo*, o falante é capaz de produzir os mais variados enunciados considerados gramaticais. Isso porque esse falante dispõe “de um conhecimento inato que diz o que é uma ‘língua humana possível’” (CHOMSKY *apud* FARACO, 2005, p. 164). A linguística possui, então, a tarefa de criar um modelo desse mecanismo inato, chamado de gramática universal. Assim, o falante, exposto a poucos dados, num certo espaço de tempo, passa a dominar todos os mecanismos estruturais básicos da língua de sua comunidade.

A teoria chomskyana possibilita liberdade à língua, pois permite ao falante criar um número infinito de orações que ele nunca usou antes e, ao mesmo tempo, ser capaz de entender enunciados completamente novos para ele. Chomsky enfatiza, portanto, a criatividade.

Nesse sentido, conceitos como *competência-performance*, *transformação*, *estrutura profunda* e *estrutura de superfície* recebem tratamento especial e se destacam no campo pedagógico. Quem não se lembra dos diagramas arbóreos, utilizados nas aulas de português, para trabalhar a análise sintática? Através desses diagramas, as *regras de estrutura frasal* são descritas, no sentido de determinar os constituintes oracionais – os sintagmas – os quais se organizam em torno de um elemento fundamental denominado núcleo.

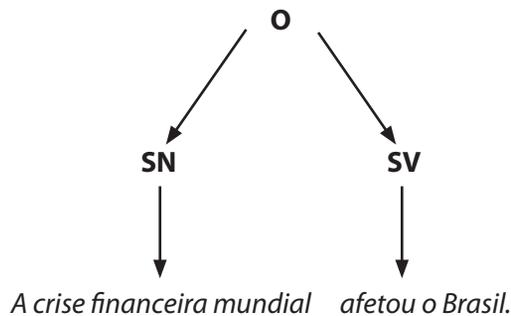
No exemplo a seguir, podemos depreender as *regras básicas* de estrutura frasal que, segundo Silva e Koch (1995, p. 15), são as seguintes:

F (Frase) → T (Tipo) + O (Material)

O (Material) → SN (Sintagma nominal) + SV / SP (Sintagma Verbal/Sintagma Preposicionado)

*A crise financeira mundial afetou o Brasil.*

Nesse exemplo, a sucessão de elementos *a + crise + financeira + mundial + afetou + o + Brasil* constitui uma *sentença* composta por dois constituintes: SN (a crise financeira mundial) e SV (afetou o Brasil), assim distribuídos:



Esse exemplo serve para comprovar um dos conceitos – a frase – que, na visão gerativista, é uma estrutura hierarquizada de constituintes sucessivos que se classifica como *tipo* e *material*, com os sintagmas sendo considerados constituintes do material (CHARLIER, 1999).

Convém ressaltar que esta corrente linguística não obteve êxito no ensino da língua, pois a forma como apresentava o conhecimento linguístico tornou-se tão complexa e abstrata que inviabilizou os usos escolares.

No decurso dos anos de 1970, entram em cena as *teorias enunciativas* que, também, dão sua contribuição ao ensino de língua materna. Essas teorias elegem como objeto de estudo a subjetividade presente nos discursos, considerados acontecimentos sociais, pois envolvem sujeitos social e culturalmente situados.

Esses discursos se articulam a situações comunicativas específicas e revelam, por meio de seu caráter dialógico, uma multiplicidade de jogos de linguagem que possibilitam ao falante o exercício do poder transformador da palavra, na organização da vida social.

Para as *teorias enunciativas*, o texto passa a ser uma unidade linguística superior à frase, que “exige a realização de uma série de atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas, os quais, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção de sentidos” (KOCH, 2003, p. 20).

Esse fato pode ser comprovado no texto a seguir:

[...] O ineditismo pegou muita gente de surpresa, como toda inovação. Quem não gostou nada foi o Flamengo, que abriu as portas da Gávea para Ronaldo iniciar o tratamento da lesão no joelho em agosto. “Depois de juras de amor ao clube, o atacante preferiu a companhia da Fiel”, estampou o carioca **Extra**, sob a manchete “infiel”. Os torcedores, que haviam até organizado a campanha “Fica, Ronaldo”, queimaram camisas e fotos do atacante. “Passei quatro meses lá e não recebi nenhuma ideia”, defendeu-se o novo camisa 9 corinthiano. “O Corinthians apareceu como uma luz, abriu as portas e acreditou em mim”. (Revista da Semana, 2008, p. 10)

Podemos destacar, no texto, por exemplo, as marcas que evidenciam as vozes de diferentes sujeitos/enunciadores, o que caracteriza o fenômeno da linguagem humana, como essencialmente dialógico e, portanto, polifônico (BAKHTIN, 1995). É o caso de “*Depois de juras de amor ao clube, o atacante preferiu a companhia da Fiel*” e de “*Passei quatro meses lá e não recebi nenhuma ideia*”. Nesses enunciados, percebemos claramente duas vozes: a do jornal *Extra*, bem presente na oração “*o atacante preferiu a companhia da Fiel*”, fazendo referência ao caso do jogador Ronaldo e a do próprio jogador, evidenciada pelas formas verbais *Passei* e *recebi*.

Essas marcas linguísticas ajudam a construir o sentido do texto, revelando o modo como os enunciadores assumem seu discurso. Tais marcas revelam ainda que os enunciados “não podem ser descritos e interpretados sem que se leve em conta o registro do sujeito, já que são pontos de expressão da subjetividade, atestando a presença do homem na língua” (PIRES, 2001, p. 324).

Atualmente, no ensino da língua, o texto tem sido tomado como objeto de estudo, para ser trabalhado tanto à luz da Gramática Textual, quanto da Gramática Normativa, o que tem ocasionado muitas críticas, pois o professor, na maioria das vezes, toma o texto apenas como pretexto para o ensino de tópicos gramaticais de uma modalidade da língua – a padrão. A prática de compreensão e interpretação acontece sem nenhuma preparação prévia para o entendimento do texto, de sua estrutura, dos recursos linguísticos utilizados pelo autor, da linguagem trabalhada.

Convém ressaltar que as *teorias enunciativas* contribuíram para o surgimento da *pragmática*, área de conhecimento que traz uma concepção de língua/discurso como um modo de ação, direto ou indireto, sobre os outros, sobre as situações e sobre si mesmo.

Como área de conhecimento da linguagem, a *pragmática* procura dar conta das condições de produção e características específicas dos atos de linguagem. O discurso é interpretado além das análises sintática e semântica: *quem disse, em que circunstâncias e com que intenção*. Isso porque a linguagem se constitui um meio de dizer e dizer com intenção de fazer/mandar fazer algo. Ela busca o sentido nos sistemas de signos, considerando o contexto, os costumes/ usos linguísticos dos falantes e as regras sociais.

Segundo Armengaud (2006, p. 14),

A pragmática prolonga outra linguística: a linguística da enunciação inaugurada por Benveniste. A distinção maior não se dá mais entre língua e fala, mas entre o *enunciado*, entendido como o que é dito, e a *enunciação*, o ato de dizer. O ato de dizer é também um ato de presença do falante. E esse ato é marcado na língua: ao instituir uma categoria de signos móveis e um aparelho formal de enunciação, a linguagem permite a cada um se declarar como sujeito.

Nesse sentido, podemos afirmar que o ato de enunciação situa a frase em relação à realidade exterior, à realidade interior e à realidade normativa da sociedade. As palavras que emergem da língua só têm significados no uso, numa situação única, porque agrega um sentido próprio à situação de enunciação.

Tomemos como exemplo os seguintes enunciados, extraídos do texto dado anteriormente:

O ineditismo pegou muita gente de surpresa, como toda inovação. Quem não gostou nada foi o Flamengo, que abriu as portas da Gávea para Ronaldo iniciar o tratamento da lesão no joelho em agosto. “Depois de juras de amor ao clube, o atacante preferiu a companhia da Fiel”, estampou o carioca **Extra**, sob a manchete “infel”.

Há várias ocorrências linguísticas que situam as frases/enunciados em relação às realidades dadas (exterior, interior, normativa), como é o caso de “*Quem não gostou nada foi o Flamengo, que abriu as portas da Gávea para Ronaldo iniciar o tratamento da lesão no joelho em agosto*”, fazendo referência ao caso de Ronaldo, jogador de futebol conhecido como “o Fenômeno”. Para o leitor desportista, o sentido dos enunciados é construído numa primeira leitura, contudo para aquele leitor que não possui esse conhecimento de mundo, os enunciados não fazem sentido, uma vez que esse leitor não dialoga com a realidade cultural em que está inserido. Perguntas do tipo Flamengo não gostou de quê? Por que o Flamengo não gostou? O que significa “*o atacante preferiu a companhia da Fiel*”? ficam sem respostas, pois não se encontram na superfície dos enunciados.

Convém ressaltar que a *pragmática* é a relação entre língua e seus usuários; é a ação que realizamos na linguagem e pela linguagem, considerando que é na linguagem que o falante revela intenções específicas e almeja que essas intenções sejam reconhecidas.

Ressaltamos ainda, que tanto as *teorias enunciativas* quanto as *pragmáticas* contribuíram (e contribuem) para um ensino de língua mais eficaz, embora essa contribuição seja mais de caráter instrumental, uma vez que não impuseram à didática da língua nenhuma teoria de aquisição ou da aprendizagem da linguagem.

---

## Texto complementar

### Objetivos do ensino de língua materna

(TRAVAGLIA, 2008)

Ao dar aula de uma língua para falantes nativos dessa língua é sempre preciso perguntar: “Para que se dá aulas de uma língua para seus falantes?” ou, transferindo para o nosso caso específico, “Para que se dá aulas de Português a falantes nativos de Português?”

Fundamentalmente pode-se dar a essa pergunta quatro respostas. Vamos apresentá-las, começando por aquela que julgamos fundamental por ser mais pertinente e produtiva para o ensino de Português.

Na primeira resposta propomos que o ensino de língua materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. Portanto, este desenvolvimento deve ser entendido como a progressiva capacidade de realizar a adequação do ato verbal às situações de comunicação (cf. Fonseca e Fonseca, 1977, p. 82). A competência comunicativa implica duas outras competências: a gramatical ou linguística e a textual.

A competência gramatical ou linguística é a capacidade que tem todo usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) de gerar sequências linguísticas gramaticais, isto é, consideradas por esses mesmos usuários como sequências próprias e típicas da língua em questão. Aqui não entram julgamentos de valor, mas verifica-se tão somente se a sequência (orações, frases) é admissível, aceitável como uma construção da língua. Essa competência está ligada ao que Chomsky chamou de “criatividade linguística”, que é a capacidade de, com base nas regras da língua, gerar um número infinito de frases gramaticais.

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

- a) capacidade formativa, que possibilita aos usuários da língua produzir e compreender um número de textos que seria potencialmente ilimitado e, além disso, avaliar a boa ou má formação de um texto dado, o que equivaleria mais ou menos a ser capaz de dizer se uma sequência linguística dada é ou não um texto, dentro da língua em uso;
- b) capacidade transformativa, que possibilita aos usuários da língua modificar, de diferentes maneiras (reformular, parafrasear, resumir etc.) e com diferentes fins, um texto e também julgar se o produto dessas modificações é adequado ao texto sobre o qual a modificação foi feita. Por exemplo, verificar e saber se um resumo realmente é resumo de um texto dado;
- c) capacidade qualificativa, que possibilita aos usuários da língua dizer a que tipo de texto pertence um dado texto, naturalmente segundo uma determinada tipologia. Por exemplo, dizer se é um romance, uma anedota, uma reportagem, uma receita, uma carta, uma narração, uma descrição, um discurso político, um sermão religioso, um artigo científico, um texto literário etc. Evidentemente a capacidade qualificativa tem a ver com a capacidade formativa, à medida que deve possibilitar ao usuário ser capaz de produzir um texto de determinado tipo.

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

Ora, se tais enunciados são frutos de situações de comunicação, são, naturalmente, textos, isso significa dizer que se deve propiciar o contato e o trabalho do aluno com textos utilizados em situações de interação comuni-

cativa o mais variadas possível. Portanto, se a comunicação acontece sempre por meio de textos, pode-se dizer que, se o objetivo de ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa, isto corresponde então a desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação.

Daí se deduz a importância para o ensino de uma teoria que trata especificamente do texto e o vê como espaço intersubjetivo, resultado da interação entre sujeitos da linguagem que atuam em uma situação de comunicação para atingir determinados objetivos, ou seja, para a consecução de uma intenção mediante o estabelecimento de efeitos de sentido pela mobilização de recursos linguísticos que, em seu conjunto, constituem textos. É isto que tem dado à Linguística Textual um papel especial dentre as disciplinas linguísticas no que respeita a fornecer subsídios para o ensino de língua.

Na segunda resposta são englobados dois objetivos de ensino de Português que são preocupação frequente dos professores de Português:

- a) levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão;
- b) ensinar a variedade escrita da língua.

Os dois objetivos se justificam, uma vez que, quando o aluno vem para a escola, já domina pelo menos a norma coloquial de seu meio (incluída aí a questão das variedades regional e social da língua) em sua forma oral. Concordamos, por razões de natureza política, social e cultural, que esses são objetivos importantes a serem alcançados pelo ensino de Português no Ensino Fundamental e Médio. Todavia, se entendermos que a variedade culta, padrão, formal da língua, bem como sua forma escrita, são formas adequadas ao uso apenas em determinados tipos de situação de interação comunicativa, temos de admitir que esses objetivos são mais restritos que o de desenvolvimento da competência comunicativa (pelo qual se pretende que o usuário da língua seja capaz de utilizá-la de forma adequada a cada situação de comunicação) e ficam, portanto, subsumidos por ele.

As duas próximas respostas à questão de para que se dá aulas de uma língua a falantes nativos dessa língua respondem menos a esta questão e mais à questão de para que se dá aulas de gramática, entendidas como aulas de teoria gramatical, como atividade metalinguística.

A terceira resposta diz que um dos objetivos do ensino de língua materna é levar o aluno ao conhecimento da instituição linguística, da instituição social que a língua é, ao conhecimento de como ela está constituída e de como funciona (sua forma e função). Esse conhecimento seria importante na mesma medida em que se considera importante conhecer outras instituições de nossa sociedade, tais como: casamento, religiões, justiça, Congresso, instituição bancária. Como diz Perini (1988, p. 24), seria um ensino que tem utilidade no campo da “informação ‘cultural’, aquela informação que não se admite que um indivíduo civilizado não detenha - como a de que Colombo descobriu a América em 1492, ou a de que correr é um verbo”.

Para alguns esse tipo de informação é importante para o adequado uso da língua, da mesma forma que uma pessoa precisa saber, por exemplo, o que é um banco, que tipo de atividades ele desenvolve por meio de suas agências, o que é um banco 24 horas, o que é caixa automático, o que é um cheque, e os diferentes tipos de cheques (ao portador, nominal, cruzado, administrativo), o que é e como funciona cada tipo de investimento (poupança, fundão, commodities, cdb, rdb, fundos de renda fixa etc.), ter noções de juro, saber o que é liquidez etc., para se utilizar adequadamente dos serviços de um banco.

A quarta resposta propõe um objetivo que, sendo mais ligado a atividades metalinguísticas, ao ensino de teoria gramatical, não se aplica só ao ensino de língua materna. Propõe ensinar o aluno a pensar, a raciocinar. Ensinar o raciocínio, o modo de pensar científico. Esse é um objetivo que, como diz Perini (1988, p. 24), estaria no “campo do desenvolvimento das habilidades de observação e de argumentação acerca da linguagem”. Evidentemente tais habilidades são importantes nos vários campos do conhecimento humano e não só para o campo dos estudos da linguagem.

---

## Dica de estudo

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. **O Ensino da Gramática**: caminhos e descaminhos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

O livro apresenta reflexões sobre o ensino da gramática. Procura diminuir as aparentes distâncias entre gramática e texto, redimensionando o ensino da gramática, com vista a uma maior eficácia nas atividades de compreensão e produção de textos.







# O erro no ensino de Língua Portuguesa

Língua e linguagem sempre foram consideradas objetos de estudo. Muitas teorias têm sido construídas, no sentido de desvendar os mistérios desses objetos tão peculiares e tão ricos de sentidos. Existe, de fato, erro em língua/linguagem? Se existe, como esse erro se caracteriza?

Nesta aula, avaliaremos o que significa o erro na língua/linguagem. Antes, porém, veremos as concepções de linguagem e os tipos de ensino de língua.

## Concepções de linguagem e tipos de ensino de língua

O mundo metafísico, desde Platão, sempre considerou a linguagem como instrumento ou tradução do pensamento. Este era o objeto das investigações que buscavam a relação entre o pensar e o ser. A linguagem permanecia exterior a ambos, impedindo, portanto, a apreensão de seu ser próprio pela Metafísica.

Husserl (*apud* MERLEAU-PONTY, 1974, p. 319) também aborda a questão da linguagem e chega a propor “uma eidética da linguagem e uma gramática universal que fixaria as formas indispensáveis de uma linguagem, para que seja linguagem, e que permitiriam pensar com plena clareza as línguas empíricas como realizações ‘embaralhadas’ da linguagem essencial”.

Assim, supunha que a linguagem fosse um dos objetos que a consciência constituiu soberanamente, cuja função frente ao pensamento só podia ser exercida como forma de acompanhamento, substituto, lembrete ou meio secundário de comunicação. Essa concepção husserliana evolui e a linguagem passa a ser concebida

como um modo original de visar a certos objetos, como corpo do pensamento (...) ou mesmo como operação sem a qual os pensamentos permaneceriam fenômenos privados, e graças à qual adquirem valor intersubjetivo e, finalmente, existência ideal. (HUSSERL *apud* MERLEAU-PONTY, 1974, p. 319)

A partir de então, a linguagem não mais é vista como “fato acabado, resíduo de atos passados de significação, registro de significações já adquiridas” (HUS-SERL *apud* MERLEAU-PONTY, 1974, p. 319), com a língua sendo o resultado de um passado de fatos linguísticos independentes, mas sim, um “sistema cujos elementos concorrem para um esforço único de expressão, voltado para o presente ou para o futuro e, portanto, governado por uma lógica atual” (HUS-SERL *apud* MERLEAU-PONTY, 1974, p. 320).

Para Heidegger (1991), a linguagem é a casa do ser. O homem, habitando-a, existe. Ela se constitui a passagem obrigatória de todos os trajetos do pensamento, revelando em palavras a existência do ser homem, de sua essência. O homem é o pastor do ser, seu guardião. Nesse caso, guarda o sentido do ser, ou seja, cuida de ser através da linguagem.

Esses fundamentos filosófico-epistemológicos da linguagem estão presentes nos tipos de ensino de língua praticados no cotidiano escolar, os quais, segundo Halliday *et al.* (1974) podem ser: prescritivo, descritivo e produtivo.

O *ensino prescritivo* privilegia o princípio pedagógico do certo e do errado. Seu objetivo é a substituição dos padrões de atividade linguística dos sujeitos, próprios de seu mundo vivido, mas considerados errados/inaceitáveis, por outros corretos/aceitáveis. É um ensino, “ao mesmo tempo, proscritivo, pois a cada ‘faça isto’ corresponde um ‘não faça aquilo’” (TRAVAGLIA, 2008, p. 38).

Nesse tipo de ensino, a linguagem é concebida como expressão do pensamento. Assim, o ser-aí<sup>1</sup>, rico em significações e cuja subjetividade se intersubjetiva no mundo vivido, só exterioriza seu pensamento por meio da linguagem, se tiver a capacidade de organizar, de maneira lógica, esse pensar. Presume-se, portanto, que existem regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, por conseguinte, da linguagem. Essas regras constituirão, segundo Travaglia (2008, p. 21) “as normas gramaticais do falar e escrever ‘bem’ que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos que resultam no que se tem chamado de gramática normativa ou tradicional”.

É um ensino que se fundamenta, filosófica e epistemologicamente, no pensamento metafísico. A gramática, portanto, se torna um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por todos aqueles que desejam se expressar corretamente. Nesse caso, a enunciação se torna um ato monológico, que

---

<sup>1</sup> *Ser-aí* significa ser do homem no mundo. Foi utilizada pelo existencialismo, sobretudo por Heidegger, para designar a existência própria do homem. Em *Ser e tempo*, assim o filósofo se manifesta: “Esse ente, que nós mesmos sempre somos e que, entre as outras possibilidades de ser, possui a de questionar, designamos com o termo *Dasein* [...] o ser possui um ‘primado ontico’, no sentido de que deve ser interrogado primeiramente, e um ‘primado ontológico’, porquanto a ele pertence originariamente certa compreensão do ser: por isso ele é também o fundamento de qualquer ontologia. (ABBAGNAMO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999).

não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação em que a enunciação ocorre.

No *ensino prescritivo*, o indivíduo desconhece que a língua é produzida socialmente, na relação homem-mundo. Esse tipo de ensino privilegia a variedade culta, cujo uso foi consagrado pelos bons escritores e ignora as características próprias da língua oral. As outras formas de uso da linguagem, inclusive a que o homem adquiriu por via natural, ou seja, a língua adquirida pelo indivíduo na comunidade em que está inserido, são, conforme Travaglia (2008, p. 24), “desvios, erros, deformações, degenerações da língua e que, por isso, a variedade dita padrão deve ser seguida por todos os cidadãos falantes dessa língua para não contribuir com a degeneração da língua de seu país”.

O outro tipo de ensino, o *descritivo*, preocupa-se em demonstrar como acontece o funcionamento da linguagem e de determinada língua, em particular. Considera válidas as habilidades linguísticas adquiridas pelo homem ao interagir com-os-outros no mundo. Essas habilidades, independente da variedade linguística, não são substituídas por outras nem são consideradas inaceitáveis. Os fatos da língua são descritos, associando a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecendo regras de uso, pois o mais importante é demonstrar ao falante as regras de funcionamento da língua, em uma de suas variedades, podendo-se, assim, estabelecer gramáticas de todas as variedades linguísticas.

Esse tipo de ensino concebe a linguagem como instrumento de comunicação. A língua nada mais é que um “código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem” (TRAVAGLIA, 2008, p. 22).

Como o uso do código (língua) é um ato social (envolve, pelo menos, dois sujeitos), convém que esse código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada, para que se realize a comunicação. Por isso “o sistema linguístico é percebido como um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta. A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal” (NEDER, 1992, p. 38).

O *ensino descritivo* existe tanto a partir das gramáticas descritivas quanto no trabalho com as gramáticas normativas. Contudo, a descrição feita pelas gramáticas normativas é apenas da língua padrão, da norma culta escrita e de alguns elementos da prosódia da língua oral. Transforma os fatos linguísticos observados em leis de uso, em única possibilidade de uso da língua. Procura atender

aos objetivos de fazer conhecer a instituição social que a língua representa (sua estrutura e funcionamento, sua forma e função) e ensinar o indivíduo, enquanto ser-no-mundo, a “pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e na sociedade” (TRAVAGLIA, 2008, p. 30).

Quanto ao *ensino produtivo*, posso afirmar que está fundado na própria existência humana, uma vez que objetiva ensinar novas habilidades linguísticas ao homem, ser inacabado, que se situa num lugar e se inter-relaciona com outros seres no mundo. Por isso, não pretende alterar padrões já adquiridos, porém “aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas” (HALLIDAY *et al.*, 1974, p. 276).

A linguagem, nesse tipo de ensino, é concebida como forma ou processo de interação. O indivíduo faz uso da língua, não só para exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outros sujeitos, mas também e, principalmente, para realizar ações, agir, atuar *sobre/com*. Os interlocutores interagem enquanto sujeitos ocupando lugares sociais no mundo, dizem e ouvem desses lugares.

Nesse caso, o ensino da língua deve transformar o indivíduo num poliglota dentro de seu próprio idioma,

possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação, e até, no texto em que isso se exigir ou for possível, entremear várias línguas funcionais para distinguir, por exemplo, a modalidade linguística do narrador ou as modalidades praticadas por seus personagens. (BECHARA, 1993, p. 14)

Para isso, o professor deve desenvolver o ensino produtivo da língua, abrindo espaços para as variedades linguísticas presentes nos mais diversos tipos de textos e para o uso das tecnologias de informação e comunicação, mais especificamente da internet, dando assim, oportunidade de o aluno usar a língua nas mais variadas situações de interlocução, entendidas como o espaço de manifestação do ser, através da linguagem.

## O conceito de erro em Língua Portuguesa

O ensino de Língua Portuguesa sempre esteve atrelado ao princípio pedagógico excludente do *certo* e do *errado*. Essa pedagogia remota à Antiguidade grega, quando os teóricos da época buscavam a relação entre a língua e as coisas

que ela exprimia. Também era debatida a natureza da gramática, das regras subjacentes ao uso da linguagem. E foi Aristóteles, segmentando em partes o discurso e investigando a estrutura da oração, quem sedimentou as bases da gramática grega.

No período helenístico, a gramática grega recebeu grande impulso, com o trabalho de Dionísio de Trácia (século II a.C.) e o estudo do *certo* e do *errado* desenvolve-se pela necessidade de se impor o dialeto ático. Segundo Câmara Jr. (1975), devido à natureza filosófica dos estudos linguísticos e à forma do estudo do *certo* e do *errado*, nasceu na Grécia a gramática no sentido que se mantém até hoje.

Para os romanos, o estudo do *certo* e do *errado* sobrepujou a linha lógica e filosófica dos estudos sobre a linguagem, devido ao crescimento do Império Romano que impunha a necessidade de uma única língua, já que havia a língua falada pelas classes rurais e a língua “oficial” das classes superiores.

Vemos assim que a pedagogia do *certo* e do *errado* implantou, no ensino da língua, o *erro*. Mas, afinal, em que consiste o erro, em se tratando de língua? E, especificamente na língua falada pelos brasileiros, considerando o grande número de variedades linguísticas?

Bagno (2001) afirma que o “erro de português” que amedronta, intimida e humilha tanta gente não existe. Existem, sim, diferentes gramáticas para diferentes variedades do português; cada uma possuindo a sua validade e considerando o contexto em que é empregada a língua. Para o autor, o ensino de Língua Portuguesa é marcado pela obsessão normativa terminológica, classificatória, excessivamente apegado à nomenclatura e não ao uso da língua; é um ensino que se baseia numa gramática normativa ultrapassada, que não dá conta da realidade atual da língua portuguesa falada no Brasil.

Para a escola, o erro existe por privilegiar o ensino da gramática normativa, considera o *erro* como toda situação linguística que se desvia da norma. Um exemplo que podemos citar é o emprego do verbo *ir* com a preposição *em*. Para a gramática normativa, o verbo *ir* deve vir regido pela preposição *a*. Assim, construções como: *Não fui no show da Madona* ou *Todos os meus amigos foram em uma apresentação teatral*, são consideradas erradas, independentemente do contexto em que são utilizadas. A maioria dos professores de Língua Portuguesa, quando se deparam com construções desse tipo, solicita que sejam corrigidas, trocando a preposição *em* pela preposição *a*, passando as construções a: *Não fui ao show da Madona* e *Todos os meus amigos foram a uma apresentação teatral*.

Outro exemplo de “erro” diz respeito à colocação pronominal. Segundo a gramática normativa, “não se inicia período por pronome átono” (BECHARA, 2000, p. 588). Nesse sentido, são considerados erros construções do tipo *Me ajuda aqui, por favor!* e *Te amo demais*. Como ouvimos constantemente as pessoas assim se expressarem, achamos que não soa bem aos ouvidos alguém se expressar dizendo *Ajuda-me aqui, por favor!* ou *Amo-te demais*. Por encontrarmos, mesmo em bons escritores, o pronome oblíquo átono empregado em início de frases, é difícil aceitar tais construções como erradas.

Vejamos, a propósito, esse tipo de construção utilizada por um grande escritor, em um de seus poemas:

## Pronominais

*Oswald de Andrade*

*Dê-me um cigarro*

*Diz a gramática*

*Do professor e do aluno*

*E do mulato sabido*

*Mas o bom negro e o bom branco*

*Da Nação Brasileira*

*Dizem todos os dias*

*Deixa disso camarada*

*Me dá um cigarro.*

No poema, o verso *Me dá um cigarro* revela um registro típico da fala coloquial, já incorporado à linguagem literária há muito tempo. O próprio poeta faz uma crítica ao uso dessa construção na língua proposta pela gramática normativa, conforme podemos comprovar nos quatro primeiros versos do poema.

Convém ressaltar que nem todo desvio da norma é considerado erro pela gramática normativa. Segundo Terra (2008, p. 2), “só devemos considerar ‘erro’ o desvio da norma quando este se dá por ignorância, ou seja, por não conhecê-la, o falante dela se desvia”. Contudo, é bom lembrar que nem sempre esses desvios

decorrem da ignorância do falante em relação à língua padrão. Muitas vezes, são desvios intencionais que o falante comete com a intenção deliberada de reforçar o que está comunicando. No caso do poeta Oswald de Andrade, podemos afirmar que o desvio da norma em relação ao uso do pronome oblíquo no verso *Me dá um cigarro* foi intencional. Basta observarmos os quatro primeiros versos que, conforme já dissemos, fazem uma crítica à língua da gramática normativa. O poeta demonstra muito bem que sabe usar o pronome em conformidade com o padrão linguístico.

Para a gramática normativa, os desvios da norma decorrentes da ignorância do falante em relação à língua padrão constituem *vícios de linguagem* – erros cometidos em relação à sintaxe, ao emprego de palavras ou ao uso de palavras estrangeiras, conforme Bechara (2000).

Os “erros” de sintaxe abrangem a concordância, a regência, a colocação e a má estruturação dos termos do período, esses erros são chamados *solecismo*. São exemplos de *solecismos* as seguintes construções:

*A gente vamos se dar bem* (Nós vamos nos dar bem).

*Eu lhe amo* (Eu o amo).

Segundo Câmara Jr. (1994, p. 358), “não constituem solecismos os desvios das normas feitos com intenção estilística, em que a afetividade predomina sobre a análise intelectual, como na silepse, na atração, no anacoluto”.

Os “erros” cometidos em relação ao emprego de palavras incluem os desvios na pronúncia (ortopedia), na grafia, na forma gramatical, na significação. Recebem o nome de *barbarismo*. Como exemplos, podemos citar o uso de:

*Rúbrica* em vez de *rubrica*.

*Ância* em vez de *ânsia*.

*Cidadões* em vez de *cidadãos*.

Quanto aos erros em relação ao uso de palavras estrangeiras, podemos afirmar que não há como impedir tal processo, pois as palavras estrangeiras “entram na língua por processo natural de assimilação de cultura ou de contiguidade geográfica [...]” (BECHARA, 2000, p. 599). O erro decorre do excesso de importação de palavras estrangeiras que deve ser combatido, principalmente aquelas desnecessárias por haver na língua vernácula palavras equivalentes. Os casos em que não existem palavras que possam ser substituídas são chamados de es-

trangeirismos lexicais. Ex.: *feedback, ballet, playground, mouse, on-line, personal trainer*, entre outros.

Além dos estrangeirismos lexicais, há ainda os erros de sintaxe e de semântica que dizem respeito à estrutura das frases e merecem atenção dos puristas da língua. Destacamos como exemplos:

*Envelhecer de dez anos* (Envelhecer dez anos).

*O dia amanhecendo* (Amanhecendo o dia).

*Estar ao fato de* (Estar ciente de).

Considerando o que até aqui foi discutido sobre o erro em língua portuguesa, podemos dizer que, do ponto de vista da linguística, o erro não existe, pois a língua evolui através do uso pelo falante. Muitos desses erros com relação à norma são incorporados tanto pela língua considerada culta quanto pela língua literária. Assim, quando todos os membros da comunidade linguística a que o falante pertence passam a cometer tais desvios e aceitá-los como regra, o erro deixa de ser erro e passa a ser norma. Do ponto de vista antropológico e sociológico o erro existe e “sua maior ou menor ‘gravidade’ depende precisamente da distribuição dos falantes dentro da pirâmide das classes sociais, que é também uma pirâmide de variedades linguísticas” (BAGNO *et al*, 2002, p. 73).

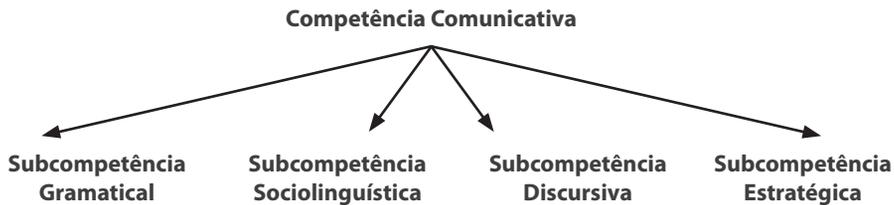
Convém ressaltar que qualquer falante pode criar uma norma, a partir do desvio, contudo, ao dispor-se a cometer o erro para tornar-se norma, deve lembrar-se das palavras de Kant (*apud* TERRA, 2008, p. 2): “Age apenas segundo aquelas máximas através das quais possas, ao mesmo tempo, querer que elas se transformem numa lei geral”.

## Ensino de Língua Portuguesa e gramática tradicional

O ensino de Língua Portuguesa, na maioria das escolas brasileiras, ainda se realiza de forma prescritiva. Os alunos são levados a substituir suas experiências linguísticas e seu falar cotidiano, considerados padrões errados, por formas linguísticas consideradas corretas, conforme já referido anteriormente. Isso se traduz num ensino que supervaloriza a gramática tradicional, concebida como “um conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecida pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores” (FRANCHI, 1991, p. 48).

Nesse sentido, perguntamos: É possível aprendermos a falar e a escrever fluentemente uma língua pelo estudo da gramática, de acordo, sobretudo, com uma norma de maior prestígio que uma sociedade letrada possui? A resposta, com certeza, não parece difícil. O ensino da gramática, por si só, não é suficiente para o desenvolvimento da competência comunicativa do falante, porque saber usar a língua não significa apenas ter competência gramatical, ou seja, ter o domínio das regras dessa língua, em todos os níveis da descrição linguística: fonético-fonológico-ortográfico, morfossintático e léxico-semântico.

Para o falante desenvolver sua competência comunicativa, é preciso, além da competência gramatical, outros tipos de competência, que Canale (*apud* GARGALLO s.d.) chama de componentes da competência comunicativa, conforme esquema a seguir:



A *subcompetência sociolinguística* corresponde à habilidade do falante em adequar sua linguagem ao contexto sociocultural. Isso implica em um conjunto de saberes – *saber fazer* e *saber estar* – que intervêm em todo ato de comunicação. A língua como parte integrante do sistema cultural, adquire significado próprio “como expectativa de comportamentos compartilhados, como conjunto de técnicas de comunicação e estruturas linguísticas que são parte do conhecimento social transmitido através de processos linguísticos de socialização” (LOBATO *apud* GARGALLO, s.d., p. 35).

A poucos dias do Natal, encontrei em uma loja de conveniência o seguinte aviso, que o transcrevo da forma como se encontrava no cartaz da loja:

### Promoção Elma Chips

Na compra de dois salgadinho **Elma Chips** concorra a um sorteio de um DVD.

Dia: 30.01.09

Hora: 16:00

Local: Conv. Posto Natureza

**Boa Sorte!**

No aviso, a expressão *salgadinho* chamava a atenção por estar no singular, quando a forma adequada deveria ser o plural, pois está acompanhada do termo *dois*. Contudo podemos dizer que esta é uma situação comunicativa muito comum na língua. Esse fato revela que o autor do texto utilizou uma estrutura linguística pertencente ao nível popular da língua. É um usuário da língua de limitada escolaridade que adotou a norma linguística própria de seu grupo social.

A *subcompetência discursiva* se refere à habilidade de construir diferentes tipos de comunicação ou discursos, sejam orais, sejam escritos: narrações, ensaios, descrições, dissertações, bilhetes, avisos etc.

Os discursos devem ser construídos de forma coerente e coesa. Também devem estar adequados à situação de comunicação, com o código linguístico empregado em todos os níveis de modo a demonstrar a competência gramatical do usuário da língua.

Tomando como exemplo o aviso anteriormente citado, podemos dizer que o autor, mesmo demonstrando ter competência discursiva, pois soube construir o texto de modo coerente, a competência gramatical ficou prejudicada, no que se refere ao uso da concordância nominal. O registro utilizado não está adequado à situação comunicativa, considerando tratar-se de um texto escrito.

A *subcompetência estratégica* diz respeito à dupla habilidade: agilizar o processo de aprendizagem da língua e ser capaz de compensar as dificuldades que podem surgir durante as situações comunicativas. Essas dificuldades podem ser vencidas com o emprego de estratégias que tornem a comunicação eficiente.

No caso do ensino de Língua Portuguesa, o professor possui um papel de fundamental importância para o desenvolvimento da *subcompetência estratégica*. Ele deve estar atento às necessidades linguísticas dos alunos, considerando o contexto em que estão inseridos. Também deve lembrar-se de que os alunos chegam à escola trazendo consigo um conhecimento acumulado acerca dos acontecimentos/fenômenos sociais.

No que se refere à língua, o aluno já possui um vasto conhecimento linguístico, já possui uma gramática internalizada. Ele precisa apropriar-se de mais uma possibilidade de uso da língua, por meio de uma de suas variedades – *a língua padrão*, cabendo ao professor conduzi-lo nessa trajetória. Para isso, o professor deve, em sua prática, trabalhar conteúdos e situações que habilitem os alunos

a empregar a língua como processo de interação comunicativa. Deve levar para a sala de aula a pluralidade dos discursos produzidos, a partir das experiências dos alunos como seres concretos, situados no espaço/tempo geo-sócio-político-cultural, atuando e participando como agente da história de seu tempo.

Nesse sentido, a gramática normativa/tradicional deve ser ensinada ao aluno, não como a única forma linguística, mas como uma dentre outras possibilidades de uso da língua. O aluno deve desenvolver sua competência comunicativa, a partir das variedades linguísticas existentes nas mais variadas situações de interlocução, entendida como o espaço de manifestação do ser, através da linguagem.

---

## Texto complementar

### A validade da gramática no ensino da língua

(UCHÔA, 2007)

[...]

A atividade linguística, por ser justamente atividade, atividade livre e finalística, exige, para o falante saber ler e produzir textos diversificados, prática constante, vale dizer, leitura orientada e exercícios de expressão comentados, o que não significa que a gramática, entendida, por enquanto, aqui, genericamente, como parte do estudo sobre a língua, seja de uma ocorrência textual, seja, em turma mais avançada, da descrição de uma classe ou categoria idiomática, deixe de ter a sua inegável utilidade. Recorrer mesmo, aqui e ali, a algumas das regras de concordância ou até de acentuação gráfica (que não faz parte da gramática) pode abreviar o caminho da aprendizagem ou fixação de uma estrutura sintática ou de uma convenção ortográfica, por influência da fala do professor ou pela prática da observação orientada da leitura de textos.

Além do mais, tornar consciente – eis certamente um ponto fundamental – o meramente intuitivo será sempre de grande valia na atividade pedagógica. Coseriu (1989, p. 34), entre tantos outros pensadores, enfatiza que “la finalidad de la enseñanza debe ser el manejo reflexivo, por parte de los alumnos, tanto de lo ya sabido como de lo aprendido”.

Com efeito, a finalidade primordial de todo ensino digno de ser assim chamado não é o de levar o aluno ao plano da consciência e da razão o que era só automatismo e atividade subconsciente? Como o ensino da gramática, ensino que conduz à reflexão sobre os recursos estruturadores e funcionais da língua, ensino não identificado, obviamente, com o ensino da metalinguagem, pode não contribuir para um melhor domínio destes recursos idiomáticos, se ele nos leva a ter consciência das variadas unidades e construções de que dispõe uma tradição idiomática para expressar ideias e matizes significativos?

Assim, por que prescindir da gramática, desde o início da escolaridade, sobretudo com base em ocorrências textuais, particularmente em atos linguísticos dos próprios alunos, como adiante se ilustrará mais, já que logo nos primeiros exercícios de expressão verbal, oral ou escrita, o professor vai defrontar-se com problemas de natureza gramatical? O recurso, maior ou menor, as considerações gramaticais vão variar na dependência do nível dos alunos, das suas dificuldades mais constantes, o mais das vezes características do seu falar de origem. Pode-se dizer que, ao longo do Ensino Fundamental, quando a aprendizagem deve assumir caráter eminentemente prático, através da produção e interpretação de textos, visando, pois, a alargar o conhecimento da língua, e não sobre a língua, o lugar da gramática será secundário, embora num alcance variável, sempre de acordo com a capacidade de cada turma para lidar com considerações sobre a língua. Já no Ensino Médio, última oportunidade que se oferece ao alunado de adquirir um conhecimento mais reflexivo do sistema da língua, o ensino da gramática deve, em princípio, passar a ocupar um lugar mais importante, de maneira que os estudantes possam terminar seus estudos com um maior grau de consciência da ampla variedade dos recursos da língua colocados à sua disposição para a construção do sentido textual, num trabalho bem dirigido de sistematização gramatical, com vistas, pois, à competência do saber selecionar entre tais recursos os que mais lhes pareçam adequados a suas intenções expressivas e ao estilo de língua com que caracterizar um texto. Em suma, almeja-se dos alunos uma compreensão aceitável da estrutura e do funcionamento da língua.

Não vejo, assim, como o estudo gramatical nada tenha a contribuir com a produção e a leitura do texto, “se ela [a Gramática] está na frasezinha mais simples que pronunciamos” (FRANCHI, 1987, p. 42). Através de observações

acumuladas e sistematizadas, ao longo do ensino, trabalhadas em vários textos, inclusive dos alunos, podem os mesmos melhor compreender o emprego, por exemplo, de um adjetivo ou o uso mais adequado dele (antes ou depois do substantivo, digamos) em suas produções orais e escritas. Será, então, certamente, do seu conhecimento, a partir de certo momento do processo escolar: que o adjetivo, como nome ou pronome, funciona como elemento determinante ou modificador do substantivo, como nome ou pronome; que as formas, em português, através das quais ele exerce tal função podem ser uma palavra, uma locução, uma oração e até mesmo um sufixo, como em “Aí te mando um livresco”, com o sufixo *-eco* a significar *má qualidade*, um *livro de má qualidade*; que as funções que desempenha são as de adjunto adnominal, predicativo e aposto, nesta última função em uma frase como “olha, coitada, como ela hesita”; que a colocação pode ser anteposta ou posposta ao substantivo, com valores semânticos, às vezes, inteiramente distintos (*rapaz pobre e pobre rapaz*), além da possibilidade, de grande valor expressivo, de aparecer, na frase, em verdadeira aposição, como se dá com “coitada”, no exemplo acima citado; que, por fim, sem se esgotar o conhecimento sobre o adjetivo, pode dar-se, na combinação sintática de certos substantivos e adjetivos, o reflexo semântico do substantivo sobre o adjetivo modificador: assim, em ‘história universal’, o sentido do adjetivo é puramente intelectual, ao contrário de quando dizemos ‘Este remédio tem fama universal’, caso em que o substantivo *fama* comunica ao adjetivo *universal* um pouco do seu alvoroço e do seu mistério. As duas palavras conspiram para nos darem uma ideia de intensidade, e esta vai sempre acompanhada de rebates de sentimento (LAPA, 1959, p. 118). A meta a ser atingida não é o mero reconhecimento, por exemplo, de termos um adjetivo representado por uma palavra ou por uma oração, em ambas as estruturas com a função de adjunto adnominal. O que se deve almejar é bem mais do que esta análise formal e funcional do estudo do adjetivo.

Ante construções como “Pessoa esperta leva vantagem” e “Pessoa que é esperta leva vantagem”, saber o aluno precisar qual a diferença semântica entre elas, ressaltando a ênfase que a oração adjetiva encerra, o que não acontece com a palavra adjetiva *esperta*.

Reiterando, não vejo, por conseguinte, como o ensino da gramática não seja propício para tornar a prática de uma língua mais eficaz. Não que as críticas já exaustivamente feitas a este ensino, às quais me reportei brevemente

te no início deste texto, careçam de validade. Confinado, pode-se dizer, ao ensino do saber metalinguístico – definições, classificações dos elementos constitutivos da língua, descrições ou prescrições – e a um ensino ainda normativo absolutista, o ensino gramatical tem-se mostrado comprovadamente improdutivo, por pouco contribuir para a maior eficiência da prática da leitura e da produção textual, e enfadonho mesmo, pela sua previsibilidade, com tópicos gramaticais reiterados ao longo de todo o processo escolar.

Se defende aqui o ensino da gramática, a sua pertinência na formação de leitores e produtores textuais competentes, é de todo necessário, antes de mais nada – certamente o grande problema! – reorientá-lo, fundamentando-o consistentemente. Para tal, é preciso que se detenha a determinar o valor das distintas gramáticas e dos diversos planos de seu estudo em relação ao ensino.

Antes de focalizar estes dois pontos essencialíssimos, não queríamos deixar de ressaltar, independentemente da relação entre gramática e prática da língua, um ponto da mais alta relevância: o valor humano, formativo, da gramática, como tão bem explicitou o notável linguista italiano Pagliaro (1967, p. 300-301):

Conduz a mente a refletir sobre uma das criações mais maravilhosas do homem: a conhecer a estrutura e o funcionamento de signos do qual se serve para objetivar e aclarar ante si mesmo e os outros o conteúdo de sua consciência.

---

## Dica de estudo

BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1993.

O livro apresenta uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente o ensino de gramática praticado no espaço da sala de aula. Esse ensino, no livro, é analisado em função dos problemas vividos por professores sobre a crise no ensino: ensinar a norma-padrão, que o aluno não aprende, ou o registro coloquial, que já faz parte de seu cotidiano?

## Atividades

1. Considere o texto abaixo e teça comentários sobre ele, com base na concepção de linguagem como processo de interação.

### João e seu ambicioso sonho

João era uma criança comum, gostava de brincar e de se divertir. Porém João não se dispunha desses lazeres. Por ser um garoto muito pobre, abandonará a escola para poder trabalhar e ajudar nas despesas de casa. Morava em um casebre que mal abrigava os pais e mais quatro irmãos.

Tinha apenas 12 anos de idade e já tinha uma preocupação de trabalhar para conseguir dinheiro a fim de ajudar a família.

Era um menino de fibra forte, pois apesar de todas essas dificuldades, sonhava com um futuro melhor para ele e todos seus familiares.

Tinha boas perspectivas para vencer na vida, mas ninguém o ajudava. Sempre que algo iria melhorar em sua vida, alguém sem sentimentos acabava destruindo os sonhos do pequeno João.

Todavia fora discriminado por todos aqueles que tinha uma vida financeira superior a dele.

Embora eu tente fazer de tudo para ajudar crianças assim como João, tenho certeza de que sozinha não conseguirei, pois essa realidade só mudará com o apoio dos governantes e da sociedade.

(O texto foi cedido pelo Núcleo de Concurso e Eventos, da Universidade Federal do Maranhão. Faz parte dos textos produzidos para o Concurso Vestibular e foi transcrito da forma como o candidato o produziu.)

---

---

---

---







# Ensino de língua e variação linguística

Em nossa sociedade, os valores culturais associados à língua de prestígio são ainda mais arraigados que outros como os de natureza estética, ética e moral, por exemplo. O prestígio da norma culta, padronizada nas gramáticas, nos dicionários e cultivada na literatura e nos mais diversos domínios da sociedade, não se limita aos grupos de seus usuários, mas passa todos os segmentos da sociedade.

Nesta aula, abordaremos o ensino de Língua Portuguesa numa visão sociolinguística variacionista.

## A heterogeneidade da língua

Em um artigo da *Folha de São Paulo*, do dia 15 de janeiro de 1998, Arnaldo Niskier, à época Presidente da Academia Brasileira de Letras, afirmou: “Nunca se falou e escreveu tão mal a língua de Rui Barbosa”.

Esse fato revela que, na contemporaneidade, a língua não é mais vista como algo ideal, praticamente inalcançável. Com a evolução dos estudos das ciências da linguagem, já é possível afirmar que não existe erro em língua. Existem sim, variação e mudança, elementos constitutivos da natureza das línguas vivas. Com a língua portuguesa não é diferente, o uso da língua pelo falante revela que não há uma língua ideal, ou seja, a língua

não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói. (GERALDI, 1995, p. 6)

Basta olharmos ao nosso redor para percebermos que a língua se constrói e reconstrói através da interação homem-homem e homem-mundo, revelando, nessa interação, um conjunto de variedades linguísticas, concebidas como modalidades da língua caracterizadas por peculiaridades fonológicas, morfossintáticas e semânticas causadas por fatores geográficos ou por fatores socioculturais (SOARES, 1993).

Nesse sentido, considerar apenas uma modalidade – a língua padrão – como única possibilidade da língua significa negar o humanismo do homem, pois esse homem só se reconhece humano falando, expressando-se através da linguagem, nas suas várias manifestações.

O padrão linguístico é apenas uma variação da língua e deve ter *status* igual às demais variações presentes na pluralidade dos discursos. Esse padrão só existe na medida exata de como é apresentado pela linguagem compreendida “como a casa do ser e passagem obrigatória de todos os caminhos do pensamento” (HEIDDEGGER, 1991, p. 18), embora reconheçamos que é apreciado tanto pelo cidadão erudito, quanto pelo trabalhador braçal, pela empregada doméstica, pelo gari, pelos iletrados de um modo geral, todos demonstram um sentimento positivo em relação à “boa linguagem”. As próprias lideranças políticas das classes trabalhadoras procuram expressar-se nessa variedade linguística, em suas aparições públicas.

Num país como o Brasil, não podemos deixar de reconhecer a heterogeneidade da língua. Em cada pedacinho desse imenso país, vemos a língua revelar as peculiaridades desses lugares. Daí dizermos que existem os falares amazônico, nordestino, baiano, fluminense, mineiro, sulino, dentre outros. Vejamos alguns exemplos:

- No Maranhão, tomamos uma **xícara de café com leite**; em São Paulo, o mesmo referente (xícara de café com leite) significa **pingado**, neste caso, em vez de tomarmos uma **xícara de café com leite**, tomamos um **pingado**;
- No Maranhão, ao falarmos a palavra **porta**, o fonema /R/ é realizado igual **rr** múltiplo da palavra **carro**, ou seja, é pronunciado como um fonema **ve-lar**; em São Paulo, o mesmo fonema /R/ é proferido como **alveolar**.

Pelos exemplos citados, podemos dizer que a língua possibilita ao falante diferentes formas linguísticas para exprimir uma mesma realidade. Assim, não reconhecer suas variantes significa dizer que a língua é homogênea e imutável, no tempo-espaço em que se realizam as interações comunicativas.

## Ensino de língua e preconceito linguístico

O prestígio social dado ao português-padrão é um valor cultural que está arraigado na vida do povo brasileiro como uma herança colonial consolidada em nossa existência como nação. Esse prestígio pode (e deve) ser questionado, des-

mistificado, apresentada sua relatividade e os efeitos evidenciados na perpetuação das desigualdades sociais, contudo não pode ser negado. Ele existe sim, e numa sociedade estratificada como a brasileira, “uma variedade linguística vale o que valem na sociedade os seus falantes” (GNERRE, 1994, p. 6).

À escola cabe ensinar esse português-padrão e tudo o que se afasta desse modelo é defeituoso e deve ser eliminado. Nesse sentido, o ensino sistemático da língua portuguesa é impositivo. Contudo, mesmo impositiva a padronização da língua, ela não deixa de ser necessária.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 14-15), a padronização

está na base de todo estado moderno, independentemente de regime político, na formação do seu aparato institucional burocrático, bem como no desenvolvimento do acervo tecnológico e científico. [...] O problema não parece estar, pois, na existência de um código-padrão, mas no acesso restrito que grandes segmentos da população têm a ele.

No caso do Brasil, o ensino da língua padrão apresenta pelo menos duas consequências desastrosas: não há respeito aos antecedentes culturais e linguísticos do aluno, o que contribui para o fortalecimento do preconceito linguístico; não é ensinada ao aluno a língua padrão, de forma eficiente.

Quando o aluno chega à escola falando “nós mudemu”; “a posta está abesta”; “a pranta morreu” ou “meu fio está druminu”, por exemplo, deve ser respeitado, e devem também ser valorizadas suas peculiaridades linguístico-culturais. Contudo, mesmo tendo valorizada sua variedade linguística, esse aluno tem o direito de aprender as variantes de prestígio dessas expressões e não ser discriminado no espaço escolar por não dominar tais expressões. Tal atitude só reforça o preconceito linguístico que, segundo Bagno (2001, p. 43), “é decorrência de um preconceito social”. Nesse caso, não faz sentido o preconceito linguístico.

Então, em se tratando de língua, vale tudo? Não. O uso da língua, tanto na modalidade escrita quanto na oral, requer que o falante estabeleça equilíbrio entre a *adequabilidade* e a *aceitabilidade*. Isso porque, quando falamos, precisamos adequar nossa fala à situação de uso da língua em que nos encontramos: se é uma situação informal, como uma conversa com amigos, a linguagem deve ser descontraída; se é uma situação formal, como uma palestra num evento científico, a linguagem deve ser formal, mais elaborada.

Essa nossa tentativa de *adequação* se baseia naquilo que consideramos ser o grau de *aceitabilidade* do que estamos dizendo por parte de nosso interlocutor ou interlocutores [...] Tudo vai depender de *quem diz o quê, a quem, como, quando, onde, por quê e visando que efeito*. (BAGNO, 2001, p. 130)

Convém ressaltar que, segundo Geraldi (1995), o falante realiza ações linguísticas no nível da *produção de sistemas de referência* em relação aos quais os recursos linguísticos se tornam significativos, havendo, neste caso, uma *ação da linguagem*, e no nível das *operações discursivas*, as quais permitem a intercompreensão nos processos interlocutivos, ao se remeterem aos sistemas de referência. Nessas operações, há ações que o falante *faz com a linguagem* e ações que *faz sobre a linguagem*.

Essas ações se entrecruzam e se manifestam nos recursos linguísticos expressivos colocados à disposição do falante e podem ser de três tipos: *ações linguísticas*, *ações metalinguísticas* e *ações epilinguísticas*.

As *ações linguísticas* são realizadas nos processos de comunicação; permitem ao falante ir construindo seu texto de modo adequado à situação comunicacional. São atividades de construção/reconstrução do texto que o usuário da língua realiza para se comunicar.

As *ações metalinguísticas* são aquelas que, utilizando a língua/linguagem, o falante constrói uma metalinguagem com a qual fala sobre a língua. Nesse caso, a língua é o conteúdo, o assunto, o tópico discursivo da situação comunicacional. São ações que conduzem à construção do conhecimento (geralmente de natureza científica) sobre a própria língua e resultam, na maioria das vezes, em teorias linguísticas e métodos de análise da língua. Esses resultados estão presentes nas gramáticas descritivas, nas gramáticas históricas, entre outras. Assim, podemos afirmar que essas ações se relacionam diretamente com o que costumamos chamar de gramática teórica.

As *ações epilinguísticas* são resultantes de uma reflexão partindo dos próprios recursos expressivos, nas interações interlocutivas ou de aspectos das interações. São atividades que se fazem presentes nas hesitações, nas correções, em pausas longas, nas repetições, nas antecipações, nos lapsos ou até mesmo

quando um interlocutor questiona a atuação interativa de outrem (se ele não fala, se fala demais) ou controla a tomada da palavra numa conversação, indicando quem deve ou não deve falar por recursos diversos (como pergunta/resposta, solicitação nominal etc.). (TRAVAGLIA, 2008, p. 34)

Portanto, as ações que o falante *faz com* e *sobre a linguagem* revelam a multiplicidade de formas e usos da língua. É o que podemos comprovar a seguir:

Não te amo mais  
 Estarei mentindo dizendo que  
 Ainda te quero como sempre te quis  
 Tenho certeza que  
 Nada foi em vão  
 Sinto dentro de mim que  
 Você não significa nada  
 Não poderia dizer mais que  
 Alimento um grande amor  
 Sinto cada vez mais que  
 Já te esqueci!  
 E jamais usarei a frase  
 Eu te amo!  
 Sinto muito, mas tenho que dizer a verdade  
 É tarde demais.

O texto, retirado da revista *Época*, datada de 4 de outubro de 2004, retrata uma ação linguística adequada a uma situação de comunicação. Considerando sua natureza lógico-argumentativa e sua estrutura morfossintática e semântico-cultural, ele transmite duas mensagens. Basta lê-lo de cima para baixo (leitura ordinária) e de baixo para cima (leitura extraordinária) para percebermos que são duas mensagens que se contradizem: ao mesmo tempo em que o locutor do texto diz não amar mais alguém, ele diz amar esse alguém. As mensagens, do ponto de vista lógico-argumentativo, estão claras, bem objetivas, ou seja, o locutor consegue se comunicar de forma eficaz. Contudo, considerando a variedade padrão da língua, vamos encontrar evidências de que houve “desobediência” ao padrão proposto pela gramática normativa.

A primeira evidência diz respeito à quebra de uniformização de tratamento, no que se refere ao uso do pronome. Em *Não te amo mais* e *Você não significa nada* encontramos “essa mistura” de tratamento: te (2.<sup>a</sup> pessoa) e você (3.<sup>a</sup> pessoa). A segunda evidência está no emprego inadequado de regência nominal. No trecho *Tenho certeza que/Nada foi em vão*, há o termo *certeza que*, segundo a norma-padrão, deve vir seguido da preposição *de* (FERREIRA, 1999, p. 447).

Como o texto foi publicado numa revista de renome nacional, não houve nenhuma crítica sobre os “erros”. Mas se fosse escrito por uma pessoa pertencente a uma classe menos favorecida, ou mesmo por um aluno, com certeza, o “erro” seria destacado; haveria intolerância linguística (BARROS *et al.*, 2008).

Um ensino produtivo da língua pode contribuir para combater o preconceito linguístico. Cabe, então, ao professor de Língua Portuguesa, desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem que envolvam os tipos de ações *com* e *sobre* a linguagem. Para isso, ele deve assumir-se como um cientista, um investigador, para que possa construir seu conhecimento linguístico, teórico e prático, abandonando, assim, sua atitude de guardião de uma doutrina gramatical contraditória e incoerente.

## A variação linguística e suas consequências sociais

Numa sociedade como a brasileira, desconsiderar as variedades linguísticas significa desconsiderar o homem socialmente situado. Essas variedades, cada vez mais, se interpenetram, o que contribui para que a língua seja concebida “como uma atividade social, cujas normas evoluem segundo os mecanismos de autorregulação dos indivíduos e dos grupos em sua dinâmica histórica de interação entre si e a realidade” (BAGNO, 2002, p. 32). Isso porque a língua não é usada de modo homogêneo por todos os seus falantes. Ela varia de época para época, de classe social para classe social, de região para região e assim por diante. Varia até no falar próprio de cada pessoa, dependendo da situação, uma mesma pessoa pode usar diferentes variedades de uma só forma da língua.

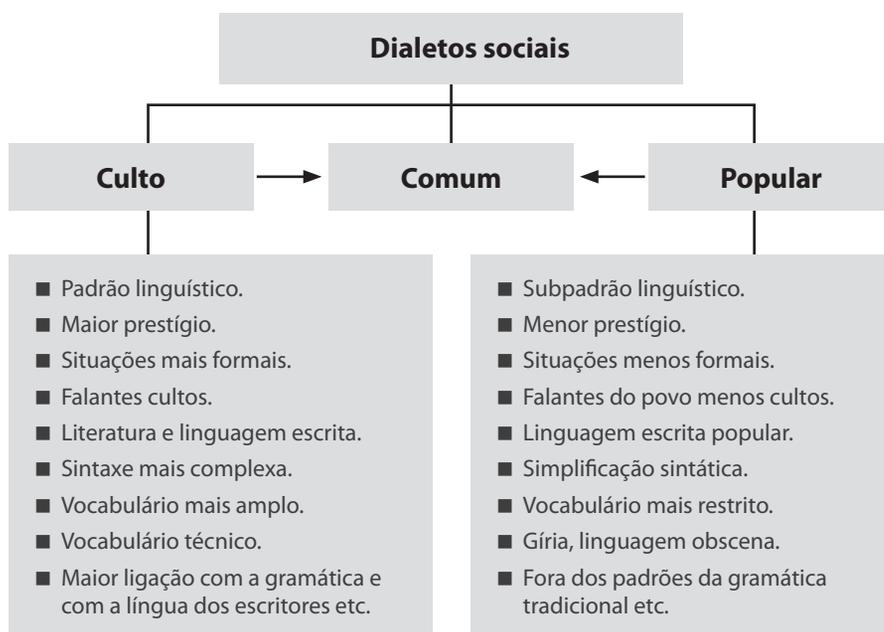
A variação da língua ocorre em função do emissor e do receptor, em uma situação de comunicação. Depende dos seguintes fatores: *geográficos* (variações regionais), *sociológicos* (variações relacionadas às classes sociais ou a características ligadas ao falante) e *contextuais* (variações ligadas às circunstâncias da situação de comunicação).

As *variações linguísticas* decorrentes de fatores geográficos constituem os *fa-lares regionais* ou *dialetos*. Nesse tipo de variação, encontramos os *regionalismos* – evidenciados nos vocábulos, expressões e construções típicas de determinada região. Também podem ser encontradas, ao estabelecermos relação entre a linguagem urbana e a rural. A linguagem urbana se aproxima cada vez mais da

*linguagem comum* – modalidade de língua geralmente compreendida e aceita na comunidade linguística que contribui para o nivelamento das diferenças regionais (PRETI, 1987) –, pela influência niveladora dos meios de comunicação de massa, da escola e da literatura; já a linguagem rural, considerada de menor prestígio em relação à urbana, tende a desaparecer gradualmente, com a chegada da “civilização”.

As variações relacionadas às classes sociais ou a características ligadas ao falante – *variações sociais ou socioculturais* – apresentam uma caracterização precária, considerando a fragilidade de classificação dos falantes em determinado grupo sociocultural e as diferenças de idade, sexo, raça, profissão e grau de escolaridade existente entre esses falantes. Essa caracterização está baseada em conceitos genéricos.

Vários autores classificam as variações dialetais, levando em conta os fatores socioculturais. Dentre eles, destacamos Preti (1987) que assim se manifesta:



Podemos observar que o *dialeto culto* corresponde à língua padrão, empregado pelas pessoas cultas, em situações comunicativas formais, opõe-se ao *dialeto popular*, que seria empregado pelas pessoas de baixa escolaridade, em situações comunicativas informais. Entre esses dois extremos existiria um hipotético *dialeto comum*, empregado pelos falantes medianamente escolarizados e pelos modernos meios de comunicação.

Vale ressaltar que tanto as características do *dialeto culto* quanto do *dialeto popular* não são rígidas e tendem a modificar-se, considerando o espaço-tempo em que o falante se situa.

As *variações contextuais* não decorrem diretamente do falante, mas das circunstâncias que cercam os atos de fala. O mesmo falante que emprega o nível popular pode utilizar o nível culto, ao dirigir-se a um chefe, no escritório, a uma autoridade constituída ou a uma pessoa com quem tenha grande intimidade, por exemplo.

Também destacamos o teórico Travaglia (2008). Para ele, existem dois tipos de variações linguísticas: a *variação dialetal*, também denominada *dialetos* – variação que ocorre em função das pessoas que usam a língua, ou seja, dos emissores e *variações de registro* – que ocorrem do uso que fazemos da língua, ou seja, dependem do receptor, da mensagem ou da situação comunicacional.

Os estudos linguísticos sobre variação registram, pelo menos, seis dimensões de *variação dialetal*: a *territorial*, também conhecida como *geográfica* ou *regional*; a *social*; a *de idade*; a *de sexo*; a *de geração*, também denominada *variação histórica*, e a *de função*.

As *variações de registro* se classificam em: *grau de formalismo*, *modo* e *sintonia*. Há, entre esses três tipos de registro, correlações e superposições.

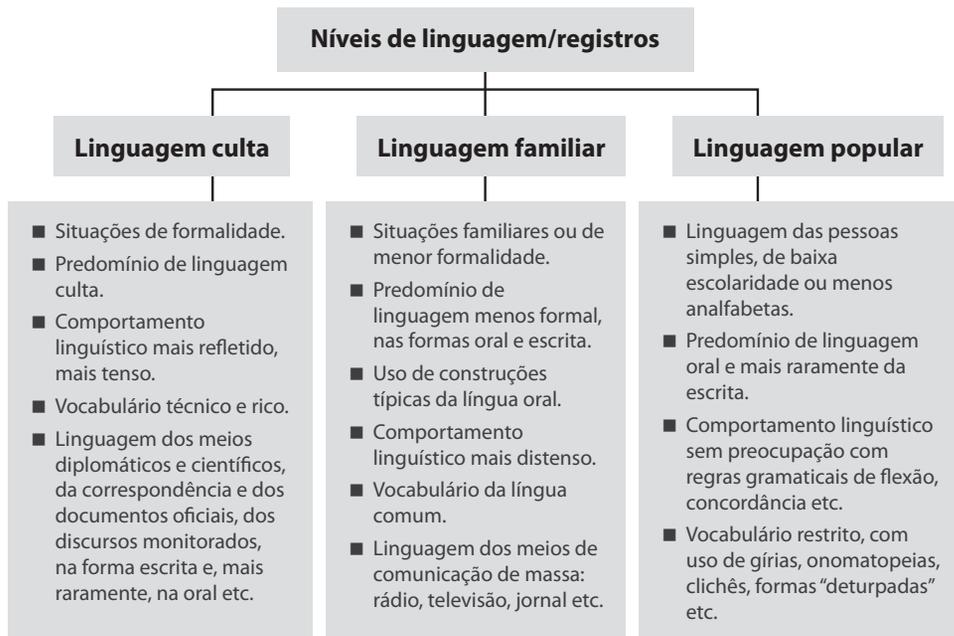
Tomando como exemplo o texto a seguir, podemos identificar a variação dialetal na dimensão histórica: é um texto escrito numa linguagem do século XIX, com uso de expressões que, no português atual, não apresentam a mesma configuração ortográfica, como é o caso de *Hontem*, *vacca*. Também por vocábulos que não são mais empregados pelas gerações mais jovens, como *transeuntes*.

## Vacca brava

Hontem foi recolhida ao Deposito Publico uma vacca que na rua Visconde Rio Branco assaltava os transeuntes. O vaqueiro que a guiava, Joaquim Pereira, conduzido ao posto policial da Consolação, pagou a devida multa.

(O Estado de São Paulo, São Paulo, 27 fev. 1896.)

No que se refere à variação de registro, o texto, por ser escrito, apresenta uma linguagem cuidadosamente elaborada, ajustada com base nas informações que possui do receptor: o texto foi escrito para um público que lê jornais.



As variações decorrentes do uso da linguagem pelo mesmo falante, determinadas pela diversidade da situação comunicacional, são denominadas *níveis de fala*, *níveis de linguagem* ou *registros*.

Convém ressaltar que a variação se manifesta em todos os níveis de funcionamento da linguagem, contudo é mais perceptível na pronúncia e no vocabulário. É um fenômeno complexo, porque os níveis se sobrepõem.

No *nível fonológico*, podemos citar como exemplo a realização do fonema /l/ no final de sílaba: na fala dos gaúchos é pronunciado como consoante; na fala dos maranhenses e da maioria dos brasileiros, é pronunciado como /u/. Um outro exemplo que destacamos é a pronúncia dos fonemas /t/ e /d/ antes de /i/: em São Luís, a pronúncia se realiza como consoantes africadas /tch/ e /dch/; nas cidades da Baixada maranhense (São Bento, Pinheiro, Santa Helena e outras), essas consoantes se realizam como linguodentais/dentais.

No *nível morfossintático*, encontramos casos de variação, em relação à concordância entre sujeito e verbo, como em *A gente vamos se dar bem*; à regência de alguns verbos, como *Eu lhe amo muito* ao invés de *Eu o amo muito*; *Os menino caiu* ao invés de *Os meninos caíram*.

No *nível vocabular*, encontramos expressões que são empregadas em um sentido específico de acordo com a região/lugar. São marcas dessa variação: *ônibus* (Brasil) /*autocarro* (Portugal); *mexerica* (São Paulo e algumas outras regi-

ões)/ *tangerina* (Maranhão e outras regiões). As gírias são exemplos típicos de variação vocabular.

Feitas estas considerações sobre as variações linguísticas, um fato nos leva a questionar: Que consequências sociais trazem as variações linguísticas, se todas as variações servem para a comunicação entre falantes de comunidades linguísticas?

Levando em conta o processo de interação comunicativa, podemos afirmar que não há uma variação linguística melhor que a outra. Nem tornam a língua melhor ou pior, nem mais bonita. Contudo, para usá-las, o falante deve considerar os lugares da interlocução, para que possa ser devidamente reconhecida, pois, segundo Gnerre (1994), uma variedade linguística vale o que valem na sociedade os seus falantes.

É bom lembrar que usamos a língua como instrumento tanto de comunicação quanto de poder: falamos para sermos ouvidos, às vezes, para sermos respeitados e para exercermos influência no ambiente em que realizamos nossos atos linguísticos (GNERRE, 1994). Nesse sentido, devemos adequar nossa fala às situações comunicativas para que não sejamos discriminados. Isso porque são atribuídos valores sociais a cada variação linguística, ou seja, nossa produção linguística, oral ou escrita, está “sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa” (BAGNO *et al.*, 2002, p. 75).

Assim, no ensino da língua, o professor deve oferecer ao aluno todas as opções possíveis de uso da língua, inclusive expondo os riscos, as vantagens e desvantagens inerentes ao uso de uma variação linguística, para que esse aluno saiba eger a variação que lhe agrada, mesmo que ela seja menos aceitável por parte de membros de outras camadas sociais diferentes da dele.

---

## Texto complementar

### Subvertendo o preconceito linguístico

(BAGNO, 2001)

Por mais que isso nos entristeça ou irrite, é preciso reconhecer que o preconceito linguístico está aí, firme e forte. Não podemos ter a ilusão de querer acabar com ele de uma hora para outra, porque isso só será possível quando

houver uma transformação radical do tipo de sociedade em que estamos inseridos, que é uma sociedade que, para existir, precisa da discriminação de tudo o que é diferente, da exclusão da maioria em benefício de uma pequena minoria, da existência de mecanismos de controle, dominação e marginalização.

Apesar disso, acredito também que podemos praticar alguns pequenos atos subversivos, uma pequena guerrilha contra o preconceito, sobretudo porque nós, professores, somos muito importantes como formadores de opinião. E quais são estes pequenos atos de sabotagem contra o preconceito?

**Primeiro**, formando-nos e informando-nos. Não me canso de insistir: é preciso que cada professor de língua assuma uma posição de cientista e investigador, de produtor de seu próprio conhecimento linguístico teórico e prático, e abandone a velha atitude repetidora e reprodutora de uma doutrina gramatical contraditória e incoerente.

**Segundo**, fazendo a crítica ativa da nossa prática diária em sala de aula. Por questão de sobrevivência (às vezes até sobrevivência física mesmo!), talvez tenhamos de continuar ensinando aquelas coisas que nos são cobradas pela sociedade, pela direção das escolas, pelos pais dos nossos alunos. Mas podemos ensinar essas coisas criticando-as ao mesmo tempo e deixando bem claro que aquilo ali não é tudo o que se pode saber a respeito da língua, que há um milhão de outras coisas muito mais interessantes e gostosas para descobrir no universo da linguagem.

**Terceiro**, diante das cobranças de pais, diretores ou donos de escola, mostrar que as ciências todas evoluem, e que a ciência da linguagem também evolui. Que as mentalidades mudam, que as posturas do próprio Ministério da Educação hoje são outras. Não se pode negar que os Parâmetros Curriculares Nacionais representam um grande avanço para a renovação do ensino da língua portuguesa. Vamos tentar adquirir, copiar, ter sempre à mão esses Parâmetros para nos defender das pessoas que nos cobram um ensino à moda antiga: “Olha aqui, ó, o Ministério da Educação tá dizendo que a gente deve ensinar de uma maneira diferente, nova, atualizada. Ou você quer que seu filho continue aprendendo coisas que não servem mais para nada?”

Há algumas boas comparações que nos ajudam a argumentar melhor. Quando eu estava na escola, o certo em astronomia era que somente o planeta Saturno tinha anéis. Hoje, graças às inovações tecnológicas, já sabemos

que Urano e Netuno também têm anéis. A cada ano são descobertas dezenas de espécies novas de animais e plantas (no mesmo ritmo, infelizmente, das que são extintas para sempre). Recentemente, encontrou-se o fóssil de um dinossauro carnívoro maior e mais forte que o tiranossauro, considerado durante muito tempo o maior predador que jamais existiu. Os achados dos arqueólogos a todo momento nos fazem rever e reformular nossas ideias sobre a história dos povos antigos. Os mapas com as divisões políticas da Europa de dez anos atrás já não têm nenhuma utilidade prática hoje em dia, a não ser para o pesquisador investigar o que mudou de lá para cá. Se tantas mudanças acontecem nas outras áreas do conhecimento, decorrentes das transformações do universo, da natureza e da sociedade, sendo acolhidas como naturais e inevitáveis, por que só o estudo-ensino da língua estaria isento de crítica e reformulação?

**Quarto**, assumir uma nova postura, usando como matéria de reflexão as seguintes noções, que chamei de DEZ CISÕES, porque representam de fato uma cisão, um corte do cordão umbilical que sempre nos prendeu às velhas doutrinas gramaticais (o símbolo de infinito no final da lista é um convite a quem quiser acrescentar outras cisões).

DEZ CISÕES para um ensino de língua não (ou menos) preconceituoso:

1. Conscientizar-se de que todo falante nativo de uma língua é um usuário competente dessa língua, por isso ele SABE essa língua. Entre os 3 e 4 anos de idade, uma criança já domina integralmente a gramática de sua língua. Sendo assim,
2. aceitar a ideia de que **não existe erro de português**. Existem **diferenças** de uso ou **alternativas** de uso em relação à regra única proposta pela gramática normativa.
3. Não confundir erro de português (que, afinal, não existe) com simples erro de **ortografia**. A ortografia é artificial, ao contrário da língua, que é natural. A ortografia é uma decisão política, é imposta por decreto, por isso ela pode mudar, e muda, de uma época para outra. Em 1899 as pessoas estudavam **psychologia** e história do **Egypto**; em 1999 elas estudam psicologia e história do Egito. Línguas que não têm escrita nem por isso deixam de ter sua gramática.

4. Reconhecer que tudo o que a Gramática Tradicional chama de **erro** é na verdade um **fenômeno** que tem uma explicação científica perfeitamente demonstrável. Se milhões de pessoas (cultas inclusive) estão optando por um uso que difere da regra prescrita nas gramáticas normativas é porque há alguma regra nova sobrepondo-se à antiga. Assim, o problema está com a regra tradicional, e não com as pessoas, que são falantes nativos e perfeitamente competentes de sua língua. Nada é por acaso.
5. Conscientizar-se de que **toda língua muda e varia**. O que hoje é visto como “certo” já foi “erro” no passado. O que hoje é considerado “erro” pode vir a ser perfeitamente aceito como “certo” no futuro da língua. Um exemplo: no português medieval existia um verbo **leixar** (que aparece até na Carta de Pero Vaz de Caminha ao rei D. Manuel!). Com o tempo, esse verbo foi sendo pronunciado **deixar**, porque [d] e [l] são consoantes aparentadas, o que permitiu a troca de uma pela outra. Hoje quem pronunciar **leixar** vai estar cometendo um “erro” (vai ser acusado de desleixo), muito embora essa forma seja mais próxima da origem latina, **laxare** (compare-se, por exemplo, o francês **laisser** e o italiano **lasciare**). Por isso é bom evitar classificar algum fenômeno gramatical de “erro”: ele pode ser, na verdade, um indício do que será a língua no futuro.
6. Dar-se conta de que a língua portuguesa não vai nem bem, nem mal. Ela simplesmente VAI, isto é, segue seu rumo, prossegue em sua evolução, em sua transformação, que não pode ser detida (a não ser com a eliminação física de todos os seus falantes).
7. Respeitar a variedade linguística de toda e qualquer pessoa, pois isso equivale a respeitar a integridade física e espiritual dessa pessoa como ser humano, porque
8. a língua permeia tudo, ela nos constitui enquanto seres humanos **Nós somos** a língua que falamos. A língua que falamos molda nosso modo de ver o mundo e nosso modo de ver o mundo molda a língua que falamos. Para os falantes de português, por exemplo, a diferença entre **ser** e **estar** é fundamental: **eu estou infeliz** é radicalmente

diferente, para nós, de **eu sou infeliz**. Ora, línguas como o inglês, o francês e o alemão têm um único verbo para exprimir as duas coisas. Outras, como o russo, não têm verbo nenhum, dizendo algo assim como: **Eu - infeliz** (o russo, na escrita, usa mesmo um travessão onde nós inserimos um verbo de ligação). Assim,

- 9) uma vez que a língua está em tudo e tudo está na língua, o professor de português é professor de TUDO. (Alguém já me disse que talvez por isso o professor de português devesse receber um salário igual à soma dos salários de todos os outros professores!)
- 10) Ensinar bem é ensinar para o bem. Ensinar para o bem significa respeitar o conhecimento intuitivo do aluno, valorizar o que ele já sabe do mundo, da vida, reconhecer na língua que ele fala a sua própria identidade como ser humano. Ensinar para o bem é acrescentar e não suprimir, é elevar e não rebaixar a autoestima do indivíduo. Somente assim, no início de cada ano letivo este indivíduo poderá comemorar a **volta às aulas**, em vez de lamentar a **volta às jaulas!**

---

## Dica de estudo

BAGNO, Marcos *et al.* **Língua Materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

O livro apresenta uma reflexão sobre as situações linguísticas e educacionais de três lugares bastante diferentes: o Brasil, a Grã-Bretanha e o Quebec (a maior província canadense, onde a população, majoritariamente, fala francês). São três ensaios que apresentam as particularidades da língua materna e do sistema educacional de cada um desses lugares. O primeiro mostra que a escola não pode mais fechar os olhos para o fenômeno da variação linguística. O segundo aborda a língua na educação e faz o seguinte questionamento: Fracasso escolar é fracasso linguístico? E o terceiro tece comentários sobre a norma e o ensino da língua materna, apresentando propostas de objetivos e de conteúdos linguísticos para o ensino da língua materna.

# Atividades

1. Fale sobre a heterogeneidade da língua.

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Considere o texto a seguir para responder às questões a e b.

## Várias mudanças corretas e incorretas

Vistos como uma vitoriosa, a década de 80 não consegue atingir muitos avanços por que na época nem todos eram sabedor, mais conseguiram outros que até hoje estão sustentado a população.

Mas outros chegaram na década de 60 e outros foram consertada e outros foram desaprovados.

Já Em 68 avanços tecnologicos não eram problemas. Outras leis foram aprovadas para dar continuidade forças.

Em outras décadas como de 70 e 80 as relações de famílias estavam mudando.

Estamos chegando no final da década de 90 mas como homem conseguir consertar estes erros que estão atrapalhando.

(Texto escrito por candidato do Concurso Vestibular da Universidade Federal do Maranhão.)







# Sistematização do ensino de língua e de gramática

Nesta aula, trataremos da sistematização do ensino de língua e de gramática, buscando estabelecer a relação entre o ensino de gramática e a língua em uso. Iniciaremos estabelecendo relação entre língua falada, língua escrita e ensino.

## Língua falada, língua escrita e ensino

O ensino de Língua Portuguesa, ao longo dos anos, tem privilegiado os estudos gramaticais, detendo-se na gramática da frase, considerada apenas nos níveis fonético-fonológico, morfossintático e léxico-semântico. É um ensino que tem sido primordialmente prescritivo, pois está baseado em regras de gramática normativa, estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual retiramos a maioria dos exemplos, ou seja, o ensino de língua materna sempre se baseou na língua escrita. Nesse sentido, podemos afirmar que é um ensino desvinculado da realidade dos usos da língua, pois se baseia na memorização e classificação de regras gramaticais que não apresentam importância para o desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes.

O ensino da língua deve favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno produzir e compreender textos, nas mais diversas situações de comunicação. Deve ter como ponto de partida as situações concretas, reais, observando a linguagem tanto oral quanto escrita do aluno.

Contudo, o que observamos é que na sala de aula, o professor faz rotineiramente uso da língua escrita registrada nos livros didáticos, nos compêndios gramaticais, nas obras literárias, entre outros materiais. O uso da língua falada se evidencia para o professor organizar, informar, expor e transmitir os conteúdos de ensino. Ou seja, o professor fala e o aluno escuta. Quando o aluno faz uso da língua falada, na sala de aula, é para realizar atividades concentradas, na maioria das vezes, nos gêneros da oralidade informal, tais como: conversas comuns com os colegas, troca de ideias, explicações para o colega vizinho, entre outras formas de expressão oral sem muita importância.

Percebemos, assim, que no espaço escolar, há

uma generalizada falta de oportunidades de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do “falar em público”. (ANTUNES, 2003, p. 25)

Isso se deve, principalmente, pelo fato da escola, por muito tempo, não considerar a língua falada como objeto de estudo, por acreditar que os usos orais da língua, por fazerem parte de nosso cotidiano, não necessitam se constituir conteúdo de ensino.

Embora seja dada pouca atenção à língua falada, no espaço escolar, verificamos que já existe um avanço nos estudos sobre o ensino da língua falada, principalmente após o surgimento e implantação, nas escolas, dos PCN (BRASIL, 2002, p. 135) que enfatizam que: “a escola deve organizar o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos, sabendo expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato”.

A escola não deve preocupar-se apenas com o ensino da língua escrita; deve, também, procurar refletir sobre a língua que falamos, o que já ajudaria no processo de aquisição da escrita.

Neste caso, por que a língua falada não é valorizada no espaço escolar, se ela é uma das modalidades da língua?

Podemos responder do seguinte modo: durante muito tempo, os estudos linguísticos se dedicaram exclusivamente aos aspectos da língua escrita formal, sobretudo da literária. Assim, a língua escrita era considerada a única e verdadeira língua, pois a fala era instável e por isso não podia ser objeto dos estudos linguístico-científicos. Com o surgimento da Linguística, no início do século XX, a língua falada passou a ser considerada objeto de estudos científicos, contudo sem a preocupação do reconhecimento das especificidades da fala e da escrita.

Como consequência, o ensino da língua tem tido como foco principal a escrita em detrimento da fala, chegando muitas vezes a condicionar os alunos a *falarem* as regras da *língua escrita*, uma vez que a fala se constitui o lugar do erro e do caos gramatical e a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua, confundindo, assim, a língua com a gramática codificada (MARCUSCHI, 2001).

No processo de aquisição da linguagem, o primeiro nível que atingimos é o oral, pois todo homem fala antes de ler e escrever. Também é importante lem-

brar que existem sociedades ágrafas<sup>1</sup>, mas não temos notícia de nenhuma sociedade que não utilize a fala em suas relações sociopolíticas. Assim, podemos afirmar que toda língua é falada, mas nem todas possuem a modalidade escrita.

Considerando que a fala se constitui na atividade central da nossa vida, no ensino da língua, a função da escola consiste em proporcionar o desenvolvimento da competência comunicativa, não só da língua escrita, mas também e, principalmente, da língua falada como condições prévias para a interação social e a própria realização pessoal.

## Concepções de gramática

Quando entramos na escola, aprendemos, nas aulas de Língua Portuguesa, um conjunto de regras que devem ser observadas, ao falarmos ou escrevermos. Também aprendemos a classificar palavras, orações, períodos, fonemas e, principalmente, o que podemos ou não podemos dizer, o que é correto e o que é errado – é o ensino da gramática normativa.

Mas o que é gramática?

Várias definições são dadas ao termo *gramática*. Uma delas assim se expressa: “[Do lat. *Grammatica* < gr. *grammatiké*, ‘arte de ler e de escrever’, f. subst. de *grammatikós*] S.f. 1. Estudo ou tratado dos fatos da linguagem, falada ou escrita, e das leis naturais que a regulam”. (FERREIRA, 1999, p. 1003).

A definição revela que *gramática* possui um sentido mais amplo do que aquele que estamos acostumados a atribuir-lhe. A gramática é “o estudo dos fatos da linguagem e das leis naturais que a regulam”. Essas leis naturais não são aprendidas na escola, pois todo falante já as conhece desde a mais tenra idade, a partir de suas próprias experiências linguísticas, embora não saiba explicitar tais leis. São essas leis naturais, também chamadas regras intrínsecas, que nos permitem construir e compreender os mais diversos enunciados.

Essa concepção de gramática também é conhecida como *competência linguística internalizada* do falante ou *gramática internalizada* (TRAVAGLIA, 2008).

A *gramática* também é concebida como um manual com regras de bom uso da língua que devem ser seguidas por todos os que querem se expressar adequadamente. Essas regras (normas) são extrínsecas à língua, pois seu uso é imposto, segundo padrões preestabelecidos pela língua escrita.

<sup>1</sup> Diz-se de cultura, povo e língua que não têm registro escrito.

A *gramática normativa* pressupõe que existe apenas uma única possibilidade de uso da língua: a norma culta. É uma gramática que prescreve a língua que todo falante deve usar, por isso está “sempre valorizando o ‘acerto’ (aquilo que está de acordo com a norma) e repudiando o ‘erro’ (aquilo que se desvia da norma) (TERRA, 1997, p. 56). Ou seja, o acerto é considerado gramatical e o erro é não gramatical ou agramatical. Seriam, portanto, agramaticais enunciados do tipo a seguir:

*Leva nós também.*

*Eu conheço ele de algum lugar.*

*Nós trabaia para assustentar a famia.*

Convém ressaltar que a origem da gramática normativa é muito antiga. Na antiguidade clássica, por exemplo, a gramática tinha, além da preocupação de explicar a língua grega, o objetivo de preservá-la da corrupção por parte das pessoas não cultas.

Outra concepção de gramática diz respeito ao conjunto de regras resultantes da análise de dados coletados pelo cientista, à luz de determinada teoria e método. É a *gramática descritiva*, que não prescreve regras determinando o que é certo e o que é errado, mas procura apresentar a língua como de fato ela é usada pelo falante; procura verificar as uniformidades ou diferenças existentes entre os diversos registros da língua.

Para a *gramática descritiva*, os enunciados *Leva nós também*, *Eu conheço ele de algum lugar*, *Nós trabaia para assustentar a famia*, considerados agramaticais pela *gramática normativa*, são gramaticais, porque atendem às regras de funcionamento da língua em uma de suas variações.

Segundo Travaglia (2008, p. 27), são representantes da *gramática descritiva* as gramáticas “feitas de acordo com as teorias estruturalistas que privilegiam a descrição da língua oral e as gramáticas feitas segundo a teoria gerativo-transformacional que trabalha com enunciados ideais, ou seja, produzidos por um falante-ouvinte ideal”. Daí falar-se em gramática estrutural, gramática gerativo-transformacional, gramática funcional, dentre outras.

Além desses três tipos de gramática, derivados da concepção, Travaglia (2008) cita outros três, decorrentes do critério de explicitação da estrutura e do mecanismo de funcionamento da língua. Assim temos a *gramática implícita* que é a competência linguística internalizada do falante; *gramática explícita* ou *teórica*, representada por todos os estudos linguísticos que buscam, por meio de uma

atividade metalinguística sobre a língua, explicitar sua estrutura, constituição e funcionamento; e a *gramática reflexiva*, representada pelas atividades de observação e reflexão sobre a língua, busca detectar a constituição e funcionamento da língua, é a gramática em explicitação.

Segundo Travaglia (2008, p. 33), a *gramática implícita*, a *gramática explícita* ou *teórica* e a *gramática reflexiva* “representam uma distinção muito produtiva na questão do ensino de gramática [...] e podem também ser diretamente relacionadas à distinção entre *atividades linguísticas*, *atividades epilinguísticas* e *atividades metalinguísticas*”.

Ainda, segundo Travaglia, há outros tipos de gramática que são definidos por seus objetos de estudo e por seus objetivos: *gramática contrastiva* ou *transferencial*, que analisa duas línguas ao mesmo tempo, revelando como os padrões de uma podem ser esperados na outra língua; *gramática geral*, que procura elaborar princípios aos quais todas as línguas obedecem; *gramática universal*, que procura classificar todos os fatos linguísticos observados e realizados universalmente; *gramática histórica*, que analisa as fases evolutivas da língua, desde a sua origem até o momento atual; *gramática comparada*, que analisa uma sequência de fases evolutivas de várias línguas, procurando encontrar, por exemplo, pontos comuns entre elas.

Convém ressaltar que a *gramática contrastiva* ou *transferencial*, a *gramática geral* e a *gramática universal* são de caráter sincrônico; enquanto a *gramática histórica* e a *gramática comparada* são de caráter diacrônico.

Para o professor de Língua Portuguesa, compreender as concepções de gramática é de fundamental importância, considerando que essas concepções passam o ensino de língua desenvolvido no espaço escolar.

## A gramática da língua escrita

O ensino de Língua Portuguesa tem se baseado quase que exclusivamente, na gramática da língua escrita, concebida como um conjunto de “normas do falar e escrever bem que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos que resultam no que se tem chamado de gramática normativa ou tradicional” (TRAVAGLIA, 2008, p. 38).

A gramática da língua escrita não se baseia em fatos linguísticos referentes à forma concreta como os falantes usam a língua; ela se baseia na língua da li-

teratura, especificamente a dos escritores bem avaliados. Os conteúdos selecionados para estudo não dão conta da complexa realidade em que se processa a língua em uso. Nos próprios manuais, evidenciam-se incoerências nas normas gramaticais e os professores não sabem como explicar tais fatos.

Um exemplo que podemos citar diz respeito ao plural dos nomes. Numa pesquisa que realizamos junto a professores de Língua Portuguesa, um dos sujeitos da pesquisa expressa esse fato da seguinte forma:

Os livros dizem: o plural de couve-flor é couves-flores. Por que o plural de couve-flor é couves-flores e o plural de banana-maçã é bananas-maçã? E fora outras incoerências que a gente sabe que a gramática coloca como regra e você não consegue explicar. Isso também nos deixa preocupados, nos deixa um pouco vulneráveis em relação ao ensino da língua. (SANTOS, 1997, p. 117)

Contudo, essas são as normas utilizadas pela escrita que também apresenta uma tendência para maior regularidade e geralmente maior formalidade. Embora a língua escrita possa apresentar variedades dialetais, estas são usualmente pouco numerosas e menos marcantes que na língua falada. Isso “porque no escrito desaparecem as diferenças fonéticas, prosódicas e outras” (TRAVAGLIA, 2008, p. 53).

A escrita tende a ignorar a heterogeneidade da produção oral, as pronúncias diversas e realizações fônicas variadas. Ela se constitui um meio de pertença cultural, por isso possui a propriedade de impor uma pronúncia padrão e uma estabilidade linguística, baseando-se, assim, na modalidade padrão da língua.

O texto a seguir foi escrito por um aluno que concluiu o Ensino Médio. Considerando o caráter social da língua e a situação de comunicação para a qual o texto foi produzido, podemos dizer que o texto deveria ter sido escrito numa modalidade mais cuidada. Ele apresenta uma série de inadequações em relação à escrita padrão.

## Fora F.H.C

Carnaval, uma máquina de ganhar dinheiro das pessoas que parecem que ficam cegas quando chega esse período. A mesma coisa são os governadores do nosso país, sempre deixam as pessoas cegas por meios de desculpas, promessas para votarem neles. Contam mentiras, dizem que vão fazer isso, fazer aquilo, mas quando se elegem não tão nem aí pro povo. Fernando Henrique Cardoso é um desses, que promete antes da eleição não cumpre depois.

Nós, cidadãos do Brasil, devemos fazer alguma coisa, já deixamos esse cara tempo demais na presidência do nosso país e por cima roubando. Devemos tirar ele da presidência, porque se não fizermos nada, nós vamos daqui há alguns dias, morando embaixo da ponte, enquanto o governador vai está disfrutando do dinheiro que com tanto esforço conseguimos reunir para depois darmos para esse governo hipócrita.

Nós, pessoas que temos consciência do que está acontecendo, devemos conscientizar as pessoas que iludidas pelo plano devem abrir o olho, porque esse plano que consiste em abrir emprego, saúde, educação é só mentira e que essas pessoas continuarem acreditando nesse governo, o Brasil irá pro buraco, se ainda não foi. Devemos pôr um fim nesse governo com nossas armas, armas não, arma pois nós só temos uma, o voto.

(O texto foi cedido pelo Núcleo de Concursos e Eventos, da Universidade Federal do Maranhão. Faz parte dos textos produzidos para o Concurso Vestibular e foi transcrito da forma como o candidato o produziu.)

As expressões destacadas em negrito revelam que o texto faz registro de sequências de uma gramática que fere os princípios da gramática da língua escrita.

- “[...] *mas quando se elegem não **tão nem aí pro** povo.”*
- *Nós, **cidadãos** do Brasil, devemos fazer alguma coisa, já deixamos **esse cara** tempo demais na presidência do nosso país e por cima roubando. Devemos **tirar ele** da presidência, porque se não fizermos nada, nós vamos **daqui há alguns dias**, morando embaixo da ponte, enquanto o governador **vai está disfrutando** do dinheiro que com tanto esforço conseguimos reunir para depois darmos para esse governo hipócrita.*
- *[...] é só mentira e que essas pessoas **continuarem** acreditando nesse governo, o Brasil irá **pro buraco**, se ainda não foi.*

Algumas dessas expressões são típicas da produção oral, como é o caso de **tão nem aí pro, esse cara, tirar ele, vai está disfrutando, pro buraco**; outras revelam o emprego inadequado das categorias gramaticais, como **cidadãos** e **continuarem**, no que se refere à flexão dos nomes e dos verbos; há ainda outras que revelam o uso inadequado de uma expressão, embora não prejudique o sentido, como **há** em **daqui há alguns dias**.

Podemos, assim, afirmar que o texto se constitui num produto linguístico que não é nem de língua falada, porque é escrito, nem de língua escrita, porque se constitui um registro de conversações orais. Os enunciados em destaque foram construídos em desacordo com as normas de bom uso da língua. Assim, para a gramática da língua escrita, esses enunciados são considerados agramaticais, pois não atendem às normas sociais de uso da língua.

Pelo texto apresentado, o aluno ainda não é capaz de usar a escrita sem embaraço na construção do texto; ainda não se apropriou dos padrões linguísticos socialmente valorizados, embora saiba a língua, pois a maneja com naturalidade antes mesmo de ir à escola. Ele precisa apenas liberar mais suas capacidades no uso das normas da língua escrita, aprender a ler e escrever textos, ser exposto a modelos de língua escrita e oral considerados bem formados, para que possa fazer tudo isso sem medo, com prazer e segurança.

## A gramática da língua falada

No cotidiano, utilizamos a língua de diversas maneiras, dependendo da situação comunicacional e do efeito de sentido que queremos causar em nosso interlocutor. Principalmente na fala esse efeito de sentido se manifesta pelos recursos linguísticos colocados à disposição do falante e pelos recursos não linguísticos como as pausas, entonação, entre outros. Isso porque a fala

caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica. (MARCUSCHI, 2001, p. 25)

Essa modalidade da língua também possui uma gramática que consideramos ser a própria competência linguística do falante. O conjunto de regras que o falante domina lhe permite o uso normal da língua. Nesse caso, o falante não necessita de escolarização ou de quaisquer outros processos de aprendizado sistemático; necessita “de ativação e amadurecimento progressivo (ou de construção progressiva) na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras” (TRAVAGLIA, 2008, p. 28).

Tomemos como exemplo os mesmos enunciados extraídos do texto *Fora F.H.C.*, relacionados a seguir:

- “[...] *mas quando se elegem não tão nem aí pro povo.*”

- *Nós, **cidadães** do Brasil, devemos fazer alguma coisa, já deixamos **esse cara** tempo demais na presidência do nosso país e por cima roubando. Devemos **tirar ele** da presidência, porque se não fizermos nada, nós vamos **daqui há alguns dias**, morando embaixo da ponte, enquanto o governador **vai está disfrutando** do dinheiro que com tanto esforço conseguimos reunir para depois darmos para esse governo hipócrita.*
- *[...] é só mentira e que essas pessoas **continuarem** acreditando nesse governo, o Brasil irá **pro buraco**, se ainda não foi.*

Podemos, assim, afirmar que esses enunciados, mesmo não atendendo às normas sociais de uso da língua, são considerados gramaticais, pois estão em consonância com a gramática internalizada do falante. É uma gramática cujas regras o falante domina.

Nenhum falante necessita ir à escola para usar o artigo antes de um substantivo, por exemplo, pois ele conhece essa regra intuitivamente; ela é intrínseca à própria língua e faz parte de sua gramática.

Quando uma criança, que ainda está internalizando a gramática de sua língua, fala *Mamãe, eu fazi xixi* e *Eu trazi isso* em vez de *Mamãe, eu fiz xixi* e *Eu trouxe*, significa que ela internalizou uma regra a partir da observação de uma ocorrência regular na língua. Esse fato pode ser explicado porque a regularidade, em português, é que os verbos da segunda conjugação se flexionem, no pretérito perfeito, da seguinte forma: eu bebi, eu comi, eu escrevi. Assim, as formas *eu fazi* e *Eu trazi* seguem o mesmo paradigma, ou seja, a regularidade.

Outro exemplo que podemos citar diz respeito ao fenômeno da hipercorreção. Falantes com pouca escolaridade ou mesmo da zona rural produzem formas como *fio, trabaio*. Se tiverem a oportunidade de aprender, em contato com falantes de outros grupos, que as formas adequadas são *filho* e *trabalho*, podem aplicar a regra que muda *fio* em *filho* e *trabaio* em *trabalho* sempre que o contexto for o mesmo ou semelhante. Assim, poderão dizer enunciados do tipo *pilha do banheiro* em vez de *pia do banheiro*.

Essas regras também se fazem presentes na criação de novas palavras. Quando criamos um novo vocábulo, também o fazemos em consonância com a gramática da língua falada. Em português, não nomearíamos um novo produto, um automóvel, por exemplo, de *Rcaso*, mas o chamaríamos, como de fato existe, de *Corsa*, já que pelas leis fonológicas do português não existe a sequência inicial *rc*.

Convém dizer que as regras da gramática da língua falada não são aprendidas na escola, pois fazem parte da competência linguística do falante. É essa competência que lhe permite construir um número infinito de enunciados e considerá-los gramaticais. Também permite construir, interpretar e usar textos de acordo com diferentes situações de interação comunicativa.

Cabe então ao professor, considerar, no ensino da língua, não só a gramática da língua escrita, mas também e, principalmente, a gramática da língua falada, pois é ela que constitui tanto a competência gramatical quanto a competência linguística e discursiva do falante.

---

## Texto complementar

### A escola, a gramática e a norma

(SILVA, 2002)

[...]

#### A gramática

Até agora, como se sabe, a escola tem tomado como padrão para o ensino do português a gramática normativa que, no século passado, se deslusitanizou, mas que está longe de refletir o padrão nacional falado, e mantém divergências em relação ao uso brasileiro escrito, de que são exemplos clássicos a colocação dos pronomes e a regência verbal. Desobedecem a essas regras da gramática normativa, por exemplo, os usos observáveis nas frases abaixo.

1. *Mas não só de entrevistas tem se constituído o processo de orientação.*
2. *Essas medidas visam o conforto e a segurança dos passageiros.*

Esses dados foram ambos retirados de material escrito que passou por revisão, portanto parecem representar fatos gramaticais que fogem ao controle consciente do usuário, que não são estigmatizados pela comunidade e que, por isso mesmo, não são mais objeto de ensino senão em cursinhos que preparam candidatos para responder perguntas em provas de concursos públicos.

Outro caso é o de fenômenos variáveis que a comunidade e a escola rejeitam como marca de baixa escolaridade, cujo exemplo mais eloquente é o da concordância, e que transparecem em textos escritos e revistos por pessoas cultas, como mostrou Maria Marta Scherre (1993), no seu trabalho “Sobre a leitura de dados linguísticos”, do qual selecionei os exemplos que seguem:

3. *de uma edição do Jornal do Brasil (3) ... as mudanças bruscas do momento político **pode** provocar...*
4. *da ADUFERJ (4) ... **Sairá** das AD's **caravanas** de docentes para participarem desse evento...*
5. *da REITORIA/UFRJ (5)... A Reitoria denuncia e torna **pública as ameaças**...*

Alguém poderia contestar, dizendo que dados como esses não fazem parte da norma das pessoas cultas: ao contrário, são desvios lamentáveis dela, talvez produzidos, excepcionalmente, por pessoas mal preparadas etc. etc. Prefiro concordar com a autora, que analisa esses fatos como uma evidência de que a variação na concordância está de tal modo internalizada na mente de qualquer falante do português do Brasil que mesmo na escrita cuidada (...) ela se evidencia e brota... (Idem, p. 16).

A gramática escolar tanto ignora a aceitação, pela comunidade linguística, de usos como os apresentados em (1) e (2), como não percebe que certos fenômenos repudiados socialmente persistem de modo variável na fala e na escrita cuidadas, que a distinção entre o uso dos “cultos” e dos “não cultos” é mais quantitativa do que qualitativa. O melhor exemplo disso é a concordância.

Mas a escola brasileira só dispõe dessa gramática para guiá-la no ensino dos usos recomendáveis. Ela não tem tido muito acesso ao trabalho que os sociolinguistas vêm desenvolvendo, e que demonstram que alguns daqueles usos não recomendados são perfeitamente aceitos hoje. Enfim, ela não dispõe de outro manual atualizado que reflita as avaliações linguísticas da sociedade onde vivem seus alunos. Daí já ter sido cogitado entre nós o interesse de produzir esse material de que os educadores necessitam. Mas será essa a contribuição mais importante da sociolinguística?

Apesar disso, a escola vem, a contragosto, promovendo a atualização da fala brasileira dentro dela, já que a grande parte dos seus professores não

domina a norma escolar, como bem argumentou Mattos e Silva no trabalho já aqui citado. A expansão desordenada do ensino ocorrida depois de 1964 conduziu a escola a isso, quando teve de improvisar professores, incapazes de transmitir a norma prescritiva da gramática. A formação de nível médio dos professores do Ensino Fundamental (antigo primeiro grau), a maioria falante do chamado português popular, criou um círculo desfavorável a essa transmissão.

Assim, à sociolinguística não caberá só fotografar esse fenômeno de atualização, mas conscientizar a escola de sua existência. Para isso será necessário que maior número de pesquisas incluam estudos de atitudes a fim de subsidiar uma nova gramática pedagógica, se for essa uma das soluções.

Pode parecer que a adoção de uma gramática normativa atualizada, que refletisse bem a variedade brasileira culta, resolveria todos os problemas. Mesmo que isso ocorresse, porém, ela ainda padeceria do mal de eger, como único e verdadeiro, o dialeto da classe dominante, negando, estigmatizando (como o faz agora) as outras variedades linguísticas, alijando grupos sociais que não a dominam, convencendo os próprios usuários desses dialetos de que não sabem falar. É nessa gramática normativa que repousa, hoje, a concepção que a classe média tem da norma-padrão, à qual se aferra como um bem custosamente adquirido (e realmente o foi, já que mesmo o seu vernáculo, em muitos aspectos, não coincide com ela), um bem que não pode ser desvalorizado agora. Isso pode explicar, em parte, a atitude de desconfiança com que alguns professores mais conservadores veem a linguística (liberal, licenciada até). Explica-se, também, a dificuldade mencionada acima de difundir entre professores e a comunidade em geral, como fazem outros cientistas, os resultados das pesquisas e, conseqüentemente, de interferir no ensino do português como língua materna. Portanto, uma nova gramática pedagógica deveria relativizar suas prescrições, isto é, distinguir as situações (os registros) em que são obrigatórios certos usos de outras em que não o são.

Além disso, ela deveria distinguir o uso oral, aceito pelos falantes nativos, dos usos particulares a situações de escrita. A desobediência a esse princípio, isto é, a extensão ao uso oral das prescrições contidas nas gramáticas normativas, normalmente baseadas no uso (escrito) dos bons autores, é que tem produzido uma legião de mudos ou de gogos, mesmo entre os filhos da classe média, principalmente quando se encontram em situações um pouco mais formais de fala do que a habitual.

Mas qual será a solução?

Uma nova gramática que contemple os usos aceitos pelos brasileiros hoje? Mas os brasileiros são tão diversos!

Uma gramática para os brasileiros cultos? E os outros?

Uma gramática que inclua os usos de outras classes? Por que não?

Uma gramática que distinga os usos oral e escrito?

Certamente!

[...]

---

## Dica de estudo

BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. v. 1.

O livro traz uma coletânea de textos escritos por pesquisadores brasileiros sobre a norma em suas múltiplas dimensões. São contribuições para debates sobre temas de fundamental importância para o ensino de Língua Portuguesa como: variação, mudanças linguísticas, o ensino de línguas nas escolas, o lugar do ensino da gramática, entre outros temas.

---

## Atividades

1. Com base no texto abaixo, responda as questões a e b.

### Festa de ilusões

Falta pouco! Já não aguentava mais esperar tanto! As horas pareciam estar contra tudo e todos. Estou cansado, derrubado, liquidado... mas nada disso vai me impedir de comparecer à avenida esta noite. Tudo bem, sei que não estarei fazendo parte da bateria no momento da grande concentração, sei também que ao redor da porta-bandeira não serei eu o mestre sala, mas fico pasmo só de imaginar a emoção do folião ao redor da mulata, que ao

requebrar todo aquele corpo saliente, consegue tirar até do mais parado dos mortais um olhar atrevido.

Pronto! Minha vez! A avenida é toda minha. Sou tudo e todos num corpo só. Sou o samba, sou a bateria inteira, sou o próprio carnaval. De frente ao meu carro alegórico puxo toda a felicidade que naquele momento flui de meu ser. Saúdo todos com a minha bela porta-bandeira, todos gritam e me aplaudem. Consigo até avistar no meio de tanta gente feliz uma jovem que não sei o motivo, mas caía lágrimas de seus olhos.

– João! Pra onde sê tá indo?

Meu supervisor me chama reclamando. Logo depois, outras interrogações sacudiram minha cabeça. Para onde foi meu carro alegórico? Minha porta-bandeira? E todos os que me aplaudiam? Toda aquela ilusão se desmanchava diante de mim, como chuva passageira que se desmancha no sertão.

Agora, só vejo meu carro de lixo e no lugar da bela mulher que me ajudava a saudar todos, tenho uma vassoura. E por fim, a jovem que chorava no meio da multidão existe, mas apenas como símbolo máximo de que toda essa festa não passa de três dias de ilusão.

- a) O texto foi escrito por um candidato a uma das vagas de cursos oferecidos pela Universidade Federal do Maranhão. Com base na concepção de gramática como um manual com regras de bom uso da língua, comente-o e, a seguir, atribua uma nota.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---





# A norma-padrão e a gramática normativa

## O processo de relatinização da língua e de padronização da gramática

Desde a Antiguidade Clássica, a variação linguística foi considerada o patinho feio da língua. Já no século III a. C., os filólogos de Alexandria, que admiravam a literatura do passado, achavam que a língua usada pelos escritores consagrados – a língua literária – deveria servir de modelo “para toda e qualquer pessoa ‘culto’ que quisesse se expressar de modo ‘socialmente aceitável’ em grego” (BAGNO, 2007, p. 87).

Essa visão de como a língua deveria ser, passa então a se constituir elemento da cultura ocidental. As nações europeias, ao se tornarem Estados centralizados, sentiram a necessidade política de instituir uma língua que servisse de veículo de comunicação entre o poder central e o povo. Nessa língua, deveriam ser redigidas as leis que controlariam a vida dos cidadãos. Os Estados surgidos após o declínio do sistema feudal também tiveram que instituir um paradigma de língua e assim foi instituída a norma-padrão.

A escolha da língua oficial recaiu sobre a variedade linguística do centro de poder, ou seja, da zona geográfica mais influente e mais rica economicamente. No caso da língua portuguesa, a variação linguística escolhida foi a da região central de Portugal, localizada entre Coimbra, primeira capital do reino, e Lisboa, capital desde 1385.

Convém ressaltar que essa escolha não aconteceu por acaso; deu-se, principalmente, por questões políticas e ideológicas, pois quem está no poder impõe a variação de prestígio a todo o resto da população, passando as demais variações a ser consideradas

formas defeituosas e imperfeitas de falar que passaram a ser designadas com termos que carregam sempre um forte sentido pejorativo: patoá, jargão, gíria, caçanje. Até mesmo o termo *dialeto*, usado na literatura linguística, sofreu essa distorção ideológica e passou a significar um jeito “errado” de falar a “língua”. (BAGNO, 2007, p. 89)

Eleita a variação linguística que serviu de base para o estabelecimento da norma-padrão, essa variação passou a atender às exigências de “uma língua oficial, de uma língua literária, de uma língua de ensino, de uma língua que será veículo da ciência, de uma língua institucionalizada” (BAGNO, 2007, p. 89). Surge, assim, a necessidade de algumas medidas de padronização da língua, como:

- criação de um modo único de escrita da língua, instituindo, assim, uma ortografia oficial, por meio de promulgação de leis;
- criação de dicionários para catalogar o repertório lexical dessa língua;
- criação de novos vocábulos, sobretudo técnicos e científicos, no sentido de tornar a língua veículo de uma cultura erudita, acadêmica;
- estabelecimento de regras de usos corretos da língua, compiladas nas gramáticas normativas, as quais descrevem os modos desses usos mais próximos da tradição literária e das variações de prestígio;
- criação de instituições que divulguem e preservem a língua padronizada, como é o caso da escola, das academias de língua dentre outras instituições.

As primeiras gramáticas normativas das línguas nacionais europeias foram escritas com base no latim, uma língua de cultura da Europa por mais de mil e quinhentos anos. Os gramáticos procuraram transformar as línguas de seus países em idiomas nos moldes do latim, a língua da igreja, da filosofia e das grandes obras literárias. Esse fato pode ser comprovado, se analisarmos, por exemplo, o vocabulário, a morfologia e a sintaxe da língua portuguesa.

Na morfologia, vamos encontrar a presença marcante do latim: os prefixos, exceto uns poucos vernáculos, ainda assim de origem latina, e alguns tantos gregos que vieram por via erudita para formarem a terminologia das ciências, todos os que pertencem ao fundo da língua são preposições latinas; o **s** como marca do plural é o **s** dos acusativos plurais latinos; o plural dos nomes em **ão** é justificado com base no latim: o plural em **ões** vem de **ones**, em **ãos** vem de **anos** e **anus** e em **ães**, de **anes**. Muitos outros exemplos poderiam ser citados, para comprovar a presença do latim na morfologia.

Na sintaxe, encontramos várias “marcas” latinas, dentre elas destacamos: a concordância, que é feita como no latim, até mesmo nos casos de silepse<sup>1</sup>, em

---

<sup>1</sup> Diz respeito à concordância das palavras que é feita de acordo com o sentido e não segundo as regras da gramática normativa. Pode ser de gênero (Vossa Majestade será informado acerca de tudo), de número (Está cheio de gente aqui. O que é que eles querem?), de pessoa (Aliás todos os sertanejos somos assim.). (CHERUBIM, Sebastião. **Dicionário de Figuras de Linguagem**. São Paulo: Pioneira, 1989, p. 58).

que verbo e adjetivos concordam não com o sujeito claro, mas com o que temos em mente; a regência, a qual é logicamente a mesma que a latina; a classificação de sujeito claro e elíptico, sem poder ser regido de preposição, exceto no infinitivo; os tipos de discurso, como o discurso direto (*oratio recta*) e o discurso indireto (*oratio obliqua*).

Destacamos, ainda: as palavras novas criadas a partir do latim clássico, para atender às exigências do desenvolvimento científico, de novas descobertas em diversas áreas do conhecimento; a construção dos períodos e das frases, revelando os usos do latim clássico, como é o caso do pretérito mais-que-perfeito do indicativo na oração principal e na subordinada, para exprimir uma hipótese, conforme podemos comprovar em um dos versos de *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões:

*Se mais terra houvera, lá chegara.*

Nesse verso, as formas verbais *houvera* e *chegara* correspondem, numa estrutura frasal menos complexa, respectivamente, a *houvesse* e *chegaria*.

Esse período da história das línguas nacionais europeias e, mais especificamente, da língua portuguesa, recebeu o nome de *relatinização*. O quadro a seguir, extraído de Bagno (2007, p. 91), demonstra, por exemplo, que as palavras de formação erudita surgem na língua em data posterior ao aparecimento das palavras de formação popular.

Latim	Português			
	Formação erudita	Datação	Formação popular	Datação
digitu-	dígito	1532	dedo	século XIII
duplu-	duplo	1651	dobro	1277
frigidu-	frígido	1542	frio	1101
macula-	mácula	1589	malha	século XIII
masculu-	másculo	1687	macho	século XIII
matéria-	matéria	século XIV	madeira	1269
oculu-	óculo	1649	olho	século XIII
plaga-	plaga	século XIV	chaga	1297
planu-	plano	século XIV	chão	1261
rigidu-	rígido	1572	rijo	século XIII

O quadro nos dá a seguinte visão: as palavras de formação erudita possuem a forma praticamente idêntica à do latim, pois são resultado do processo de *relati-*

nização da língua ocorrido no período renascentista. Já as palavras de formação popular demonstram as tendências de mudança de toda língua viva e são de uso muito mais frequente, mais corriqueiro.

Podemos assim dizer que os intelectuais renascentistas foram os responsáveis pelo aparecimento de vocábulos eruditos na língua portuguesa. Camões, por exemplo, criou muitas palavras, as quais passaram a ser usadas posteriormente, como formas de educação de pessoas elitizadas. Entre essas palavras, encontramos: *aurífero, canoro, diáfano, etéreo, fatídico, flutuar, lúcido, malévolo, nítido, superar, trêmulo, truculento, tuba, vociferar*.

Embora não tenha sido propriamente o criador do português moderno, uma vez que a nova linguagem já vinha sendo utilizada por outros escritores, foi Camões quem libertou a língua “de alguns arcaísmos e foi um artista consumado e sem rival em burilar a frase portuguesa, descobrindo e aproveitando todos os recursos de que dispunha o idioma para representar as ideias de modo elegante, enérgico e expressivo” (ALI, 2001, p. 25). Daí a data de publicação de *Os Lusíadas* – o ano de 1572 – ser considerada o marco de separação entre o português arcaico e o português moderno.

Esse português moderno, na verdade, a norma-padrão moderna, transformou a língua portuguesa num veículo de produção e propagação da cultura erudita, o que permanece até os dias atuais.

## Uso da língua *versus* norma-padrão

Com o processo de relatinização e padronização da língua, os gramáticos e os literatos passam a valorizar a variação linguística que mais se assemelha às descrições da gramática latina.

Assim, usos da língua que antes eram considerados aceitáveis passaram a ser vistos como erro. O uso do pronome pessoal reto como objeto direto foi um desses casos, conforme podemos comprovar pelo exemplo a seguir, escrito pelo historiador português Fernão Lopes, no século XIV, na fase arcaica da língua: *El-rei, sabendo isto, houve mui grande pezar, e deitou-o logo fora de sua mercê, e degradou **elle** e os filhos a dez léguas de onde que elle fosse*.

No exemplo citado, tanto o pronome pessoal reto quanto o pronome oblíquo estão exercendo a função de objeto direto: [...] e *deitou-o* e {...} e *degradou **elle***. Esse uso era considerado natural, independente de ser o falante culto ou não.

Com a padronização da gramática, o pronome **ele** passa a ter a função apenas de sujeito e o pronome oblíquo **o** passa a funcionar como objeto direto, pois os gramáticos tentaram reproduzir na língua portuguesa o quadro das declinações latinas: as palavras assumiam formas diferentes de acordo com a função sintática que exerciam na oração. Usar, portanto, o pronome **elle** como objeto direto passou a se constituir uma impropriedade que deveria ser evitada pelos falantes considerados cultos, pois era “inadmissível deixar a forma ELE exercer as duas funções, a de sujeito e a de objeto” (BAGNO, 2008, p. 93). Assim, os pronomes pessoais modificaram sua forma de acordo com a função sintática, o que permanece até os dias atuais.

É bom destacar também a padronização de diversas palavras que vinham sendo empregadas desde as origens da língua. Essas palavras, depois de sofrer várias mudanças possibilitadas por uma língua viva, como o português, por não estarem tão próximas da língua latina, foram substituídas por outras expressões que revelassem uma aproximação maior com o termo latino do qual se originaram. Dentre essas palavras, destacamos as seguintes:

Forma tradicional	Forma padronizada
avondança	abundância
coa	cauda
esmar	estimar
frol	flor
goivo	gáudio
fremoso	formoso
letradura	literatura
marteiro	matírio
obridar	olvidar
chantar	plantar
seenço	silêncio

(BAGNO, 2008)

Podemos assim dizer que a constituição da norma-padrão foi um processo que procurou desconsiderar o uso real da língua, em busca de uma língua ideal. Embora as formas excluídas continuassem a ser usadas, passaram a ser consideradas *perso-nae non gratae* na língua. Esse foi o caso do pronome *ele* como objeto direto que até hoje se faz presente na fala brasileira. A norma-padrão levou para as escolas o ensino de uma “mesma variedade de língua escrita, cuja gramática é a que se infere da análise dos melhores escritores portugueses dos séculos XVI a XIX e dos brasileiros do século XIX e XX” (BAGNO, 2002, p. 16). Os professores de Língua Portuguesa, em sua maioria, procuram seguir inteiramente as prescrições das gramáticas nor-

mativas, porque acreditam que a norma fixada nessas gramáticas deve ser seguida integralmente, tanto por seus alunos como por qualquer usuário da língua.

Como uma variedade socialmente privilegiada, a norma-padrão veio estabelecer uma distância muito grande entre os usos linguísticos reais e as formas padronizadas. É o que acontece no Brasil: nossa tradição gramatical está pautada, em grande parte, em determinados usos do português de Portugal. Por isso, o sentimento de que os brasileiros falam mal a língua, que português é uma língua muito difícil, entre outros mitos.

Podemos afirmar que o brasileiro sabe, sim, usar a língua que fala. O que ocorre é uma não adequação das prescrições da gramática normativa com os usos reais da língua. Um exemplo que podemos citar diz respeito à colocação pronominal. De um lado, há a norma-padrão que prescreve uma série de regras para a colocação dos pronomes oblíquos; de outro, os usos da língua em situações reais de comunicação que, no caso da fala brasileira, revelam a inexistência da mesóclise. O que observamos é o uso da próclise ao verbo principal como única regra de colocação pronominal em vigor na língua falada.

Convém ressaltar que nenhum falante da língua portuguesa fala, efetivamente, a norma-padrão, nem mesmo as pessoas com um nível de escolarização elevado, em situações de interação comunicativa formal. Por isso é inevitável que os usos mais espontâneos do falante se revelem no processo de comunicação, quer seja formal, quer seja informal. Aliás, numa interação comunicativa informal, esses usos espontâneos da língua se manifestam de forma mais intensa.

Podemos, assim, dizer que o modelo de língua proposto pela norma-padrão está muito distante da realidade linguística do falante, pois é resultado de uma construção artificial baseada tanto em variedades regionais de prestígio quanto na escrita literária mais consagrada e na gramática latina (BAGNO, 2002). Contudo, isso não invalida que essa norma seja trabalhada como conteúdo de ensino da língua, no espaço escolar.

## O lugar da gramática normativa

No ensino da língua portuguesa, uma das questões que colocamos diz respeito à validade da gramática normativa. Qual tem sido, de fato, o lugar da gramática normativa no ensino da língua, considerando os avanços dos estudos linguísticos? Até que ponto essa gramática tem propiciado a ampliação da competência comunicativa do falante?

Ao longo dos anos, a gramática normativa tem sido alvo de críticas por muitos estudiosos da língua. As falhas se resumem, segundo Perini (1995, p. 6), em três grandes pontos: “sua inconsistência teórica e falta de coerência interna; seu caráter predominantemente normativo; e o enfoque centrado em uma variedade da língua, o dialeto padrão (escrito), com exclusão de todas as outras variantes”. Contudo, mesmo com falhas, essa gramática ainda continua a ser ensinada nas escolas, até porque, como uma variação da língua não pode ser preterida, pelo contrário, deve ser mostrado o seu lugar, considerando que pertencemos a uma sociedade letrada.

Numa pesquisa que realizamos com professores de Língua Portuguesa das escolas públicas do estado do Maranhão, os resultados revelaram que a maioria dos professores pesquisados ainda realizava um ensino de língua baseado apenas na gramática normativa. Esse fato foi justificado porque “o aluno precisava conhecer a formalidade da língua, considerando que ele (o aluno) fala, mas fala dentro de um contexto popular, por isso tentam traduzir esse português que os alunos já falam para uma regra gramatical, porque é cobrado do aluno a norma-padrão” (SANTOS, 1997, p. 128).

A gramática normativa possui o seu lugar no espaço da sala de aula, não como um sistema homogêneo e unitário, mas como uma modalidade de língua adquirida que se junta a outra modalidade – a coloquial ou familiar, com o objetivo de o falante poder optar, “no exercício da linguagem, pela língua funcional que mais lhe convém à expressão. Resulta, portanto, da “liberdade” de escolha que oferece uma língua histórica considerada em sua plenitude” (BECHARA, 1993, p. 17).

Embora não haja um padrão de linguagem superior, considerando que a língua deve ser usada em função do lugar em que o falante se situa no momento da interlocução, o aluno deve apropriar-se da norma culta como mais uma possibilidade de utilização da linguagem. Para isso, esse aluno precisa conhecer as regras da modalidade linguística padrão, cuja apropriação pode se constituir um fator de ascensão social, principalmente das classes populares, considerando que falar (ou escrever) com correção contribui para aumentar ou diminuir o poder de persuasão daquele que fala. Este é o motivo pelo qual devem ser respeitadas as convenções impostas por aqueles que utilizam a norma-padrão, principalmente em textos redigidos em linguagem formal. Nesse caso, a não observância de tais normas produz efeitos desconcertantes.

Analisando um *corpus*<sup>2</sup>, constituído por textos produzidos por candidatos a uma das vagas de cursos oferecidos pela Universidade Federal do Maranhão,

---

<sup>2</sup> A palavra *corpus* está significando “Conjunto de documentos, dados e informações sobre determinada matéria” (FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI*: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p. 561).

encontramos várias impropriedades em relação ao padrão de língua escrita que, segundo Platão e Fiorin (1990), podem ser classificados em quatro grandes níveis: ortografia, sintaxe, morfologia e léxico.

No nível da ortografia, encontramos inadequações em relação ao uso da acentuação gráfica, dos sinais de pontuação, de letras, do acento indicativo de crase, conforme exemplos extraídos do *corpus* analisado:

Ex. 1: *É necessário que todos abram os olhos perante os fatos e vejam o que **esta** acontecendo com o país que come sardinha e arrota caviar.* (falta de acentuação gráfica na palavra em destaque).

Ex. 2: *Todos sabemos que nosso Brasil **um país de muitos contrastes** completará o quinto centenário de sua descoberta [...]* (falta de pontuação – vírgula –, intercalando o aposto).

Ex. 3: *Nos tempos atuais, é muito difícil o casal conseguir manter o que é de mais importante: o amor, respeito e **compreensão** para com o outro.* (o termo destacado não foi escrito adequadamente: em lugar do **ç** deve ser **s**).

Ex. 4: *– Sim, deixe que alguma calmaria nos leve de novo **aquela** terra maravilhosa.* (falta do acento indicativo de crase: a junção de dois fonemas vocálicos iguais – prep. **a** + **a** inicial de aquela).

No nível da sintaxe, as inadequações encontradas referem-se à concordância e à regência, quer verbal, quer nominal e à colocação dos termos no período, prejudicando, assim, a harmonia dos enunciados e causando ambiguidades, conforme exemplos a seguir:

Ex. 5: *Portanto **as consequências existente** decorrem devido à europeização que tivemos.* (desvio de concordância: o adjetivo *existente* deveria vir no plural para concordar com o substantivo *consequências*).

Ex. 6: *Recebia conselhos dos pais, porém não mais **os** obedecia.* (desvio de regência: o pronome oblíquo **os** deve ser complemento de verbos transitivos diretos e o verbo obedecer é transitivo indireto e exige objeto indireto).

Ex. 7: *Devemos participar da evolução e acompanhar o progresso da sociedade, mas sempre revivendo a nossa própria cultura, **para que ela não perca-se**, consertando as falhas que nela existem.* (desvio de colocação: o pronome **se** deveria vir antes da forma verbal **perca**, considerando haver o advérbio **não** que atrai a próclise).

No nível da morfologia, encontramos inadequações, sobretudo, nos seguintes aspectos: na flexão nominal e verbal e no emprego das categorias gramaticais invariáveis, como o advérbio. Citamos como exemplo os seguintes casos:

Ex. 8: *A multidão em festa chega aos poucos, mas dentro de poucas horas a alegria **contageia** todos os que foram com o propósito de brincar [...]* (desvio de flexão verbal: o verbo **contagiar** não acompanha a conjugação do verbo **odiar**, paradigma dos poucos verbos portugueses terminados em – **iar** que são irregulares: trocam o **i** pelo ditongo **ei** nas formas rizotônicas).

Ex. 9: *Valores e costumes, que eram priorizados antigamente, como o casamento, hoje têm **menas** importância na sociedade [...]* (desvio no emprego de palavras invariáveis, no caso, **menas**, que não sofre flexão, quer de gênero, quer de número).

No nível do léxico, escolhemos apenas um exemplo para demonstrar como a impropriedade vocabular produz resultados desfavoráveis ao sentido do texto, pois as palavras devem ser empregadas adequadamente, com significado apropriado ao contexto situacional. É o que não ocorre com o termo destacado no exemplo a seguir.

Ex. 10: *Nosso Brasil, um país de muitos contrastes, completará o quinto centenário de sua descoberta que, por sua vez, são vários anos de sofrimento, de miséria; um povo que não é tratado como gente e, sim, como **indigesto**.*

Nesse exemplo, a palavra em destaque não está empregada adequadamente, causando estranhamento ao sentido do texto. No contexto, a expressão [...] *e, sim, como **indigesto*** poderia ser retirada do enunciado, pois, quando dizemos “um povo que não é tratado como gente”, emerge do enunciado um jogo de imagens mentais dos interlocutores que possibilita a evocação dos conceitos que tal enunciado ativa, sem que outros itens lexicais sejam evocados para dar-lhe sentido.

Pelos exemplos apresentados, o desempenho linguístico do aluno não é satisfatório. Isso significa que a escola não tem cumprido a sua função, no sentido de criar condições para que o português padrão seja aprendido, sem desprestigiá-la língua que o aluno já domina, mesmo antes de lá chegar. Essa aprendizagem do padrão da língua consiste, principalmente, na aquisição de determinado grau de domínio da leitura e da escrita. Por exemplo, os alunos, no final do Ensino Médio, deveriam ler fluente e produtivamente diversos tipos de textos, inclusive

os textos literários; também deveriam escrever, sem traumas, variados tipos de textos como narrativas, textos argumentativos, textos informativos, atas, requerimentos, cartas de várias modalidades, dentre outros gêneros textuais.

Nesse caso, o aluno deve apropriar-se de conhecimentos que o façam compreender que o registro da língua ocorre de forma diferenciada: na fala, o aluno esculpe sua vivência, sua experiência humana na trajetória que o desenvolve e o compromete com tudo aquilo em que acredita, fazendo uso das variedades linguísticas a partir dos lugares da interlocução; na escrita, há uma elaboração mais apurada do dizer, por isso requer um cuidado maior, por ser, geralmente, mais precisa e menos alusiva que a fala.

Como a língua é uma instituição social, é necessário que o aluno se aproprie da norma-padrão descrita pelos compêndios gramaticais como mais uma possibilidade de uso exitoso da língua, a partir de práticas de linguagem, uma vez que falamos e escrevemos para expressar a vida, comunicar nosso mundo vivido com todas as suas marcas. É através da língua que projetamos possibilidades, fecundamos o presente e gestamos o futuro.

---

## Texto complementar

### E o que fazer com a norma-padrão?

(BAGNO, 2003)

É curioso como as pessoas, no que diz respeito à língua, tendem aos pensamentos dicotômicos, do tipo “isso é certo” / “isso é errado”, “isso pode” / “isso não pode”, “isso é português” / “isso não é português”. Por causa dessa rigidez de critérios é que muita gente acredita, sem nenhum pingão de razão, que os linguistas querem abolir as regras padronizadas, que não é mais preciso corrigir os textos escritos dos alunos, que ninguém mais vai precisar se importar com ortografia, e outras ideias igualmente estapafúrdias.

Essas tolices sem tamanho aparecem, por exemplo, nas colunas de jornal e de revistas assinadas por Pasquale Cipro Neto. Na Folha de S. Paulo de 28/05/1998 ele fala de “linguistas defensores do vale-tudo” (nomes, por

favor!). Bobagem que repetiu em seu depoimento a L. A. Giron na reportagem da revista *Cult* n.º 58 (maio de 2002, p. 40): *[Pasquale] tacha os linguistas de negligentes: “Para eles, a língua é um vale-tudo. Portanto, estamos errados em querer corrigir erros comuns”*.

E na reportagem do *Jornal do Brasil* de 10/12/2002, assinada por Eliane Azevedo, a gente encontra a definição de gramáticos como “guardiães da linguagem formal” e a de linguistas como “defensores dos regionalismos, coloquialismos e espontaneísmos linguísticos”, definições que revelam, mais uma vez, a densa ignorância que impera nos meios de comunicação sobre tudo o que diz respeito aos fenômenos da linguagem.

Nessa mesma reportagem, noticiando o projeto da Academia Brasileira de Letras de produzir um documento sobre ensino de português a ser entregue ao ministro da Educação, a gente lê:

O gramático [Bechara] criticou duramente a política para o português nos Ensinos Médio e Fundamental ditada pelo MEC. Para Bechara, no campo oficial, os linguistas venceram os gramáticos – e o que vigora nas escolas é a ideia de que a língua culta é elitista e coercitiva, e que o objeto do estudo deve ser a língua falada.

Não sabemos até que ponto a reportagem reproduz com fidelidade o depoimento do gramático e acadêmico, mas de todo modo está ali impressa uma das falácias mais comuns e perniciosas que circulam entre os que se põem a discutir questões de língua e de ensino. Se é verdade que os linguistas advogam o estudo da língua falada na escola e o dever de reconhecer o valor de todas as variedades linguísticas, isso não significa que estamos dizendo que as pessoas não têm direito a aprender a norma-padrão ou que não precisam aprender a escrever segundo as convenções de seu tempo. Este é um direito de todos. Ensinar a norma-padrão e ensinar a escrever de forma eficiente é um dever do Estado (SCHERRE, 2002, p. 247).

Portanto, é absurdo e falso afirmar que os linguistas não se preocupam também com o ensino da língua falada e escrita mais monitoradas. Além disso, embora sejamos obrigados a reconhecer, numa retrospectiva histórica, que a norma-padrão tem uma origem, sim, “elitista e coercitiva”, também sabemos que esta norma-padrão é objeto de desejo e tem um valor simbólico muito grande na sociedade. E os linguistas são os primeiríssimos a reconhecer isso. Numa entrevista à revista *Ciência Hoje* (vol. 31, n.º 182, maio

de 2002), o linguista Ataliba de Castilho – coordenador do grande projeto científico da Gramática do Português Falado – deixa bem clara a “nossa inarredável obrigação de passar aos nossos alunos o modo culto, prestigiado, de falar e escrever”. No entanto, como linguista, ele tem a nítida consciência de que “reduzir a isso a tarefa do ensino é de uma pobreza desoladora”.

E prossegue: a norma culta não deriva de nada intrínseco ao português. Não há formas ou construções intrinsecamente erradas ou certas [...] Assim, o certo ou errado deriva apenas de uma contingência social. Em todas as comunidades sempre se atribui a determinada classe uma ascendência sobre as demais. A classe de prestígio dita as normas de comportamento, a moda, o gosto por certo tipo de música... Assim também a escolha das variedades linguísticas entre as que estão à disposição dos falantes. Ao escolher uma, essa classe condena as outras variedades.

Observe-se que toda essa explicação que Castilho dá sobre a formação histórica e social da norma-padrão (que ele designa com o termo tradicional de “norma culta”) é antecedida da defesa do ensino das formas prestigiadas de falar e escrever. É o mesmo que já se podia ler num dos textos clássicos da educação brasileira, o livro *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*, de Magda Soares, publicado em 1986. Lá, depois de discutir longamente a sacralização da norma-padrão por um processo, sim, “elitista e coercitivo” como modelo de língua legítima, a autora faz questão de afirmar:

Um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais (p. 78) [grifos meus].

O que Castilho e Soares deixam bem claro, portanto, é que, se cabe à escola ensinar as formas linguísticas padronizadas, normatizadas, isso não deve ser visto nem como a tarefa única do ensino, nem como um instrumento para a adequação ou incorporação do indivíduo oriundo de classe social desprestigiada ao tipo de sociedade excludente que é a nossa. Como já afirmei em outros trabalhos, é necessário empreender um ensino crítico da norma-padrão, escancarar sua origem “elitista e coercitiva”, e mostrar que

a necessidade de dominá-la se prende à necessidade de que os alunos oriundos das camadas sociais desfavorecidas (ou seja, a imensa maioria da população brasileira) possam dispor dos mesmos instrumentos de luta dos alunos provindos das camadas privilegiadas.

A necessidade de ensinar a norma-padrão na escola – ensinar no sentido mais óbvio do termo: levar alguém a dominar algo que lhe é desconhecido – se prende também ao fato muito evidente de que as regras gramaticais padronizadas, presentes na literatura “clássica”, só podem, em sua maioria, ser aprendidas na escola. Assim, o conhecimento e o eventual emprego dessas formas padronizadas dependem exclusivamente da escola, porque elas só sobrevivem hoje na língua escrita mais monitorada. Como a prática da leitura inexistente nos meios familiares da maioria da nossa população, é na escola que ela deverá ser praticada como uma das atividades principais do processo de educação linguística, ao lado de outras atividades igualmente importantes.

A norma-padrão, como já disse, é um elemento importante da nossa cultura e não pode ser desprezada simplesmente porque constitui um conjunto de formas linguísticas em grande parte obsoletas. Essas formas estão restritas à língua escrita mais monitorada, é verdade, mas também é verdade que são justamente os gêneros textuais escritos mais monitorados os que gozam de maior prestígio social. Estruturas textuais características da língua escrita mais monitorada só podem ser apreendidas e aprendidas se a pessoa tiver contato com elas, e este contato se faz por meio da leitura e da escrita. Por isso, não adianta entupir a cabeça das pessoas com regras, exceções, nomenclaturas e definições. Não é assim que alguém vai aprender a ler e a escrever. Isso não é “ensinar português”, é simplesmente decorar a gramática normativa, e há muito tempo os linguistas e educadores vêm demonstrando a inutilidade dessa prática secular. Só se aprende a ler e a escrever, por mais incrível que pareça, lendo e escrevendo. A ideia de que a boa leitura e a boa produção de textos dependem do conhecimento pormenorizado da gramática normativa é uma falácia que precisa ser combatida.

Tem sido grande a produção de obras teóricas (e a implementação de práticas pedagógicas efetivas) que propõem uma concepção de educação linguística sintonizada com as reais necessidades do alunado brasileiro contemporâneo. O próprio surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998 representa um avanço importante nesta direção, apesar dos ab-

surdos protestos da Academia Brasileira de Letras. O grande problema, no entanto, é que a ideologia perniciosa do “certo” e do “errado” contamina tudo o que se diz sobre língua fora dos meios especializados. Em sua entrevista, Castilho lamenta:

Como temos sido eficientes nesse estéril ofício de censores! Geramos na consciência do outro uma convicção tão monstruosa sobre a possibilidade de reduzir a língua a uma questão de certo ou errado, que hoje o que as pessoas querem ouvir do professor de português é um veredito para elas mesmas. Estou certo? Estou errado? Serei condenado ou terei a absolvição? É uma lástima que a concepção costumeira sobre o que seja estudar uma língua tenha chegado a nível tão baixo!

---

## Dica de estudo

BAGNO, Marcos. **A Norma Oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

O livro tem como finalidade oferecer uma reflexão sobre as relações entre língua e poder, na tentativa de reagir contra as profecias de que a língua estava ameaçada por causa da ascensão ao poder de um falante, no caso o Presidente Lula, das variações linguísticas tipicamente estigmatizadas.

---

## Atividades

1. Fale, de forma sucinta, sobre o processo de relatinização da língua portuguesa.

---

---

---

---

---

---

---

---





# A validade da gramática no ensino da língua

## A gramática internalizada e o ensino de Língua Portuguesa

A criança, ao chegar à escola, já usa a língua fluentemente, embora ainda apresente um repertório linguístico reduzido. Isso decorre da gramática internalizada que todo falante possui desde a mais tenra idade como resultado de suas experiências linguísticas.

Esse tipo de gramática é organizado intuitivamente pelo falante, a partir de sua exposição à língua quando fala, ouve, lê ou escreve. Observando as regularidades existentes na língua, ele (o falante) constrói a sua gramática, em níveis variados, com o simples contato com o outro, durante o processo de comunicação. Portanto, o conhecimento dessa gramática internalizada e seu desenvolvimento independem de escolarização, porque o falante já usa a língua de forma eficiente ao se comunicar com os membros de sua família, com os amigos, ou seja, com seus semelhantes.

A gramática internalizada nos permite conhecer as estruturas da língua, dando-nos a possibilidade de recusarmos uma dada estrutura considerada agramatical, como é o caso de, por exemplo, *babaçu Maranhão muito no há*, e de aceitarmos outra como *Não consigo viver sem você*, uma vez que o único critério considerado é a estrutura estar de acordo com as regras da língua. O segundo exemplo atende a esse critério, por isso é um enunciado aceitável pelo falante.

A estrutura *babaçu Maranhão muito no há* é rejeitada pelo falante de língua portuguesa porque não atende ao princípio de organização da frase: a expressão *Maranhão* deve formar uma única expressão de sentido com a contração *no*, para constituir o sintagma adverbial *no Maranhão*; a forma verbal *há* deve se ligar à expressão *babaçu*, para completar-lhe o sentido do verbo haver, constituindo, assim, o sintagma verbal. O falante poderia optar pelo uso ou não de *muito*, o que não prejudicaria a comunicação. Ordenando as expressões, teríamos a seguinte construção, agora com sentido: *No Maranhão, há (muito) babaçu*.

A língua é um sistema de possibilidades de uso e, conseqüentemente, a gramática internalizada é esse sistema potencializado no falante; é o conhecimento que ele tem da língua. Mesmo sem o conhecimento explícito das regras gramaticais, qualquer falante de língua é capaz de construir sentenças, partindo do princípio de que a língua é um sistema de conhecimentos interiorizados na mente humana (CHOMSKY, 1986).

Chomsky (1986) chamou de *competência* esse sistema de regras interiorizado, pois é ele que possibilita ao falante a realização dos atos de fala, isto é, “a atuação ou execução (*performance*) linguística, devendo a competência ser concebida como um sistema subjacente (*underlying system*) à prática linguística, ao comportamento verbal (*language-behavior*) de cada locutor (SILVA, 1997, p. 44).

Essas regras geram frases inumeráveis. Citemos como exemplo três regras que podem ser aplicadas na construção dos enunciados produzidos pelo falante.

Regra 1: **O** → SN + SV (*oração* reescrita como *sintagma nominal* + *sintagma verbal*)

Regra 2: **SV** → V + SN (*sintagma verbal* reescrito como *verbo* + *sintagma nominal*)

Regra 3: **SN** → Art + N (*sintagma nominal* reescrito como *artigo* + *nome*)

Como os verbos e os nomes/substantivos se constituem classes abertas de palavras, só essas três regras são capazes de gerar muitos e muitos enunciados, conforme os exemplos a seguir:

*O Maranhão produz o babaçu.*

*A mãe ama o filho/O filho ama a mãe.*

*A criança quebrou o braço.*

Os três enunciados confirmam as três regras de construção de frases significativas usadas pelo falante. Vejamos:

Regra 1: **O** → SN + SV: *O Maranhão + produz o babaçu.*

*A mãe + ama o filho.*

*A criança + quebrou o braço.*

Regra 2: **SV** → V + SN: *produz + o babaçu.*

*ama + o filho.*

*quebrou + o braço.*

Regra 3: **SN** → Art + N: *O + Maranhão/ o + babaçu*

*A + mãe/ o + filho*

*A + criança/ o + braço*

Percebemos, assim, que o sintagma nominal, nesses enunciados, nada mais é, numa visão tradicional de ensino da língua, que o sujeito (O + Maranhão; A + mãe; A + criança) e o objeto direto (o + babaçu; o + filho; o + braço).

Portanto, podemos dizer que nenhuma frase, por mais original e imaginosa que seja, pode ser construída sem que esteja prevista pelas regras da gramática internalizada. Até as crianças que ainda não têm conhecimento de gramática normativa utilizam as regras dessa gramática. Isso porque a criança descobre a teoria da sua língua com uma pequena quantidade de dados dessa língua; ela aprende a teoria subjacente ideal.

Tomemos como exemplo o seguinte texto, escrito por uma criança de seis anos a quem ainda não foram ensinadas, de forma sistemática, as regras da gramática normativa.

## O passaro e a arvore

Era uma ves um passaro chamado Paulo ele gostava de sair do ninho um dia a arvore que o ninho ficava o Paulo vio uma maçã muito vermelha e lhe deu muita vontade de comela voou da altura da maçã e pegou.

O texto demonstra que a criança domina as regras intrínsecas à língua, pois foi capaz de construir enunciados inteligíveis. Nesse sentido, podemos afirmar que essa criança possui uma gramática internalizada. No texto, encontramos muitas inadequações em relação à escrita, mas isso é natural, pois uma criança de seis anos está começando a apropriar-se da língua escrita, por isso ainda não a domina. Contudo, o que está em pauta não é o padrão escrito e, sim, a aquisição da língua pela criança.

No texto, percebemos a presença de construções complexas para uma criança de 6 anos, como é o caso do período composto por coordenação e subordinação:

um dia a arvore que o ninho ficava o Paulo vio uma maçã muito vermelha e lhe deu muita vontade de comela

O período destacado apresenta quatro orações que, de acordo com a gramática normativa, podem ser assim classificadas:

1.<sup>a</sup> oração: *um dia a arvore ... o Paulo vio uma maçã muito vermelha* – oração principal e coordenada assindética em relação à 3.<sup>a</sup> oração.

2.<sup>a</sup> oração: *que o ninho ficava* – oração subordinada adjetiva restritiva.

3.<sup>a</sup> oração: *e lhe deu muita vontade* – oração coordenada sindética aditiva e principal em relação à 4.<sup>a</sup> oração.

4.<sup>a</sup> oração: *de comela* – oração subordinada substantiva.

A criança, mesmo sem ter conhecimento formal de períodos compostos por coordenação e subordinação, produziu frases ou sequências de palavras que representam a estrutura organizacional da língua. Ela demonstrou que já domina a gramática de sua língua, podendo expressar-se de maneira semelhante à do adulto.

Não dominar o padrão escrito da língua não significa que a criança não saiba a língua que fala, pois

aprender não significa *armazenar todo o estoque de um só golpe*. No estudo da língua materna, a criança seleciona as palavras e, para realizar construções “gramaticais”, não aprende todas as frases possíveis, mas as regras de construção, em virtude das quais conseguirá construir as sequências sem que, contudo, jamais as tenha percebido. (SLAMA-CAZACU, 1979, p. 27)

A gramática internalizada é a gramática da própria natureza humana, uma vez que já nascemos com as potencialidades de ouvir e falar. Cada língua possui sua própria gramática e os seus falantes a conhecem muito bem. Por que, então, no ensino da língua portuguesa, o professor não toma como ponto de partida a gramática internalizada?

Convém ressaltar que a gramática internalizada ainda é pouco explorada nas escolas que privilegiam o ensino da gramática normativa, desprezando o conhecimento prévio que o aluno possui das regras intrínsecas da língua que fala.

Com isso, “o ensino da língua acaba se revelando, muitas vezes, antieconômico, já que insiste em ensinar ao aluno muitas coisas já sabidas” (TERRA, 1997, p. 57). Isso porque muito do que é ensinado na escola sobre a língua já faz parte das experiências linguísticas do aluno.

Um exemplo que podemos citar refere-se à concordância do verbo com o sujeito, principalmente os casos de sujeito simples. Para o aluno estabelecer esse tipo de concordância, não é necessário ele dizer para si mesmo que o verbo deve concordar com o sujeito em número e pessoa. Ele faz essa concordância intuitivamente, pois já possui esta competência, a qual foi adquirida por processo natural, em convivência com os demais falantes de sua comunidade.

Ao deparar-se com as regras sistematizadas de concordância verbal, no caso aqui explicitado, a regra geral, o aluno não percebe que já internalizou essa regra e a usa em sua interação verbal, nos contextos situacionais.

Dada a importância da gramática internalizada para um ensino de língua significativo, a escola deve priorizar o ensino de gramática, partindo desse tipo de gramática, ou seja, da gramática internalizada, passando pela descritiva e, se necessário, findando os estudos linguísticos sistematizados na normativa (POSSENTI, 1998), pois o objetivo do ensino de língua materna é que os alunos dominem efetivamente o maior número possível de regras, tornando-se, assim, capazes de expressar-se nas mais diversas circunstâncias da vida.

## A função da gramática como metalinguagem no ensino da língua

No ensino de Língua Portuguesa, a gramática possui uma função que consideramos de fundamental importância. É pela gramática que o professor de língua materna descreve a *técnica* da gramática internalizada do aluno, com o objetivo de ampliar a competência comunicativa desse aluno, a qual se manifesta nas diversas atividades pedagógicas propostas no espaço escolar.

Em que consiste, de fato, a descrição da *técnica* da gramática internalizada?

Segundo Coseriu (*apud* UCHÔA, 2007), o falar obedece a uma *técnica*, entendida como *um saber fazer*. Nesse caso, descrever a *técnica* da gramática internalizada significa possibilitar ao aluno saber usar a gramática como uma *tecnologia* – *um saber como fazer*.

A gramática, por si só, não é suficiente para a aprendizagem da língua, uma vez que o saber falar não é só ter competência gramatical, ou seja, ter o domínio das regras. Como um conteúdo curricular, a gramática deve ser ensinada, pois o aluno deve demonstrar a posse de uma técnica linguística, o ensino de um falar, para que possa saber atuar, pela linguagem, na sociedade em que se insere.

Qual gramática, então, deve ser adotada no ensino da língua?

Consideramos que tanto a gramática estritamente descritiva quanto a gramática normativa devem ser ensinadas na escola, no Ensino Fundamental e Médio. Aliás, a gramática normativa não deixa de ser uma gramática descritiva de uma variedade da língua – o padrão culto que está direcionado para o *como se deve dizer*. Na aprendizagem prática da língua, na produção de um texto escrito, por exemplo, o aluno pode valer-se mais da gramática normativa, com o professor procurando focar as

diferenças entre a variedade cotidiana dos alunos e a padrão, sem, evidentemente, nenhuma postura de correção, estigmatizadora em relação à expressão dos discentes, apenas levando-os a observar oposições entre os dois níveis de língua, conscientizando-os da diferença de prestígio social entre eles e conscientizando-os também de que o domínio do português padrão exige tempo, prática constante da língua, ler, escrever, enfim, estar o mais possível exposto a ela, e à reflexão, pelo estudo sobre ela. (UCHÔA, 2007, p. 43)

A aprendizagem da língua deve possibilitar ao aluno aprender a diversificar os recursos expressivos da língua colocados à sua disposição, a partir de como fala e escreve, tornando, assim, a prática da diversidade das ocorrências textuais, como a concordância, o emprego dos pronomes, a formação ou classe de uma palavra, dentre outras ocorrências, uma operação corriqueira de sua atividade linguística na escola, para que possa transferir essa diversidade para sua vida social. É nesse sentido que a gramática se torna uma metalinguagem no processo ensino-aprendizagem da língua, pois “aprender uma língua é sobretudo operar metalinguisticamente” (CHALHUB, 1998, p. 28).

Convém ressaltar que a metalinguagem não deve ser como a que tem se perpetuado no ensino da língua, mas sim, uma metalinguagem que toma o texto como objeto de análise dos recursos linguísticos encontrados na superfície textual.

Tomemos como exemplo o seguinte texto, escrito por um candidato ao Concurso Vestibular da Universidade Federal do Maranhão.

## Viagem sem propósito

Eis o ser mais inteligente deste planeta: o homem, que com ele e a sua raça a ambição, sede de poder e conquista. Por causa dele, imensos objetivos foram alcançados.

E o homem decide sair de seu lar, querendo sempre mais para as suas mãos, partindo para outros lugares para expandir seus domínios e de um planeta a outro, vai expondo suas ideias e planos, alcançando mais uma vitória.

Sempre conseguindo através de sua brilhante sabedoria e inteligência, trouxe inúmeros benefícios para si. Porém, por maior que seja seu conhecimento e poder, ainda não fez a principal viagem que deveria ter feito no início da sua existência: em si mesmo, pois no mundo em que vive, pouquíssimos detêm de uma vida suntuosa e cheia de luxos, ao contraste de milhares pelo planeta que não tem um pão sequer para dividir com seus familiares, pois não tem renda fixa ou um emprego que dignifique a sua força de trabalho.

Por isso, se o homem não aprender a conviver e compartilhar igualmente com o seu próximo, de que adiantaria tantas descobertas científicas e inovações tecnológicas que beneficia apenas uma parcela do bolo humano e o restante fica entregue as moscas? É necessário que o faça agora, para o bem a si próprio e a toda a humanidade antes que seja muito tarde e que a sua grandiosidade como ser racional venha a baixar.

(Texto cedido pelo Núcleo de Eventos e Concursos – NEC, da UFMA, transcrito da forma como o autor o escreveu.)

O candidato, um aluno que acabou de concluir o Ensino Médio, consegue usar a modalidade escrita da língua para desenvolver seu ponto vista e tecer considerações sobre o tema dado; há, no texto, o que chamamos textualidade e não mera sequência de frases sem sentido, embora apresente várias ocorrências textuais que são condenadas pela norma culta.

Essas ocorrências podem ser trabalhadas pelo professor no ensino da língua, no sentido de ampliar a competência comunicativa do aluno. Para isso, o professor pode estabelecer oposições entre a variedade utilizada pelo aluno – a sua variedade cotidiana – e a padrão, a partir da descrição do *saber fazer* revelado na

produção do referido candidato; pode fazer a análise do *saber atuar*, a partir do *saber como fazer*, ou seja, apresentando a descrição da gramática como metalíngua no ensino.

No caso do texto *Viagem sem propósito*, se fosse usado em uma atividade pedagógica de sala de aula, o professor poderia trabalhar, por meio do processo de descrição linguística, as seguintes situações:

- a) no nível da ortografia: palavras que não foram acentuadas graficamente, como é o caso de *domínios, benefícios, pouquíssimos, proximo*.
- b) no nível morfosintático: concordância e regência verbal, como as ocorrências encontradas nos seguintes trechos:

### Trecho 1

[...] *pouquíssimos detém de uma vida suntuosa e cheia de luxos, ao contraste de milhares pelo planeta que não tem um pão sequer para dividir com seus familiares, pois não tem renda fixa ou um emprego que dignifique a sua força de trabalho.*

### Trecho 2

*Por isso, se o homem não aprender a conviver e compartilhar igualmente com o seu próximo, de que adiantaria tantas descobertas científicas e inovações tecnológicas que beneficia apenas uma parcela do bolo humano e o restante fica entregue as moscas?*

No trecho 1 existem ocorrências de descrição da língua em relação à concordância verbal – as formas verbais *detém, tem* e *tem* deveriam vir no plural, para concordarem com o sujeito a que se referem.

No trecho 2, as ocorrências dizem respeito tanto à concordância quanto à regência. No que se refere à concordância, temos o caso das formas verbais *adiantaria* e *beneficia* que não se encontram em harmonia com o seu sujeito. Também temos a flexão inadequada da forma verbal *adiantaria*, no que se refere ao tempo verbal – que deveria ser o futuro do presente do modo indicativo. No que se refere à regência, encontramos a locução *as moscas* – a falta do acento indicativo de crase na expressão *às*, e as expressões *para o bem a si próprio e a toda a humanidade* – uso da preposição *a* em lugar da preposição *de*.

- c) no nível lexical: emprego inadequado de palavras, como é o caso de *ao contraste de milhares*. O candidato, ao usar a expressão *contraste* em vez de *contrário*, torna o enunciado mal formado, no que se refere ao aspecto semântico da língua, uma vez que o sentido do enunciado ficou prejudicado.

Convém ressaltar que, no ensino da língua, o professor deve valer-se da gramática descritiva, ou seja, da gramática como metalinguagem, no sentido de precisar as formas de expressão e as funções que uma categoria gramatical pode desempenhar nos contextos comunicacionais, pois

a tarefa da gramática é a análise, precisar os valores gramaticais expressos em ocorrências textuais, como o caso de explicitar, em um texto do português, o valor de certa forma verbal (em Vou a Roma e depois sigo para Paris, por exemplo, o valor de “tempo futuro, mas próximo”, expresso em *vou* e *sigo*) e apontar o recurso utilizado para sua expressão (no caso, o recurso a formas de presente). (UCHÔA, 2007, p. 30)

A gramática descritiva nos possibilita, por exemplo, compreender as formas variadas de dizer ou traduzir uma mesma realidade extralinguística, conforme os enunciados a seguir:

- *A gente vamos sair agora.*
- *Nós vai sair agora.*
- *A gente vai sair agora.*
- *Nós vamos sair agora.*

Os quatro enunciados são gramaticais porque atendem às regras de funcionamento da língua, embora os dois primeiros revelem uma das variações linguísticas que é censurada pelo falante considerado culto. São estruturas linguísticas que revelam a dinamicidade da língua e têm a sua validade no processo educacional, pois possibilitam “explicitar as estruturas e as relações fundamentais que conformam a gramática das línguas” (SILVA, 2006, p. 85).

O ensino da língua com base na gramática descritiva possibilita ao professor a oportunidade de trabalhar o conhecimento linguístico orientado para uma prática consciente de uso da língua, considerando que aprender uma língua significa “aprender novos modos e estratégias de dizer, para um mesmo contexto ou para contextos diversos” (UCHÔA, 2007, p. 63).

Embora no ensino descritivo o professor possa trabalhar com a gramática normativa, ao fazer a descrição da variedade considerada padrão, ele não deve limitar essa gramática a um papel prescritivo. O ensino normativo deve ser entendido como o ensino da variedade linguística de maior prestígio social frente às demais variedades, sem reforçar a ideia de que qualquer texto que contém construções não absorvidas pela gramática normativa é um mau texto. Isso porque ensinar gramática não significa conhecer cada vez melhor o que os gramáticos de renome disseram e/ou escreveram.

Convém ressaltar que a metalinguagem sempre esteve presente no ensino da língua, contudo, por ser priorizada a gramática da variedade linguística considerada culta, a gramática que o professor descreve corresponde à(s): ideia de *classes de palavras*, como *substantivo, adjetivo, artigo, verbo, pronome advérbio, preposição*; noções funcionais de *sujeito, predicado, objeto direto, objeto indireto*; oposição entre *pretérito perfeito, pretérito mais-que-perfeito e pretérito imperfeito*; os conceitos de *sílaba, tonicidade, encontros fonêmicos*; distinção entre os *vários tipos de frases (declarativas, imperativas, interrogativas, exclamativas)*, dentre outros conceitos.

Contudo, a gramática como metalinguagem que possibilite outra visão de ensino de língua, no caso, o ensino produtivo, requer que o professor se baseie num modelo teórico o qual “constitui, na verdade, uma **hipótese** sobre como essa língua se organiza estruturalmente para tornar possíveis as expressões e a compreensão de sentidos” (AZEREDO, 2000, p. 11).

Ensinar, portanto, a gramática como metalinguagem significa possibilitar ao aluno a apreensão das funções essenciais da linguagem – a cognoscitiva e a comunicativa – esteios para o desenvolvimento de todo cidadão, como ser pensante e como ser social. Significa, também, aprender a arte de comunicarmos, através de palavras ditas e da escrita, nossos sentimentos, nossas emoções e nossos pensamentos; significa, ainda, traduzir em palavras faladas e escritas tudo aquilo que pensamos, no sentido de fazermos com que nosso interlocutor possa nos entender, e nós a ele, e compreender a mesma mensagem, através do sentido das palavras utilizadas, quer seja na língua falada quer seja na escrita.

---

## Texto complementar

### Gramática e política

(POSSENTI, 1998)

[...]

#### O “político” nas gramáticas

Digamos mais diretamente, então, o que há de político nas gramáticas. Em gramáticas do tipo 1, o que há de político é mais do que evidente. Elas

são excludentes em alto grau. Em primeiro lugar, excluem a fala, considerando propriamente corretas apenas as manifestações escritas (ou as faladas que as repetem, que continuam, na verdade, sendo escritas...).

Sabe-se que a escrita, como a conhecemos, é posterior à fala e foi construída sobre ela, embora esteja claro que as duas modalidades são diversas em numerosos aspectos de que não cabe aqui reatar. Ao eleger a escrita, não elegem qualquer manifestação escrita: adotam como modelo a escrita literária. Ora, é evidente que a literária não é a única escrita, nem a melhor. É uma dentre elas, e só é melhor para a literatura. Mas isso não é tudo.

Ao eleger a escrita literária, elegem alguns escritores, ou ainda uma seleção de suas obras (também para evitar imoralidades...). Selecionam apenas os clássicos. Uma das características dos clássicos, na verdade a mais relevante para as gramáticas (e para representar bons usos da língua!), é serem antigos. De degrau em degrau, excluindo a oralidade, a escrita não literária, a escrita literária moderna, o que tais gramáticas nos apresentam é antes de mais nada uma língua arcaica em muitos de seus aspectos. Esquecem que tais clássicos foram, em seu tempo, frequentemente apedrejados pelo “mau uso da linguagem”, porque então também havia os clássicos a serem imitados.

Em segundo lugar, uma gramática assim pensada e construída exclui a variação, tanto a oral como a escrita. As variedades regionais são, para ela, regionalismos, e merecem tratamento tão desprezível quanto os estrangeirismos, elencados entre os vícios de linguagem.

As variedades sociais eventualmente trazidas para os textos pelos escritores ou são folclore ou concessão incompreensível ao mau gosto. É, pois, política, sem senso histórico, mas não ingênua, a atitude purista e arcaizante, por considerar sem valor, erradas, frutos da falta de cultura e do desleixo, as manifestações não avalizadas por um estreito e frequentemente mau “bom gosto”.

O preconceito contra qualquer manifestação linguística popular é escandaloso nas gramáticas desse tipo. Maurizio Gnerre afirma que a língua é o único lugar em que a discriminação é aceita. Em nenhum documento está dito que não se tem o direito de discriminar alguém por causa de seu sotaque ou de qualquer outra peculiaridade linguística, embora se condene claramente a discriminação quando baseada em fatores como religião,

cor, ideário político etc. Diria que não só não se trabalha em favor do fim da discriminação linguística, como, pelo contrário, cada vez mais se valoriza a língua da escola, que é na verdade a língua do Estado.

Gramáticas do tipo 2 são políticas em três sentidos, pelo menos:

- em primeiro lugar porque, embora se baseiem na oralidade, a construção dos modelos e, na verdade, o corpus utilizado levam sempre, imperceptivelmente talvez, para a consagração da variedade padrão como representante ideal das regras da língua. A melhor demonstração dessa atitude é que o estudo da variação linguística cabe a um ramo interdisciplinar, a sociolinguística, não à linguística mesma;
- em segundo lugar, tais gramáticas são políticas na construção e delimitação do objeto: conforme o que excluem ou incluem no objeto da teoria, efetuam um recorte dos fenômenos que imediatamente denuncia as ligações ideológicas da teoria gramatical com certas concepções de outros fenômenos sociais.

Casos evidentes são o estruturalismo americano, ligado diretamente ao behaviorismo, e a gramática gerativa, que apela fortemente para o inatismo. Compare-se, também, a concepção de signo em Saussure e em Voloshinov:

- pela exclusão que tais gramáticas promovem do aspecto histórico das línguas, das razões sociais das mudanças. A doutrina da precedência da sincronia vem de par com uma concepção de língua como sistema independente de fatores extralinguísticos, excluindo totalmente o papel da história e das reais relações entre os falantes.

As gramáticas do tipo 3 são evidentemente políticas. Nesse caso, no entanto, não necessariamente a marca política é imposta por grupos de poder especializados. É a própria comunidade que fala a língua que trabalha politicamente, impingindo normas de linguagem e excluindo os que não se submetem.

Nesse sentido, os próprios falantes promovem o máximo possível de normalização ou de especialização de variedades, atribuindo valores às formas linguísticas. Em comunidades de maior escolaridade, é claro que gramáticas do tipo 1 interferem em gramáticas do tipo 3. Daí porque normas e concepções daquelas gramáticas podem encontrar-se reproduzidas nestas. A

comunidade, embora exercite a diversidade, considera explicitamente uma forma de falar melhor que outra. A forma mais valorizada coincide com a padronizada pelas gramáticas.

No entanto, não existe nenhuma variedade e nenhuma língua que sejam boas ou ruins em si. O que há são línguas e variedades que mereceram maior atenção que outras, segundo necessidades e eleições historicamente explicáveis. Necessidades e eleições claramente políticas. Fischman menciona quatro atitudes básicas adotadas em relação a variedades privilegiadas, que as valorizaram sobremaneira.

- **Padronização:** consiste na codificação e aceitação, dentro de uma comunidade linguística, de um conjunto de hábitos ou normas que definem o uso “correto”. Este é um assunto típico dos guardiães da língua: escritores, gramáticos, professores etc., isto é, de certos grupos cujo uso da língua é profissional e consciente. Codifica-se a língua e ela é apresentada à comunidade como um bem desejável. Em seguida, promove-se a variedade codificada, por meio de agentes e autoridades como o governo, os sistemas de educação, os meios de comunicação etc. O que é importante verificar, nessa tarefa, é que ela se efetua sobre uma variedade que, antes de ser trabalhada, é (considerada) cheia de “defeitos e lacunas”. A padronização não é, pois, uma propriedade da língua, mas um tratamento social. Consiste em fazer passar por natural o que é criado.
- **Autonomia:** é uma atitude que se preocupa com a unidade e a independência do sistema linguístico, erigindo-o frequentemente em condição *sine qua non* da unidade nacional. O principal instrumento da autonomia é a padronização, por meio de gramáticas e dicionários, meio seguro de representar a autonomia e de aumentá-la, fixando as regras e aumentando o léxico. “Os heróis não nascem, são feitos”: o mesmo vale para a autonomia das línguas.
- **Historicidade:** Fischman utiliza uma analogia interessante: buscar sua própria ascendência é uma das características dos novos-ricos. Da mesma forma, as línguas, para parecerem autônomas, exigem um esforço de reconstrução de seu passado, para descobrir sua “honrosa estirpe”. Nada melhor do que derivar do latim, desde que não se diga que foi do latim dos soldados...

■ **Vitalidade:** atitude que se preocupa com a manutenção da língua e sua difusão – quanto mais numerosos e importantes os falantes, maior a autonomia, a historicidade e a vitalidade. Essa postura fica clara em muitos lugares, mas é interessante verificar que funcionou como justificativa para a confecção das primeiras gramáticas do espanhol e do português. Os autores alegavam coisas como “um grande império merece uma grande língua”, as gramáticas são necessárias para que a língua possa ser levada para as colônias, para que lá possa permanecer mesmo quando terminar a dominação política. Bastariam declarações como essas, aliás, para demonstrar claramente a relação da gramática com a política, principalmente no caso das gramáticas pedagógicas, relação que é extremamente bem manifesta nas quatro atitudes enumeradas por Fischman.

A adoção de gramáticas do tipo 1 pelas escolas é bem um sintoma de que elas pouco se preocupam em analisar efetivamente uma língua mas, antes, em transmitir uma ideologia linguística. Se considerarmos que aquelas gramáticas adotam uma definição de língua extremamente limitada, que expõem aos estudantes um modelo bastante arcaico e distante de experiência vivida, mais do que ensinar uma língua, o que elas conseguem é aprofundar a consciência da própria incompetência, por parte dos alunos.

O resultado é o aumento do silêncio, pois na escola não se consegue aprender a variedade ensinada, e se consagra o preconceito que impede de falar segundo outras variedades: E isso é politicamente grave porque, segundo Foucault, “o discurso não é simplesmente o que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas o porquê, aquilo pelo que se luta, o poder cuja posse se procura”.

---

## Dica de estudo

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação:** uma proposta para o ensino da gramática. São Paulo: Cortez, 2008.

Este livro aborda questões fundamentais para o ensino de Língua Portuguesa e, de forma especial, para o ensino de gramática. Apresenta, após discussões teóricas sobre o ensino de língua materna, uma proposta para o ensino de gramática a ser efetivada na Educação Básica, nos Níveis Fundamental e Médio.



2. Considere o texto a seguir e, com base na gramática descritiva, explicita três ocorrências no texto que podem ser trabalhadas pelo professor, no que se refere ao ensino produtivo da língua.

## A pílula milagrosa

Desde o surgimento da pílula podemos evidenciar várias mudanças no mundo não só a respeito da sexualidade mas também no contexto social.

As mulheres tiveram mais liberdade para discutir a sua sexualidade perante a sociedade, quebraram-se certos tabus até então existentes, mais mesmo assim as mulheres ainda tem uma grande dificuldade para falar no assunto da sexualidade dela.

O descobrimento da pílula veio para ajudar muitas mulheres como uma maneira de evitar a gravidez indesejável. Existem muitas mulheres que fazem mau uso da mesma. Usando indevidamente, podendo causar depois sérias complicações para ela.

Apesar da medicina já está bastante desenvolvida nos dias atuais ainda existem muitas mulheres que querem ter muitos filhos sem ter condições para sustentá-los. Assim gerando uma crise social que enfrentamos hoje. Esse problema só vai ser resolvido quando a mulher se conscientizar que um filho não é brincadeira. E sim uma coisa séria e ela deve pensar antes de fazer.

(Texto cedido pelo Núcleo de Eventos e Concursos – NEC, da Universidade Federal do Maranhão. Foi transcrito da forma como o autor o escreveu.)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---





# O ensino de Língua Portuguesa e o ensino da teoria gramatical

O ensino da língua não deve ser confundido com o ensino da teoria da gramática da língua, pois ensinar a língua significa possibilitar ao aluno tornar-se um poliglota dentro da língua que fala, para que saiba

escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação e até, no texto em que isso se exigir ou for possível, entremear várias línguas funcionais para distinguir, por exemplo, a modalidade linguística do narrador ou as modalidades praticadas por seus personagens. (BECHARA, 1993, p. 14)

Nesta aula, trataremos do ensino da língua e do ensino da teoria gramatical, procurando estabelecer diferenças entre ambos, a partir de uma visão sociointeracionista da linguagem.

## A gramática e o ensino: a teoria, a descrição e a análise linguística

Bechara (2003) afirma que, se o aluno tornar-se um poliglota dentro de sua própria língua, ele será capaz de escolher a língua funcional adequada a cada situação comunicativa em que se encontrar envolvido.

Contudo, para que o aluno se torne um poliglota na visão bechariana, o professor precisa, antes de tudo, reconhecer que a língua a qual falamos não é um sistema homogêneo, mas um sistema que abarca diversas realidades linguísticas: *diatópicas* – referentes aos dialetos/falares regionais; *diastráticas* – que dizem respeito à diversidade de nível social; *diafásicas* – que se referem à diversidade de estilos de língua. Cada falante sabe a língua que fala: a do seu tempo, da sua região, da sua classe social e segundo a sua maneira de internalizá-la (LUFT, 2000).

Nesse sentido, o ensino da língua não deve basear-se apenas na modalidade considerada culta, uma vez que a teoria gramatical sobre essa modalidade de língua, desenvolvida no espaço escolar, não atende a contento aos fatos da língua em uso.

Tomemos como exemplo a flexão dos nomes, no caso, dos substantivos. Nos compêndios de gramática normativa, a teoria preestabelecida é que o substantivo se flexiona em gênero, número e grau. O professor, valendo-se dessa teoria, passa ano após ano “ensinando” que o grau é um processo de flexão. Na verdade, o professor não reflete sobre a teoria gramatical que tenta explicitar nas suas aulas de Língua Portuguesa. Com isso, as incoerências da gramática normativa vão se perpetuando, como é o caso da flexão dos substantivos em grau.

Consideremos o seguinte enunciado:

O filho de meu amigo foi aprovado no vestibular realizado pela UFMA.

Nele, encontramos os seguintes substantivos: *filho*, *amigo*, *vestibular UFMA*. Tomando o substantivo *filho* e o flexionando, conforme a teoria proposta pela gramática normativa, teremos:

- a) gênero: filho – filha
- b) número: filho – filhos
- c) grau: filho – filhinho/filhote

Verificamos que os termos **filha** e **filhos** não se constituem palavras novas: em *filha*, a desinência de gênero **-a** apenas indica que a palavra se encontra no feminino; em *filhos*, a desinência **-s** denota apenas o plural de *filho*. São elementos da gramática da língua que pertencem ao sistema de flexão. São, portanto, palavras que pertencem ao léxico da língua portuguesa, mas não contribuem para a ampliação desse léxico.

Já em **filhinho/filhote**, verificamos que novas palavras foram construídas a partir do acréscimo dos sufixos **-inho** e **-ote** ao morfema lexical **filh**. Essas palavras pertencem ao processo de derivação, através do qual uma língua amplia seu léxico, criando novos vocábulos, ressignificando outros já existentes, considerando que “a invenção contínua de construções novas, de palavras e de sentidos [...] faz evoluir a língua” (LYOTARD, 1998, p. 23).

Nesse sentido, grau não se enquadra no processo de flexão da língua portuguesa. Por isso é uma incoerência dizer que substantivos e adjetivos, por exemplo, se flexionam em grau.

Outra incoerência da teoria proposta pela gramática normativa refere-se ao sujeito da oração que é considerado termo essencial da oração ao lado do predicado. Ser essencial significa que não pode faltar na oração. Ora, se é um termo essencial, então, por que existem as orações sem sujeito? Em Cunha e Cintra (2000, p. 119), encontramos o seguinte conceito de sujeito: “O sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração”.

Consideremos a seguinte oração:

Chove muito no sul do país.

Nesta oração, onde se encontra o ser de quem se faz a declaração de que chove muito no sul do país? Por que é considerada uma oração sem sujeito, se o sujeito se constitui um elemento essencial de toda e qualquer oração? Como fazer a descrição de um conceito que não apresenta consistência? Percebemos, assim, que a teoria gramatical prescrita na gramática normativa não atende à realidade da língua em uso.

Convém ressaltar que, no ensino da língua, a descrição da gramática deve abranger todas as variedades linguísticas possíveis. Essa descrição, “em vez de receitar o que se deve ou não se deve dizer, deve procurar registrar como se fala realmente, retratando e sistematizando os fatos da língua” (PERINI, 2006, p. 24). Assim, a teoria gramatical apresentada pelo professor, no espaço da sala de aula, deve possibilitar a reflexão sobre o que o aluno já domina a respeito da língua e sobre os recursos linguísticos que ele ainda necessita apreender, para que possa adquirir novas habilidades linguísticas. Para tanto, o professor precisa desenvolver um ensino produtivo, partindo de uma análise linguística “como um trabalho de reflexão sobre os modos de funcionamento dos recursos expressivos da língua, em cujo centro estariam o texto e suas operações de construção” (SUASSUNA; MELO; COELHO, 2006, p. 227).

Essa forma de tratar o ensino da língua coloca a análise linguística como um dos três eixos básicos do ensino dessa área do conhecimento, ao lado da leitura e da produção de textos. Deve, portanto, complementar as práticas de leitura e de produção de textos, no sentido de possibilitar a reflexão consciente sobre os aspectos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos da língua, seja no momento de ler/escutar/produzir textos, seja no momento de refletir sobre esses mesmos usos linguísticos.

Segundo Geraldi (1997, p. 74),

a análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

Mendonça (2006, p. 207) apresenta um quadro, demonstrando a diferença entre ensino de gramática e análise linguística. Esse quadro não reduz os fenômenos linguísticos, mas serve para enfatizar o que normalmente é observado nas aulas de Língua Portuguesa, no ensino da gramática. A autora propõe a substituição desse tipo de ensino para o que ela chama de *prática de análise linguística*, conforme podemos comprovar a seguir:

Ensino de gramática	Prática de análise linguística
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a análise linguística – AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita) que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade da norma-padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão do trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a interseção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Podemos perceber, no quadro proposto, que a análise linguística possibilita ao professor adotar uma nova metodologia no ensino da língua, até porque a reflexão sobre a língua/linguagem é uma atividade que o aluno (e não apenas ele, mas todos nós, seres humanos) pratica dentro e fora da escola, ao longo de toda a vida. Então, como o professor deve proceder para que essa reflexão possa se contrapor ao ensino tradicional de gramática, para que possa firmar um novo espaço, relativo a uma nova prática pedagógica?

Acreditamos que uma das maneiras é o professor assumir a concepção de língua/linguagem como processo de interação, para que assim possa repensar o que é importante ensinar nas aulas de Língua Portuguesa e como realizar esse ensino. Ao adotar a perspectiva sociointeracionista da língua, o estudo dos fenômenos linguísticos em si mesmos, ou seja, a gramática pela gramática, perde o sentido, uma vez que a seleção dos conteúdos e as estratégias de ensino passam a ocorrer em consonância com a língua em funcionamento.

O professor, ao assumir esse ponto de vista teórico, adotará uma nova postura pedagógica frente aos fenômenos linguísticos: realizará a análise linguística englobando, entre outros aspectos, os estudos gramaticais num paradigma diferente, à medida que os objetivos a serem alcançados passam a ser outros.

O ensino de gramática, com base na visão sociointeracionista, projeta o aluno, por meio da língua, para além de seus limites, pois ele terá condições de refletir sobre os elementos e fenômenos linguísticos e sobre as estratégias discursivas, com o olhar voltado para os usos reais da linguagem.

## A dimensão interacional da língua

No processo de comunicação, os falantes lidam com textos/discursos. Portanto, no ensino da língua, o professor deve tomar como objeto de estudo não apenas o código linguístico, mas também os processos de produção e recepção de textos, através dos quais os falantes exercitam seu conhecimento intuitivo da língua. É esse conhecimento que utilizam no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita.

Esse fato comprova a dimensão interacional da língua, que não pode ser desconsiderada no ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Tomemos como exemplo o seguinte texto:

A patroa, ao chegar em casa, encontra a empregada sentada no sofá da sala, com um copo de bebida ao lado.

— Você já terminou todo o serviço da casa?

— Já, patroa.

— O que você está fazendo aí sentada?

— Estou tomando o seu licor.

— Mas eu não gosto disso...

— Ah, patroa, a senhora não sabe o que está perdendo!

Para entendermos essa piada, é necessário que operemos com a língua de forma muito diferente do modo como a prática escolar a concebe e lida com ela. Neste texto, vemos a língua em seu funcionamento, isto é, como de fato a usamos. Lidar, portanto, com o funcionamento da língua significa considerar não somente os aspectos fonológicos, morfossintáticos e semânticos que constituem a língua enquanto sistema e código, mas também a língua enquanto ação atualizadora do sistema.

O texto é uma piada, e o que nos faz achar graça é a inadequação da resposta da empregada à patroa, evidenciada na última frase. Essa inadequação não reside nos aspectos formais da língua como uma estrutura, mas está baseada em questões discursivas, pragmáticas da língua.

No texto, a frase *Ah!, patroa, a senhora não sabe o que está perdendo!* encontra-se gramaticalmente bem estruturada, correta; ela retoma uma fala da patroa como se fosse uma participação pertinente ao diálogo: *Mas eu não gosto disso...* Contudo, pela resposta dada à fala da patroa, a empregada faz que desconhece a intenção comunicativa da patroa e faz que ignora o contexto histórico-cultural em que se dão a interlocução e as relações interpessoais derivadas do jogo de poder vigente nesse contexto – a relação patrão X empregado. Assim, promove uma continuação inadequada para a conversação.

Nesse sentido, podemos depreender, a partir de nosso conhecimento de mundo, que a intenção comunicativa do locutor/patroa foi distorcida pelo interlocutor/empregada, em função dos interesses da empregada. O operador argumentativo *mas* presente no enunciado *Mas eu não gosto disso...* indica, no plano da enunciação, uma relação discursiva entre dois atos de fala que se opõem:

*Estou tomando seu licor / Mas eu não gosto disso...* e não uma relação sintática, restrita ao plano do enunciado, entre uma oração coordenada assindética e uma oração coordenada sindética adversativa.

Também encontramos no enunciado o termo anafórico *disso*, o qual revela a intenção do locutor/patroa que foi a de retomar todo o enunciado *Estou tomando seu licor*. Contudo, o interlocutor/empregada limita-o apenas ao termo *licor*, formulando, em razão de suas conveniências, sua resposta e ignorando a imagem que possui de seu interlocutor/patroa. Essa foi uma manobra discursiva que surpreendeu o ouvinte/leitor da piada, produzindo, assim, o efeito humorístico.

Pela análise apresentada, podemos afirmar que o texto nos revela a língua em funcionamento, fazendo-nos perceber elementos de fundamental importância na construção dos textos, como é o caso dos objetivos dos interlocutores, as imagens recíprocas que eles fazem um do outro, o conhecimento de mundo de que são portadores. Esses elementos possuem papel determinante no trabalho linguístico que os falantes fazem para dar forma ao seu texto e/ou dar interpretação ao texto do outro. Reconhecer, portanto, esses elementos como integrantes do processo de significação que se constitui na/pela atividade linguística implica reconhecer a dimensão interacional da língua, cujo funcionamento prevê sua relação com as circunstâncias da enunciação.

Convém ressaltar que a língua como sistema e código, aspecto privilegiado pela escola no ensino da língua, é apenas uma das dimensões do fenômeno linguístico. Além dessa dimensão, é necessário considerar a dimensão semântica – a relação da língua com os sistemas de representação da realidade – e a dimensão pragmática – a relação da língua com seus usuários (COSTA VAL, s.d.).

No uso comunicativo da língua, os falantes lidam com textos e não com frases descontextualizadas. Daí a necessidade de o professor reconhecer, também, a dimensão pragmática da língua, procurando tomar como objeto de estudo o próprio texto – unidade comunicativa básica, para que possa focar o ensino dos fenômenos linguísticos nos processos de significação resultantes das relações entre o texto e suas condições de produção. Assim, o aluno poderá usar produtivamente os recursos disponíveis na língua como sistema e como ação atualizadora do sistema.

É bom lembrar que na construção de textos, o aluno aplica sua teoria de mundo, seu conhecimento enciclopédico e conta com um conhecimento enciclopédico semelhante ao seu por parte do leitor, de modo que torne viável um exercício de cooperação textual produtivo. Assim, no processamento de textos

– produção e recepção – “nunca existe mera comunicação linguística, mas atividade semiótica em sentido lato, onde mais sistemas de signos se completam reciprocamente” (ECO *apud* COSTA VAL, s.d., p. 4).

Essa atividade semiótica é determinada pelo contexto histórico-cultural, não apenas no que se refere aos conhecimentos partilhados pelos membros de uma comunidade, mas também e, sobretudo, pelo valor político e ideológico com que são marcados os conhecimentos e os indivíduos. É por saber disso que, no exemplo da piada, a patroa se dirige para a empregada dizendo *Mas eu não gosto disso...*, com a intenção de repreendê-la por tomar o licor sem a sua autorização.

O lugar social de cada falante determina quem pode dizer o que, a quem, como e quando, com a possibilidade de produzir efeitos. As condições de aceitabilidade de um texto são definidas por “leis sociais do dizível” (BOURDIEU *apud* COSTA VAL, s.d.). Nesse sentido, o conhecimento pragmático dos falantes inclui o conhecimento dessas leis, da conveniência de cumpri-las e das consequências de desobedecê-las. Usar uma variedade linguística socialmente não aceitável a uma determinada situação de interação comunicativa, por exemplo, pode resultar em ter seu discurso (e seu produtor) desacreditado, ou produzir efeito humorístico ou irônico, ou até mesmo soar como rebeldia e desrespeito.

No processo de comunicação, os interlocutores buscam tanto transmitir e receber informações quanto serem aceitos, acreditados e respeitados. Buscam também ter suas intenções comunicativas percebidas e processadas como parte da significação do texto.

O conhecimento do valor linguístico de cada fala é de fundamental importância no processo de interação verbal, uma vez que tal conhecimento possibilite avaliar a atuação de cada interlocutor em função dos elementos da situação comunicacional específica e do “mercado linguístico” como um todo, definido pelo contexto histórico-cultural.

Considerar, portanto, a dimensão interacional da língua significa considerar a linguagem como atividade, em cuja produção interferem os fatores de ordem cognitiva e pragmática, além de propriamente gramaticais. Significa, também, uma mudança radical de ponto de vista, com implicações inevitáveis sobre o objeto e as estratégias de ensino da língua, uma vez que não terá mais espaço para um ensino centrado na descrição e prescrição de regras da frase. O ensino terá como foco a enunciação, os processos de significação resultantes das relações entre o texto e suas condições de produção.

O uso produtivo dos recursos e possibilidades do sistema linguístico, bem como a reflexão sobre eles se constitui um desafio, mas tudo indica que vale a pena.

---

## Texto complementar

### A gramática: conhecimento e ensino

(NEVES, 2004)

#### Estudar gramática? E que gramática?

Insisto em que uma das perguntas que um professor de língua pátria se faz constantemente é, com certeza, o que significa, em termos operacionais, **gramática**, e, a partir daí, o que representa, em sala de aula, trabalhar com a gramática.

Não é necessária muita argumentação para que se assegure – também nisso insisto – que ensinar eficientemente a língua – e, portanto, a gramática – é, acima de tudo, propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e de uma maneira óbvia: indo pelo uso linguístico, para chegar aos resultados de sentido. Afinal, as pessoas falam – exercem a faculdade da linguagem, usam a língua – para produzir sentidos, e, desse modo, estudar gramática é, exatamente, pôr sob exame o exercício da linguagem, o uso da língua, afinal, a fala.

Isso significa que a escola não pode criar no aluno a falsa e estéril noção de que falar e ler ou escrever não têm nada que ver com gramática.

E volto ao primeiro ponto, o que constitui a chave da questão, que é a noção do que seja gramática, e, então, do que seja a atividade de “estudar” gramática.

Tenho repetido que, sempre que explico a alguém – especialmente a um leigo – que o interesse central de minhas investigações em Linguística é a **gramática**, tenho de fazer um parêntese e explicar o que é isso, porque até aí se terá entendido que dedico à inútil tarefa de grifar substantivos e adjetivos, sujeitos e predicados, isto é, que eu fico fazendo aquilo que o tempo todo se faz nas salas de aula do Ensino Médio e Fundamental. Isso, se não se acrescentar ao conceito a agora charmosa ideia – que a televisão está ven-

dendo – de que estudar e ensinar gramática é estudar e ensinar como se fala corretamente, para fazer bonito por aí.

Não vou entrar aqui nessa questão da norma, a não ser para repetir que a escola tem a obrigação, sim, de manter o cuidado com a adequação social do produto linguístico de seus alunos, isto é, ela tem de garantir que seus alunos entendam que têm de adequar registros, e ela tem de garantir que eles tenham condições de mover-se nos diferentes padrões de tensão ou de frouxidão, em conformidade com as situações de produção. Isso é obrigação da escola, que a escola antiga valorizou tanto – no que respeita à norma-padrão, a ponto de por isso ela ser estigmatizada, e que, em nome da própria Linguística, a escola de hoje negligencia.

Desse modo, não é da gramática normativa que vou falar, embora não negue o papel da escola como regulador social e como fonte obrigatória de meios e recursos para ascensão social de seus alunos. Na verdade, a questão do registro, central no estudo da norma linguística, é central também para falar-se de reflexão sobre linguagem e sobre o uso linguístico, que é o que está no centro de exame neste estudo.

E se fala em registro, contempla-se não apenas a “fala culta”, mas também a “fala distensa”. Porque, se se usa a língua para obter resultados de sentido, é obvio que só haverá sentido – só haverá exercício pleno da linguagem – se as escolhas e os arranjos estiverem adaptados às condições de produção, aí incluídos os participantes do ato linguístico.

E aqui entram duas questões básicas:

- A compreensão daquilo que, no funcionalismo (DIK, 1989; 1997), se chama “modelo de interação verbal”, ou seja, o esquema efetivo e pleno da interação no evento de fala.
- A compreensão do jogo entre as determinações do sistema e as possibilidades de escolha dentro desse evento (NEVES, 2002a, p. 80).

Vamos esquematizar esse modelo de interação linguística:

- Do lado do falante:
  - quem fala tem a intenção de obter alguma modificação no conhecimento, no pensamento, no comportamento (etc.) de seu interlocutor;

- mas quem fala tem alguma noção (pouca ou muita, quanto mais, melhor) de qual seja o conhecimento, o pensamento, o comportamento (etc.) de seu interlocutor;
- sobre essas duas bases ele faz suas escolhas – dentro daquilo que o sistema permite, por exemplo, em português, sem nunca pôr um artigo depois do substantivo – do modo que ele considera que seja o que vai obter de seu interlocutor tal ou tal interpretação (que seja aquela interpretação que melhor cumprirá aquilo que era a sua intenção).
- Do lado do ouvinte:
  - há uma expressão linguística (um produto enunciado) que deve ser interpretado, mas essa interpretação tem a expressão linguística apenas como pista, como mediação, porque uma interpretação sempre procura recuperar uma intenção: no fundo, cada pessoa que recebe uma expressão linguística (uma mensagem) sabe que quem a produziu queria alguma coisa com a expressão;
  - para a interpretação de uma expressão linguística, pesa, pois, o que o receptor saiba dos pensamentos, dos conhecimentos, do comportamento (etc.) de quem a produziu, bem como o que o receptor, a partir daí, considere que tenha sido a intenção do falante ao produzir aquele enunciado.

Esse é um recorte artificial: como se eu tivesse paralisado um momento da interação verbal efetiva, tivesse congelado a imagem no momento da produção e recepção de uma expressão linguística. Obviamente esse *flash* tem de ser multiplicado e complicado, com falante e ouvinte mudando constantemente (e até remontadamente) de papel, como bem nos lembram as superposições da fala.

Quanto mais a interpretação esteja próxima da intenção, mais bem-sucedida terá sido a comunicação, incluindo-se aí até a possibilidade de que a intenção tenha sido uma interpretação dúbia, isto é, até de que a ambiguidade tenha sido pretendida. Afinal, dentro dessa moldura pragmática que governa a interação, o que se faz é produzir sentido, tanto quem emite a expressão linguística quanto quem a recebe. É isso, pois, o que fazemos com a nossa gramática:

- submetemo-nos a um núcleo duro que governa a parte “computacional” dos arranjos;
- manejamos um conjunto de opções, com as quais ajustamos nossas produções para, compondo sentido, obtermos sucesso na interação, conseguirmos, realmente, interagir.

E, a partir daí, a pergunta é: por que, na escola, não refletirmos com os alunos sobre o que, realmente, representa “falar e escrever melhor”, exatamente o objetivo do ensino de língua portuguesa declarado pelos professores (NEVES, 1990a)?

Falar e escrever bem é, acima de tudo, ser bem-sucedido na interação. E isso ocorre de maneiras diferentes, como diferentes são as situações de comunicação e as funções privilegiadamente ativadas: é levar alguém a agir, se era isso o que o falante pretendia (e agir do modo como ele pretendia), é fazer alguém acreditar, se isso era o necessário no momento (e, como o que está em questão não é a ética, podemos até dizer, sofisticadamente (NEVES, 1987, p. 35-44): acreditar “entendendo”, se isso convinha, ou é acreditar “não entendendo”, se era o que convinha), e assim por diante; ou é, afinal, por exemplo, obter apenas fruição do interlocutor, se a predominância da “função poética” era pretendida.

Obviamente – como já apontei no início – todas as situações de interação linguística estão em questão: formais e informais; com língua falada e com língua escrita; de relação simétrica e de relação assimétrica. São todas questões que têm de ser contempladas nas reflexões, porque os resultados de sentido estão em função dessas condições.

---

## Dica de estudo

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e Ensino**: exercício de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1996.

O livro reúne textos que abordam a linguagem e seu ensino, tendo na figura do professor seu interlocutor principal. Está dividido em três partes: a primeira trata do ensino de língua materna, de um modo geral; a segunda aborda a questão da leitura e a terceira traz sugestão de um trabalho com base em textos produzidos por alunos.





# O ensino de Língua Portuguesa e a qualidade de vida

O ensino de Língua Portuguesa deve ser orientado no sentido de proporcionar uma educação linguística para o homem de seu tempo. Isso porque a língua ainda é, e provavelmente continuará a ser, de fundamental importância no processo comunicativo, apesar de todo o aparato tecnológico que evidenciamos atualmente.

Nesta aula, abordaremos o ensino de Língua Portuguesa como um elemento possibilitador de qualidade de vida, na sociedade da informação.

## A importância de uma educação linguística

Com a evolução tecnológica, ocorre uma verdadeira revolução nos sistemas de comunicação, possibilitando, assim, a comunicação entre os homens em situações em que antes era impossível, sobretudo pela distância no espaço-tempo, mesmo sem haver criado novos sistemas semióticos. É a civilização do virtual cada vez mais vitalizada pelos

telefones celulares, *paggers*, música (e festas) tecno, próteses e implantes e engenharia genética; sem falar na informática popular, com os microcomputadores, consoles de jogos, CD-ROM, multimídia e a internet [...] e suas comunidades virtuais [...]. (LEMOS *apud* SANTOS, 2006, p. 13)

Na verdade, essas novas tecnologias permitiram novas formas de ordenação da experiência humana, com múltiplos reflexos, particularmente, na cognição e na atuação do homem sobre o meio e sobre si mesmo; permitiram novas formas de utilização de códigos já existentes; permitiram, inclusive, maior velocidade de transmissão de mensagens entre interlocutores distantes no espaço.

Na educação, essas tecnologias estão a provocar mudanças profundas na forma como se constitui a dinâmica do ensino, embora saibamos que não substituirão de imediato as tecnologias mais tradicionais como o quadro-de-giz ou quadro-branco e o livro didático. Até porque “tudo depende da pedagogia de base que inspira e orienta estas atividades: a inovação ocorre muito mais nas metodologias e estratégias de ensino do que no uso puro e simples de aparelhos eletrônicos” (BELLONI, 1999, p. 73).

Essas mudanças também estão a ocorrer na língua, provocando, assim, o que Crystal (2001) chamou de revolução linguística, e fazendo surgir uma nova variação, no caso, uma variação de registro. Assim, para usufruirmos da língua como um bem cultural, de forma a nos possibilitar viver melhor em uma sociedade letrada, é necessária uma educação linguística eficiente, uma vez que a cultura de nossa sociedade é vinculada

por uma língua e configura essa língua por meio de um trabalho sócio-histórico-ideológico que estabelece tanto os recursos da língua como as regularidades a serem usadas para comunicar, quanto os significados/sentidos que cada recurso é capaz de pôr em jogo em uma interação comunicativa. (TRAVAGLIA, 2003, p. 23)

Uma educação linguística não deve ser da forma como acontece na maioria das nossas escolas, com um programa educacional discriminatório, seletivo, autoritário e, muitas vezes, ultrapassado, sendo as disciplinas separadas entre si, com a língua portuguesa reduzida a ser apenas mais uma disciplina entre as outras e como as outras, com o professor ignorando o potencial linguístico que deveria ensinar.

Em que consiste, então, a educação linguística? Como essa educação se realiza? Que metodologias o professor deve empregar, no sentido de fazer educação linguística?

Para responder a essas e outras perguntas, é necessário que, primeiramente, entendamos em que consiste a educação linguística. Podemos, assim, defini-la

como o conjunto de atividades de ensino-aprendizagem, formais e informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s). (TRAVAGLIA, 2003, p. 26)

É com esse entendimento que a educação linguística deve ser promovida na escola, no sentido de tornar possível a apropriação do saber linguístico pelo aluno, para que possa saber usar a língua, quer seja por meio de textos orais, quer seja através de textos escritos. Esse uso deve abranger a língua tanto como sistema e código, quanto como práxis-ação atualizadora do sistema, uma vez que a língua como o código mais amplo, possui maiores possibilidades de veicular significados mais precisos que qualquer outra forma de linguagem, embora apresente problemas de precisão.

Uma educação linguística eficiente possibilita ao aluno usar a língua de forma competente, pois sabe escolher, entre as diversas possibilidades oferecidas pela língua, aquela que melhor se adequa à construção de seu texto, para alcançar seu(s) objetivo(s), conforme podemos comprovar a seguir:

Uma prova de biologia, aplicada aos alunos da 2.<sup>a</sup> série do Ensino Médio, continha a seguinte questão discursiva:

Os fungos são bastante úteis, mas também são muitas vezes nocivos aos interesses humanos. Cite e justifique dois aspectos positivos e negativos sobre a importância dos fungos.

Vejamos a resposta do aluno:

Os fungos realmente são bastante nocivos aos interesses humanos. Fungando uma pessoa pode estar inalando milhões e milhões de vírus e bactérias do ambiente em que se respira. Mas há também a utilidade. Uma boa fungada pode efetivamente retirar aquele catarro preso na garganta, sendo que quanto maior o som emitido pela fungada maior é a sua eficiência e precisão na retirada daquela substância indesejada. Há quem diga que fungar é porcaria, mas pesquisas científicas revelam que, além de serem métodos eficientes, as fungadas fazem parte do dia-a-dia de pessoas em todo o mundo. E como diz a famosa frase: aquele que nunca deu uma fungada que atire a primeira pedra.

Podemos afirmar que a resposta à questão demonstra que o aluno ou não estudou para fazer a prova e tenta enganar o professor, respondendo à questão de forma estapafúrdia ou não compreendeu o enunciado da questão que, por sinal, está mal elaborada. Ele se vale dos recursos disponíveis na língua e constrói a sua resposta expressa numa linguagem elaborada de forma a atender ao padrão escrito da língua. É um texto coerente e coeso, com uma linguagem clara e objetiva.

Como na língua é comum um único termo apresentar mais de um significado, o aluno, valendo-se desse mecanismo, atribui à expressão *fungos* outro sentido daquele esperado pelo interlocutor, causando, assim, um estranhamento, ou seja, o sentido atribuído ao termo *fungos* foge ao que está estabelecido pelo contexto situacional.

O exemplo apresentado vem reforçar a importância da educação linguística para que o aluno/falante saiba usar, de forma adequada, os recursos da língua na construção/constituição de textos apropriados às situações de interação comunicativa.

Bechara (1993) afirma que uma educação linguística eficiente é aquela que considera o saber linguístico prévio do aluno, garantindo-lhe o curso na intercomunicação social e o direito de ampliar, enriquecer e variar esse saber inicial, para que possa, assim, ampliar sua competência comunicativa.

Nesse sentido, a educação linguística deve projetar o falante, ou seja, lançá-lo para frente em direção a um horizonte de possibilidades no que se refere ao uso da língua; lançá-lo para além de si mesmo, rompendo os liames de um mundo pronto e revelando a capacidade de orientar-se para o possível, fundamentada na liberdade de agir pela linguagem.

## Ensino de gramática e educação linguística

Numa sociedade como a nossa, marcada pelas desigualdades sociais, a educação se constitui um elemento de fundamental importância para elevar a qualidade de vida do homem, principalmente daquele proveniente das camadas populares. É pela educação que pode ocorrer o resgate social do homem, no sentido de proporcionar-lhe condições melhores de sobrevivência.

No caso da língua portuguesa, como uma das áreas de conhecimento a ser adquirida no processo ensino-aprendizagem, muitas discussões têm surgido, no sentido de provocar uma renovação no ensino, considerando que existe uma adesão considerável às práticas cristalizadas de ensino de gramática. Nesse sentido, não faltam demonstrações bem sucedidas de como o professor pode trabalhar, por exemplo, substantivos, adjetivos, verbos ou mesmo processos de formação de palavras.

Essas propostas não chegam a se constituir um programa de ensino de língua nem uma sequência didática, com isso, mesmo o professor demonstrando uma prática eficiente de trabalhar a língua, o que verificamos é um tratamento diferenciado de alguns tópicos gramaticais, enquanto outros, aqueles que ainda não se constituíram objeto de investigação, acabam sendo tratados de modo tradicional.

No ensino da língua, o professor não deve perder de vista que o conhecimento linguístico também é um elemento de inclusão social, por isso deve possibilitar ao aluno a aquisição de novas habilidades linguísticas, aumentando, assim, os recursos que possui e deve “fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas” (HALLIDAY *apud*

SANTOS, 2006, p. 147), não só para exteriorizar um pensamento ou transmitir informações, mas também e, principalmente, para realizar ações, agir, atuar sobre/com os outros falantes no mundo em que se insere. Isso porque o homem, enquanto sujeito ocupando lugares sociais, diz e ouve desses lugares, ou seja, constrói textos para interagir com o mundo em que se insere.

Nesse sentido, o ensino de gramática deve ser compreendido como uma maneira de perceber os fenômenos linguísticos e relacioná-los aos textos, pois quando o professor toma o texto como unidade de ensino, ainda que considere a dimensão gramatical, não tem como adotar uma caracterização preestabelecida, uma vez que cada texto aponta para a necessidade de priorizar alguns conteúdos gramaticais em detrimento de outros.

Convém ressaltar que o professor, ao tomar o texto como unidade de ensino, não deve fazê-lo como pretexto para a análise dos conteúdos gramaticais, ou seja, retirar dele fragmentos para uma abordagem linguística que não vai além do horizonte da frase, esquecendo-se de considerá-lo como unidade de sentido. Com isso, o professor estará perdendo de vista os elementos da situação de produção e, se isso acontecer, estará pouco apto a compreender a enunciação como se perdesse suas palavras mais importantes (BAKHTIN, 1995).

Tomemos como exemplo o texto a seguir, produzido por um aluno que concluiu o Ensino Médio. O referido texto é oportuno para ilustrar como dois modelos de análise linguística – a perspectiva normativa, da gramática tradicional, e a perspectiva enunciativa – abordariam o mesmo objeto de análise.

## De volta a terra desconhecida

— Capitão, Capitão, estamos na rota certa?

— Sim, deixe que alguma calmaria nos leve de novo àquela terra maravilhosa.

— Capitão, vejo alguma coisa no mar, parece lixo, cadê aquela ave que nos deu o aviso de terra firme?

— Deve esta em extinção, mas não se preoculpe as coisas devem ter mudado um pouquinho... eu acho?

— Capitão chegamos, terra à vista... pera ai cadê aquela gente toda pelada que tava aqui antes?

— Tem uns pelados ali, mas eles não têm arco nem flechas e nem adianta levar essas bobagens ai para querer trocar com eles que agora eles estão mais espertos, e você Coimbra não precisa escrever uma carta “prô rei” de lá você da um telefonema se conseguir é claro.

— Capitão tem uma festa parece que somos convidados!

— Tem razão, tripulação, estão dispençados aproveitem ao maximo a recepção que espera por nós.

Alguns dias depois...

— Estranho capitão esta terra não é a mesma, não vi alegria, não fiquei avontade.

— Pois é meu filho guarde lembranças daquela terra que vimos a 500 anos atrás, quem sabe daqui a 500 anos se lembrarem da gente as coisas estaram melhores.

— Pensando bem era melhor agente nem ter aparecido por aqui.

(O texto foi escrito para o vestibular da Universidade Federal do Maranhão, cujo tema de redação estava baseado nas comemorações dos 500 anos de descobrimento do Brasil e foi cedido pelo Núcleo de Eventos e Concursos – NEC.)

Na visão da gramática normativa, o texto se constitui um objeto de trabalho docente eficiente, uma vez que fornece situações interessantes para demonstrar *erros gramaticais* e promover sua *correção gramatical* (CEREJA, 2002). O próprio título apresenta inadequação, considerando a visão normativa da língua. A falta do acento indicativo de crase no *a* e o uso do ponto no final do enunciado são usos que ferem as regras normativas da língua.

O texto apresenta “erros” em relação à norma padrão, no que se refere a vários aspectos. Dentre eles, destacamos os seguintes:

a) acentuação gráfica – [...] de lá você **da** um telefonema [...]; *aproveitem ao **maximo** a recepção que espera por nós.*

As palavras em negrito deveriam receber acento gráfico – o acento agudo. A primeira, por ser uma palavra monossílaba tônica terminada em *a* e a segunda, por ser uma palavra proparoxítone e toda palavra proparoxítone deve ser acentuada.

b) ortografia – *estinção, preoculpe, ums, têm, dispençados, avontade, agente*

Os termos destacados estão escritos de forma inadequada, segundo o sistema ortográfico da língua portuguesa; *extinção* deveria ser escrito com *x* e não com *s*; a palavra *preocupe* não possui *l*, como se fosse derivada de *culpar*; *ums* é escrito com *n* e não com *m*, ao se flexionar no plural; a forma *têm* representa a 3.<sup>a</sup> pessoa do plural do presente do indicativo do verbo, cuja escrita é *têm*; a expressão *dispençados* não deve ser escrita com *ç* e, sim, com *s*.

Quanto aos termos *avontade* e *agente*, por serem palavras formadas por duas expressões, não cabendo, portanto, a junção de *a* às expressões *vontade* e *gente*: *à vontade* é uma locução adverbial que, inclusive, deve vir marcada com o acento indicativo de crase; *agente*, termo empregado em substituição a *nós*, é escrito separadamente, ou seja, *a gente*; juntos passam a ter outro sentido.

- c) flexão de vocábulos – [...] *quem sabe daqui a 500 anos se lembrarem da gente as coisas **estaram** melhores.*

O termo destacado está flexionado de forma inadequada: para que seja estabelecida a correlação de tempos verbais, segundo a norma-padrão, o futuro do subjuntivo (*lembrarem*) obrigaria o emprego do futuro do presente do indicativo: *estarão* em lugar de *estaram*.

Outros aspectos da gramática normativa poderiam ser abordados, como a pontuação que, no texto, está inadequada: em todos os enunciados, praticamente, há falta de sinais de pontuação, principalmente, da vírgula, como no fragmento a seguir:

– *Capitão chegamos, terra à vista... pera ai cadê aquela gente toda pelada que tava aqui antes?*

Neste fragmento, o termo *Capitão* deveria vir separado do resto do enunciado por vírgula, uma vez que está funcionando como um vocativo – termo que, na visão da gramática normativa, serve para “chamar”.

Na perspectiva enunciativa, a análise seguiria rumos diferentes. Do ponto de vista linguístico, caberia perguntar: Por que o autor do texto escolheu uma variedade linguística informal, com marcas de oralidade e afetividade, se o texto é escrito e deve atender a uma situação de comunicação mais formal – uma prova de redação do vestibular, para ingresso na universidade – onde o esperado é o candidato expressar-se na variedade padrão?

Nesse momento, convém examinar outros aspectos da situação de produção: por que o gênero textual escolhido pelo autor foi o narrativo e não o disser-

tativo? O que levou esse autor a utilizar apenas o discurso direto para marcar o gênero escolhido, construindo seu texto, sem a presença de um narrador, para marcar o foco narrativo?

O autor do texto lança mão de estratégias que marcam o gênero textual escolhido, no caso, o narrativo, procurando estabelecer com o leitor um jogo discursivo em que os fatos apresentados por meio da fala dos personagens passam a ser possíveis e a variedade linguística escolhida cumpre o papel de atribuir às falas certo grau de verossimilhança.

Convém ressaltar que, no texto, essa verossimilhança está prejudicada pela falta de coerência dos fatos representados pelo mundo textual com o mundo exterior ao texto: já haviam se passado 500 anos e a fala desses personagens revela que ambos faziam parte da frota de Pedro Álvares Cabral, à época do descobrimento do Brasil, o que é inverossímil.

No texto, a variação em relação à modalidade escrita e formal não se constitui “erro”, pois cumpre os objetivos do enunciador de atualizar, pela linguagem, os fatos apresentados, situando os personagens no tempo, conforme podemos comprovar pelo fragmento extraído do próprio texto:

*– Tem uns pelados ali, mas eles não têm arco nem flechas e nem adianta levar essas bobagens ai para querer trocar com eles que agora eles estão mais espertos, e você Coimbra não precisa escrever uma carta “prô rei” de lá você da um telefonema se conseguir é claro.*

O texto ainda poderia servir para alguns estudos da linguagem, como os mecanismos de coerência e coesão, os gêneros textuais, as variedades linguísticas, os tipos de discurso, dentre outros, com a gramática abordada numa perspectiva textual-interativa.

Para que o ensino de Língua Portuguesa possa contribuir para elevar a qualidade de vida do aluno, é necessário que esteja voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa desse aluno. Assim, ele será capaz de “usar cada vez mais recursos da língua e de forma adequada a cada situação de interação comunicativa” (TRAVAGLIA, 2003, p. 18). Para isso, deve ser estruturado, não com base em uma teoria que deve ser utilizada em análises linguísticas simplesmente, mas com base na visão de gramática como o próprio estudo e trabalho com a variedade de recursos linguísticos colocados à disposição do usuário da língua para a construção de sentido, nos mais variados tipos de textos.

Portanto, no ensino de Língua Portuguesa, a gramática deve ser vista como o estudo das condições linguísticas da significação, tendo no texto seu ponto de partida e de chegada, uma vez que nos comunicamos por meio de textos.

---

## Texto complementar

### Que gramática ensinar, quando e por quê?

(SILVA, 2004)

Parece que há um consenso quanto ao fato de que as linguísticas do século XX, tão bem-sucedidas no seu percurso científico, não estabeleceram ainda o caminho para alguma forma de ensinar gramática que suplante a chamada gramática tradicional, arquitetura de mais de vinte séculos.

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 linguístico 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.

Parece também haver consenso quanto ao fato de que as linguísticas vêm conseguindo abrir algumas brechas na tradição de ensino das línguas, embora, contudo, não a tenham superado.

Em alguns aspectos, muitos princípios teóricos, tanto da sociolinguística, como da psicolinguística e das teorias do discurso, são hoje correntes na preparação pedagógica de professores, que nem sempre, ou quase nunca, os põem em prática, por não terem, em geral, os respaldos práticos necessários: material pedagógico adequado para apoio; suficiente segurança e/ou poder para introduzir inovações à revelia do estabelecido por programações oficiais; condições mínimas de trabalho necessárias à quebra de uma rotina secular, decorrentes de generalizado desinteresse por mudanças efetivas nas políticas de ensino.

Entre essas brechas, que são reflexos dos avanços teóricos na prática pedagógica no ensino da língua – estou me restringindo à língua materna –, poderia citar como exemplo: aceitação cada vez mais difundida (não necessariamente aplicada) de que a língua falada na sua natural variação deve ser

o ponto de partida, base inicial, em direção ao treinamento das variantes de dialetos *standard*, socialmente exigidas e que, regra geral também tradicional, costumam ser a base para o ensino da escrita e da leitura; implementação da compreensão mais profunda dos mecanismos psicológicos, motores e outros envolvidos na aquisição da capacidade de ler e escrever; compreensão e explicitação da multiplicidade de formas discursivas que exigem formulações linguísticas diferenciadas tanto na sua manifestação escrita como oral e no processo de decodificação de texto e de diversas formas de interação social refletidas em formas de comunicação distintas; enriquecimento na compreensão de que o processo de alfabetização não é um ato mecânico, mas necessariamente complexo, que envolve capacidades intelectuais, afetivas e motoras; que um embasamento psicolinguístico, semiótico e fonológico por parte dos mestres leva a resultados de muito maior sucesso para os alfabetizados.

Nesses campos exemplificados, parece-me que já se criaram, se não pontes, pelo menos alguns suportes que vêm favorecendo tanto o respeito pelo saber linguístico que já tem o indivíduo que entra no sistema de aprendizagem da escola, como o levar em conta, no processo pedagógico, esse saber que lhe permite dar conta das necessidades comunicativas que seu cotidiano exige. Além disso, nos campos referidos, já se encontram, não só professores para isso treinados, embora em minoria, como materiais, se não pedagógicos, mas paradidáticos que já podem dar alguma sustentação ao trabalho.

O mesmo não ocorre com o ensino da gramática e da gramática da língua materna. A coordenação antes expressa foi intencional, porque não se pode pensar em ensinar gramática de uma língua, como antes definida, sem explicitar que aquela gramática é uma manifestação específica de um fenômeno geral, o da linguagem verbal humana. Esse ponto de vista requer, portanto, um nível de elaboração que recobre postulações teóricas, fato que envolve a questão do quando ensinar gramática.

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

Se 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 – ideal teórico da linguística e meta da pedagogia que entende a escola não como o lugar de reprodução social, mas de transformação – parece incompatível com as sociedades em que se inserem as escolas como um dos instrumentos de adaptação e reprodução da sociedade estabelecida.

Assim sendo, a questão histórica no ensino da língua materna, a do certo e do errado – consequência do chamado “erro clássico” da tradição gramatical (LYONS, 1979, p. 9), arejada pela aceitação de postulados da sociolinguística e das teorias sobre práticas do discurso, que se refletem na substituição dos qualificadores tradicionais por outros menos coercitivos, o adequado e o inadequado –, implica um ensino de “gramática” que terá por objetivo ajustar às normas de uso idealizado como “corretas/adequadas” os usos diversificados do falante nativo antes livre da instituição normativizadora.

Tais ajustes, esperados pela sociedade, poderão ser feitos sem a pretensão de estar-se ensinando gramática, no primeiro sentido aqui definido, fenômeno geral, o da linguagem verbal humana. Esse ponto de vista requer, portanto, um nível de elaboração que recobre postulações teóricas, fato que envolve a questão do quando ensinar gramática.

Nessa etapa da aprendizagem escolar, sem pretensão de uma suposta sistematização, desenvolver-se-ia um treinamento que comparasse os usos efetivos dos estudantes aos outros usos do padrão institucionalmente requeridos. Seria então esse o objetivo de um ensino de “gramática” nessa etapa de aquisição da escrita e aprimoramento da fala e escrita e no desenvolvimento da capacitação da decodificação não só de textos escritos diferenciados, mas de diferentes modos de falar: fala, escrita, leitura, a isso associado um processo de observação organizada das possibilidades de usos linguísticos. Tais seriam as bases do ensino da língua materna nas primeiras séries escolares.

Muito importante nesse processo será estar sempre atentos ao fato de que, desde os primeiros anos, os indivíduos são capazes de externarem-se metalinguisticamente sobre os usos linguísticos, manifestar-se sobre propriedades estruturais das línguas quando, por exemplo, reconhecem estruturas possíveis e impossíveis na sua língua materna, agramaticalidades estruturais e incompatibilidades semânticas. Esse saber metalinguístico intuitivo, do mesmo modo que o saber linguístico natural, não deveria nunca estar excluído, pelo contrário, faria parte do processo pedagógico contínuo de enriquecimento da língua que o indivíduo já traz na sua bagagem que precede a escolarização. Seria esse um caminho para o desenvolvimento da capacidade de pensar sobre a língua, em suas diversas formas de comunicar, sem tentar explicitamente as teorizações gramaticais. É óbvio que um trabalho desse tipo traz implícito uma necessária e adequada formação linguística para nós professores, responsáveis pela disciplina que tratasse da língua materna (qualquer nome que tenha ou possa ter) nas primeiras séries escolares. É claro também que, para isso, toda a política e o planejamento educacional precisavam nortear-se por outros parâmetros, se não em muitas partes, pelo menos no trópico em que se situa quem essas reflexões escreve.

Talvez por aí o ensino da língua materna deixasse de ser estigmatizado, desde as primeiras séries escolares, pelos estudantes, por deixar de ser um instrumento de limitação, de repressão até, para vir a ser uma das formas de desenvolvimento de uma capacidade natural humana e por isso criativa e criadora. [...]

---

## Dica de estudo

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática Ensino Plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

O livro aborda questões fundamentais para o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente, o ensino de gramática numa visão diferenciada, no sentido de possibilitar ao professor a realização de um ensino plural, à medida que apresenta uma discussão sobre o ensino de gramática sistemático, organizado e pertinente para a vida das pessoas.





# Ensino de Língua Portuguesa e contexto comunicacional

A internet possui largo alcance no corpo social. Seu impacto pode ser sentido nas mais diversas áreas da vida contemporânea: da educação à cultura de massa, do entretenimento aos negócios, dos namoros virtuais aos casamentos reais.

As proporções imensuráveis atingidas, hoje, pela internet são decorrentes tanto da facilidade de acesso quanto da quase inexistência de controle e/ou censura das informações circulantes e das possibilidades múltiplas de uso, como por exemplo, diversão, trabalho, pesquisa, relacionamentos pessoais, possibilitando, assim, uma interação direta.

Nesta aula, abordaremos a mudança linguística decorrente das tecnologias de informação e de comunicação, mais especificamente, da internet, bem como sua adequação ao ensino da língua materna.

## Mudança linguística e adequação do ensino de língua

A participação interativa do falante mediada pela internet tem possibilitado o surgimento de uma nova linguagem, cuja grafia nos deixa sem saber como proceder: “page” ou “peidge”?, “down” ou “daun”?, “end” ou “ende”? Outras vezes, “por conta da rapidez usa-se apenas a inicial de algumas palavras e a grafia de outras é alterada: ‘que’ se transforma em ‘q’, ‘aqui’ que se transforma em ‘aki’, ‘você’ se transforma em ‘ce’ ou em ‘vc’” (NICOLACI-DA-COSTA, 1998, p. 167). Outras vezes, ainda, as palavras são utilizadas na língua de origem, como é o caso do inglês.

Nasce, assim, na internet, uma língua híbrida<sup>1</sup>, com uma linguagem cifrada, tendo na escrita sua forma de expressão predominante. É uma língua fonética, muito econômica e lacônica. Essa língua híbrida apresenta, não só uma alta incidência de neologismos e vocábulos ingleses não

<sup>1</sup> Considerando que *hibridismo* significa um processo de formação de palavras com duas ou mais raízes de línguas diferentes, o termo *híbrida* está significando não apenas o emprego de palavras formadas por hibridismo, mas também a imbricação dos tipos de signos que estão sendo utilizados na comunicação realizada no ciberespaço.

traduzidos, como é o caso de *setup*, *web page*, *home page*, *link*, *chat*, *software*, *hardware*, *mouse*, e-mail, dentre outras lexias, mas também as abreviações de expressões em inglês, como o caso dos acrônimos *btw* (*by the way* ou a propósito), *bbs* (*bulletin board sistem* ou sistema de notas), *LOL* (*laughing out loud* ou rindo alto), *AFK* (*away from keyboard* ou longe do teclado). Encontramos, ainda, nessa língua híbrida, as abreviações que encurtam a tarefa de digitar, como por exemplo:

- *H/M* (você é homem ou mulher);
- *Bjs p vc, blz!* (Beijos para você, beleza!);
- *9vidades* (novidades);
- *Que boooooooooommmmm!!!! TCDF* (Tô Chorando De Felicidade);
- *4U* (for you/para você).

Convém ressaltar que, com a internet, foi atribuído à escrita um grande desafio: tornar-se tão dinâmica quanto a fala, mostrando-se, assim, capaz de preencher vazios que, na fala, são supridos por recursos paralinguísticos como os gestos, o tom da voz, a expressão facial, um olhar ou até mesmo o silêncio. É uma escrita “leve, compacta, econômica e cheia de símbolos brincalhões que poupam palavras e toques” (NICOLACI-DA-COSTA, 1998, p. 160), como os símbolos usados para expressar emoções, os chamados *emoticons* ou *ícones emocionais*, cujo objetivo é representar o estado emocional ou atitude de quem escreve, ou seja, são códigos elaborados a partir de sinais de pontuação, para expressar sentimentos e emoções. Por exemplo:

:-) ou :)	feliz
:-D ou :D	dando gargalhadas
:-O ou :O	espantado
:-P ou :P	fazendo careta
;-) ou ;)	piscando
:-( ou :( ou :->	triste ou muito triste
:-S ou :S	de boca fechada
:-  ou :	indiferente

Às vezes, também, nos deparamos com *emoticons* desafiadores, como, por exemplo os da tabela a seguir, também utilizados nos *chats* ou salas de bate-papo.

':-)	mergulhador
[:)	de walkman
8(:-)	Mickey
C=:-)	cozinheiro
@ops!@ops!@ops!:-)	cabeludo
¿:-)	filósofo
:%%	com acne
:*)	resfriado
cl:-=	Carlitos
5:-)	Elvis Presley
:3-<	cão
^..^	gato
:8)	porco
~~~~~8)	cobra
(--)	coruja

Esses *emoticons* são improvisados na hora da conversa na rede e construídos à base de caracteres do teclado do computador, formatando as diversas expressões de uma face. Há, ainda, os *smiles*, termo proveniente do inglês significando *sorridente*, *alegre*, com traços mais refinados, coloridos, na maioria das vezes, colocados à disposição do internauta pelo próprio provedor da rede dentro dos *chats* como forma de tornar a conversa mais divertida, mais criativa. Vejamos:



Divulgação.

Tanto os *emoticons* quanto os *smiles* ganham sentido, à medida que as mensagens vão sendo construídas, permitindo que a leitura seja efetivada porque se correlacionam com as simbologias e os símbolos. Quanto à convencionalidade, não são totalmente arbitrários, pois, segundo Epstein (*apud* SANTOS, 2006, p. 75), “além de representarem uma ideia abstrata, transcendem a dimensão puramente cognitiva. O ‘significado’ de um símbolo transborda as fronteiras do racional, pois atinge as camadas mais profundas da psique humana”.

No ambiente virtual, o símbolo é utilizado em substituição a algo, ou seja, é acionado pelo usuário sempre que a palavra possa ser dispensada ou sempre que quiser associar à escrita uma maior expressividade, substituindo, inclusive, a linguagem não verbal como os gestos, a expressão facial, entre outros.

No ambiente de rede, a língua apresenta peculiaridades ainda restritas a esse espaço específico. É um código escrito (re)inventado, com características de uma comunicação face a face, pois está impregnado de improvisações, gírias, desapego à rigidez da norma padrão. Até porque a escrita, segundo McLuhan (2002, p. 97),

desafia, em sequência, o que é imediato e implícito na palavra falada. Além disso, ao falar, tendemos a reagir a cada situação, seguindo o tom e o gesto até de nosso próprio ato de falar. Já o escrever tende a ser uma espécie de ação separada e especializada, sem muita oportunidade e apelo para a reação.

A internet não só trouxe consequências à linguagem, mas também à forma de trabalharmos essa linguagem, fazendo, inclusive, surgir novos gêneros textuais, além de reorganizar os já existentes. Esse discurso eletrônico (ou a comunicação mediada por computador), segundo Crystal (2001), ainda se encontra em estado meio selvagem e indomado, linguística e organizacionalmente. “Trata-se de uma estética em busca de seu cânone, se é isso que pode acontecer” (MARCUSCHI, 2004, p. 19).

A internet possibilita às pessoas de diferentes e até mesmo desconhecidos espaços culturais estarem em contato, realizando o processo de troca de informações e de experiências, cuja língua de comunicação está povoada, também, de várias metáforas espaciais e de movimentos ondulares, representadas por expressões tanto em inglês quanto em português. Temos *home page* (página-lar), *site* (sítio/local), *mailbox* (caixa de correio), janelas, ciberespaço, endereço eletrônico, dentre outras metáforas espaciais; há as metáforas de movimentos ondulares, como: surfar, navegar. Todas essas metáforas nos dão a sensação de continuidade entre velho e o novo, o antes e o depois, entre a realidade quotidiana e a virtual.

Além das metáforas, a língua se apresenta recheada de incorporações, provenientes do inglês. Essas incorporações têm a tendência de adotar a fisionomia fonológica da língua importada; a morfológica recebe o mesmo tratamento dado às palavras da língua portuguesa, como é o caso do plural de *hardware* e *software* que é formado apenas com o acréscimo do morfema de número *-s*. São palavras que não admitem flexão de número na língua de origem (inglês), mas são flexionadas como se pertencessem à língua vernácula – o português.

Outro exemplo é o plural de *mouse* que, em português, é formado com o acréscimo de *-s*, embora em inglês seja representado por outra lexia: *mice*.

Há, também, formações novas resultantes da criatividade linguística, a partir da competência do usuário da língua, difundidas, na maioria das vezes, pela internet. São criações advindas, principalmente, do campo artístico, científico e tecnológico, que possuem o objetivo de oferecer novos conceitos sobre a realidade e, assim, acompanhar a evolução humana. Essas criações são incorporadas na língua portuguesa, adaptadas: a adaptação fonológica se realiza sem nenhuma preocupação de fidelidade à língua de origem; o mesmo não ocorre na morfologia nem na grafia. Encontramos casos que apresentam a seguinte forma: morfema lexical em inglês seguido do morfema derivacional da língua portuguesa. Como exemplo, podemos citar: *hardwarista* (hardware + ista), termo que significa *aquele que lida com hardware*; *deletar* (delet + ar); *escanear* (scanner + ar); *clicar* (clic + ar); *linkar* (link + ar), dentre outras criações tão comuns em nosso dia-a-dia. São formações atípicas com formas que podem representar as duas dimensões da língua: a diacronia e a sincronia, simultaneamente.

Esses tipos de incorporação trazem embutida uma lógica ágil que permite usos da língua bastante criativos, como construções do tipo *fazer download*, *pv* ou *pfvr* (por favor) ou *pls* (please) e os já referidos *emoticons* e os *smiles*. Também pertencem a essa lógica palavras como: *vIRCiados* (viciados em IRC – *Internet Relay Chat*), *IRContros* (encontros de pessoas que se conheceram virtualmente em um canal de IRC), *Netiqueta* (regras de etiqueta da Net) e tantas outras novidades e incorporações que já originaram glossários e mais glossários, trazendo os novos vocábulos com seus respectivos significados, além da publicação de dicionários *on* e *off-line*<sup>2</sup>.

É bom lembrar que a língua portuguesa, mesmo sendo falada por um contingente considerável de brasileiros, pouco tem participado do processo de atualização da cultura mundial.

As ciências, as técnicas, os costumes e o mundo, de um modo geral, evoluem rapidamente, havendo, portanto, urgência em nomear as novidades. O que tem levado, no caso do português, a uma permanente adoção de terminologias especializadas das modernas tecnologias de ponta que são compostas de termos não traduzidos, como por exemplo, *on-line*, *scanner*, *breakfast*, *marketing*, *carrying*, *outbord*, *outsider*, *spotman*, *pointer*, *business*, *personal banking*, *self-service*,

<sup>2</sup> Podemos citar o *Dicionário da Internet*, de Christian Crumlish, publicado em 1997 pela Editora Campus e o dicionário *online* da Ponto Net <[www.spacenet.com.br/dicionário](http://www.spacenet.com.br/dicionário)>.

*workshop, layout, links, best-seller, browser, e-mail, manager, network, newlook, newmarket, off-line, sportman, happy end, happy hour, upgrade, uppercut, up-to-date, check-up, outdoor.*

Muitos desses termos já foram incorporados ao vocabulário da língua. No *Dicionário Aurélio – Século XXI*, já se encontram registrados, como empréstimos não traduzidos: *homepage, off-line, backup, net, link, web, chat, site, e-mail, hacker, html, on-line, network, internet, interface, login, logoff*; como empréstimos adaptados a formas de derivação: *navegar, clicar, inicializar, acessar, deletar, digitalizar, escanear*; como empréstimos traduzidos: *servidor, protocolo, disquete, ícone, vírus, navegador, hipertexto, hipermissão, mídia*, entre inúmeros outros.

O que está a ocorrer com a linguagem na internet não é um fenômeno novo. A língua portuguesa, por exemplo, em cada período histórico, foi elaborando padrões linguísticos próprios, fundamentados na analogia das maneiras e dos hábitos que falantes portugueses haviam desenvolvido em outras épocas. No século XVI, durante o Renascimento, houve a presença da língua italiana; no século XVII, foi a vez da língua francesa. Nesses períodos, como em outros, a sociedade seguia a passos lentos. Um vocábulo circulava com mais dificuldade, penetrava na língua com menos intensidade e até fazer parte do vocabulário do falante decorria décadas.

O processo social permitia à língua analisar, escolher e assimilar os étimos considerados estranhos. Hoje, verificamos que não há tempo para esse processo de identificar as escolhas etimológicas. Os empréstimos do avanço tecnológico e cultural são sedimentados em apenas alguns dias ou meses na linguagem cotidiana, tanto oral quanto escrita, pelos meios de comunicação.

Esse *dever* da língua deve ser visto como uma possibilidade de desenvolvimento técnico-científico-cultural, colocado à disposição do falante para que assim possa ampliar sua competência comunicativa, reconhecendo os lugares da interlocução como espaços de construção de sujeitos verdadeiramente situados; reconhecendo, ainda, que usuário da língua “é um poliglota na sua própria língua, à medida que dispõe da sua modalidade linguística e está à altura de decodificar algumas outras modalidades linguísticas com as quais entra em contato”. (BECHARA, 1993, p. 14).

Adequar, portanto, o ensino da língua portuguesa às mudanças linguísticas trazidas pela internet significa tornar o aluno um cidadão do mundo de seu espaço-tempo.

# O ensino produtivo da língua e a sistematização do conhecimento linguístico

Desenvolver um ensino produtivo de Língua Portuguesa, no espaço da sala de aula, em tempos de globalização, requer uma nova postura do professor. Até porque esse tipo de ensino possui como objetivo principal desenvolver novas habilidades linguísticas. Nesse sentido, estarão incluídos o desenvolvimento do domínio da norma culta e o da variedade escrita da língua.

É com essa compreensão que a integração das Tecnologias de Informação e de Comunicação no espaço escolar, particularmente na prática pedagógica, se apresenta como uma proposta que, acreditamos, contribuirá para sistematização do conhecimento linguístico de forma produtiva, uma vez que o uso dessas tecnologias permitirá o desenvolvimento de competências intimamente ligadas à vida quotidiana

tais como a capacidade de análise, interpretação e processamento de informação, a formulação de questões, a resolução de problemas e situações reais, o espírito crítico, e a aprendizagem ao longo da vida, aspectos fulcrais da vida profissional num mundo em constante mudança. (ALMEIDA d'EÇA, 2002, p. 33)

Nesse sentido, a aplicação das Tecnologias de Informação e de Comunicação na prática de sala de aula pode provocar mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem, ao estimular a revisão das ações pedagógicas. Isso porque, segundo Papert (*apud* ALMEIDA d'EÇA, 2002, p. 53), “qualquer criança que tenha um computador e uma sólida *cultura de aprendizagem* em casa é um agente de mudança na escola”, obrigando, assim, os professores a adentrarem nos novos mundos possibilitados pelo uso dessas tecnologias em sua prática pedagógica. Os conteúdos de ensino podem ser trabalhados de forma significativa, a partir da criação de ambientes de aprendizagem que façam sentido e tenham significado para os alunos.

No caso do ensino de Língua Portuguesa, o uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação possibilita a aquisição de capacidades tecnológicas e sociais que permitem aos alunos adquirir autonomia e autoconfiança enquanto utilizam o computador como um instrumento de trabalho, meio de comunicação e recurso de pesquisa e exploração. Contudo, essa ainda não é uma realidade vivenciada em muitas escolas brasileiras, que continuam arraigadas a um modelo de ensino do passado, a uma tradição pedagógica que remonta à Antiguidade Clássica.

Com o advento de novas tecnologias, novos horizontes se descortinam diante dos professores de Língua Portuguesa, exigindo a revisão de posturas e o conseqüente aprimoramento de suas práticas. Acreditamos que a introdução das Tecnologias de Informação e de Comunicação pode representar

uma possibilidade de lidar melhor e mais eficientemente com alguns tópicos do ensino; que o enriquecimento constante dessa tecnologia talvez permita ampliar e flexibilizar suas possibilidades enquanto instrumentos auxiliares no processo de escolarização; que através de atividade com microcomputadores o professor pode fazer modificações importantes e interessantes em sua didática, de forma a alterar o próprio processo de aprendizagem. (GATTI, 1993, p. 23)

Ressaltamos que as propostas de mudanças no ensino da língua materna possibilitam, também, mudanças qualitativas que “indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar de forma que o aluno possa participar do mundo social [...]” (BRASIL, 1999, p. 125). Essas mudanças incluem o uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação como recursos didáticos que contribuem, de forma contundente, para mediar o que acontece no mundo, editando a realidade, e para auxiliar o professor em sua prática pedagógica, com estratégias de ensino “que tenham a ver com a realidade, o cotidiano e o desempenho que os jovens terão fora daquelas quatro paredes quando entrarem na vida ativa” (ALMEIDA d’EÇA, 2002, p. 37).

Nesse sentido, a integração das Tecnologias de Informação e de Comunicação, concretamente da internet, no ensino da língua materna, favorece o desenvolvimento de capacidades relevantes, como as que Maier *et al.* (*apud* ALMEIDA d’EÇA, 2002) aponta para o mundo do trabalho e que, compreendemos, podem ser estendidas para a vida em sociedade, em geral, no mundo globalizado. Dentre essas capacidades, Maier *et al.* (*apud* ALMEIDA d’EÇA, 2002, p. 37) destaca:

- **Capacidades de comunicação** – escrever relatórios, fazer apresentações e utilizar meios multimídia;
- **Capacidades de trabalho em grupo** – liderança e trabalho de equipe;
- **Capacidades pessoais** – independência, autonomia, autoavaliação e autoconfiança;
- **Capacidades interpessoais** – aconselhar, entrevistar, ouvir, negociar;
- **Capacidades ligadas às tecnologias de informação e comunicação** – processamento de texto, bases de dados, folhas de cálculo, gráficos e usar o e-mail.

No ensino mediado pelas Tecnologias de Informação e de Comunicação, ou seja, pelo computador, a presença do professor torna-se de suma importância, uma vez que ele se constitui um suporte da aprendizagem dos alunos através de seus conhecimentos e experiências. E hoje, mais do que nunca, o professor deve ter capacidade e disposição para tornar-se coaprendente ao lado de seus alunos.

Almeida d'Éça (1998) apresenta várias vantagens da integração das Tecnologias de Informação e de Comunicação, mais especificamente, da internet no ensino, que podem beneficiar tanto o aluno quanto o professor, a aprendizagem, o currículo e a comunidade. Apropriamo-nos dessas vantagens, pois as consideramos importantes para a posição que tomamos quanto à aplicação dessas tecnologias no ensino de Língua Portuguesa.

O aluno se beneficia com a integração da internet no ensino, pelo fato de aumentar sua motivação e entusiasmo pela aprendizagem por dois motivos: primeiro, porque a internet proporciona vivências e experiências inéditas, como, por exemplo: contatos pessoais e reais, participação em projetos e capacidade de publicar *on-line*; segundo, porque a internet é um instrumento de aprendizagem interativa e dinâmica que possibilita aos alunos concretizar o tipo de aprendizagem que mais os motiva. Assim, a aprendizagem adquire interesse, razão de ser e sentido, abrindo, de forma inovadora, perspectivas aliciantes. Os alunos, de receptores passivos, transformam-se em receptores-produtores ativos de informação, opinião e conhecimento (ALMEIDA d'ÉÇA, 1998).

Para os professores, as vantagens consistem em descortinar novos horizontes, permitindo a interação com o mundo, a partilha de ideias, de planos e de projetos, a aprendizagem uns com os outros, o que possibilita o desenvolvimento de uma conscientização global, gerando, assim, um maior espírito de partilha e de ajuda mútua. Também permite ao professor atualização permanente de conhecimento, de formação continuada, de aprendizagem para toda a vida, requisito de fundamental importância, tanto para o professor quanto para o aluno. Tal aperfeiçoamento profissional ocorrerá "sem barreiras de tempo e distância, sobretudo, de acordo com os interesses, as necessidades e as disponibilidades individuais" (ALMEIDA d'ÉÇA, 1998, p. 39).

Para a aprendizagem, a internet favorece uma aprendizagem participativa, dinâmica, com o aluno construindo seu próprio conhecimento. É uma aprendizagem mais centrada no aluno, mais pautada em projetos, em investigações e em respostas a questões, ou seja, a aprendizagem gira em torno de interesses, capacidades e necessidades pessoais, por isso se torna individualizada, permi-

tindo, assim, que o professor perceba os diferentes ritmos de aprendizagem simultaneamente.

A internet também pode contribuir para a melhoria e o enriquecimento do currículo escolar, projetando-o para o exterior do espaço escolar com recurso, segundo Almeida d'Eça (1998), tanto ao *telementoring* quanto à publicação virtual. Como os conhecimentos disponibilizados na internet não são editados nem filtrados, os professores devem ensinar seus alunos a reconhecer a validade dos conhecimentos disponibilizados na rede, para que possam processar a informação com segurança.

Para a escola, a internet pode aproximá-la da comunidade, diminuindo o fosso que existe entre ambas e colocando a comunidade dentro da escola, através da publicação *on-line* de trabalhos e de projetos, da divulgação de informações acadêmicas e outras atividades afins, de interesse para a comunidade local.

Todas essas vantagens podem favorecer uma aprendizagem significativa em qualquer área do conhecimento. Em Língua Portuguesa, o uso dessas tecnologias pode tornar o ensino ativo, flexível e independente, cooperativo e colaborativo, características requeridas do processo ensino-aprendizagem na atualidade (MAIER *et al. apud* ALMEIDA d'EÇA, 2002). O aluno pode se comunicar, trocar informações, partilhar ideias e conhecimentos, pedir ajuda ou esclarecimentos, colaborar na construção do conhecimento, de modo informal, descontraído, tanto com colegas, amigos, pessoas da família, por exemplo, quanto com profissionais da área (ou de qualquer outra), mentores ou até mesmo com pessoas desconhecidas. São possibilidades que permitem ao aluno "reestruturar as suas estruturas de conhecimento de forma a solucionar um dado problema, isto é, adquirirá a flexibilidade cognitiva necessária para a transferência de conhecimento" (PEDRO; MOREIRA, 2006, p. 488).

Assim sendo, a integração das Tecnologias de Informação e de Comunicação no ensino de Língua Portuguesa favorece a ampliação de competências e habilidades comunicacionais dos alunos, inclusive em outras áreas de conhecimento. Várias experiências<sup>3</sup> demonstram vantagens do uso dessas tecnologias no ensino. Em aulas de redação, por exemplo, o computador pode se constituir um grande aliado do professor, conforme relata Pereira (1995, p. 14):

[...] pude observar que o computador ajuda o aluno a ver o texto um pouco mais concretizado. A tela funciona como um espelho. E aquilo que é imaginado torna-se real mais rapidamente

<sup>3</sup> Dentre as experiências com o uso do computador e da internet no ensino de língua, podem ser citados os trabalhos de: Almeida d'Eça (1998; 2002); Fonseca (2002); Gatti (1993); Paiva (2004); Pedro; Moreira (2006).

[...]. Podemos contar também com outras ajudas mais óbvias, que os processadores de textos podem oferecer: apagar com rapidez sem deixar marcas ou borrões, inserir palavras [...]. Benefícios que, num primeiro momento, parecem ajudar a melhorar apenas o externo do que o aluno escreve: a apresentação. Na verdade pude observar que esses recursos acabam interferindo na forma intrínseca ao texto. Palavras são destacadas, um poema ganha forma, vida [...]

A educação do homem da atualidade requer novas posturas, novas competências, um novo *fazer e saber fazer*. O ensino de Língua Portuguesa não se exime dessas novas possibilidades, pelo contrário, ele deve colocar tanto o professor quanto o aluno “como um viajante constantemente desafiado, com o interesse voltado para a descoberta de novos caminhos” (MARTINS, 1992, p. 86).

A integração das Tecnologias de Informação e de Comunicação pode contribuir para o aperfeiçoamento da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Se essas tecnologias forem utilizadas de forma adequada, poderão tornar-se corresponsáveis pela melhoria do ensino. Pode contribuir para que novas posturas e novas atitudes sejam introjetadas no cotidiano, tanto do professor quanto do aluno. Assim, poderão apropriar-se dos bens culturais da pós-modernidade, os quais são frutos de novas motivações sociais, de novas circunstâncias de comunicação, no caso, a comunicação eletrônica, e de novos instrumentos de comunicação e de produção de textos como, por exemplo, o computador e o celular.

Contudo, para que essas tecnologias tenham resultados positivos, é necessário que saibamos *como* utilizá-las, pois não é a tecnologia em si que faz a diferença e, sim, a forma como é utilizada pelo professor em sua prática pedagógica. Sua eficácia depende do paradigma pedagógico que está subjacente ao uso dessas tecnologias, “bem como ao modelo de avaliação e aos parâmetros que são utilizados na tentativa de avaliar os resultados obtidos” (MORAES *apud* SANTOS, 2006, p. 157).

Assim, é indispensável que, no ensino de Língua Portuguesa, o professor saiba utilizar, de forma consciente, criteriosa e eficaz, as tecnologias colocadas à sua disposição, sem perder de vista que é através da língua que interagimos com o mundo em que habitamos e com-o-outro que, também, é um-ser-no-mundo.

É pela língua que revelamos a linguagem como a casa do ser do homem, pois é com ela que falamos e escrevemos para expressar a vida, comunicar nosso mundo vivido com todas as suas marcas, ou seja, é pela língua que projetamos possibilidades, fecundamos o presente e gestamos o futuro.

## Texto complementar

### Novos gestos de ler e escrever. E kd o prof?

(RIBEIRO, 2007)

[...]

De acordo com nossas necessidades de leitores e ouvintes, em interação com pessoas e coisas, os gêneros de texto nos servem com ênfases diferentes em leitura e escrita. Há gêneros para os quais precisamos estar preparados apenas para ler. Em outros casos, precisamos saber ler e escrever, porque fazem parte, de fato, de nossas ações e práticas mais comuns e mais cotidianas. Não há, portanto, textos separados da comunicação enquanto necessidade de interação. A reinvenção das práticas de ler e escrever (ou de ambos juntos) surge a partir de demandas sociais, atualmente muito relacionadas a novas formas de interagir por meio de tecnologias.

Os jovens que receberam telegramas ou os enviaram, ou aqueles que anunciaram cartuchos de *videogame* nos jornais de classificados não deixaram de produzir textos em que diziam que suas casas tinham dois quartos e uma sala. No entanto, esses jovens não tinham contato irrestrito com esse gênero de texto e nem adicionaram-no às suas vidas diárias, como ocorreu com alguns ambientes para a escrita WWW.

O fator que assusta pais e escolas não pode estar, portanto, tão mais relacionado ao computador do que à maneira como as crianças e os adolescentes têm feito uso dos novos ambientes de ler e escrever.

É certo que meninos e meninas encontraram na WWW um jogo, um brinquedo e uma espécie de “livro” de consulta. É preciso mencionar aqui a reinvenção da velha pesquisa escolar. Embora as práticas de pesquisa tenham deixado de ocorrer nas enciclopédias e tenham se mudado para as interfaces dos motores de busca, os alunos e os professores partem dos mesmos princípios inadequados: a maneira como a pesquisa é pedida enseja que o aprendiz copie e cole as respostas prontas. Se o jovem de hoje dispõe da WWW, o jovem de 30 anos atrás (e mais) dispunha de livros grossos. De qualquer forma, nenhum dos dois pesquisou de maneira a acionar e agregar conhecimentos.

Se um jovem emprega os programas de e-mail para enviar mensagem para os amigos, ele domina certa categoria de modo de escrever e operar com programas e máquinas. Se ele domina, também, outros modos de operar, com papel, caneta, *softwares*, tinta, ele estará assegurado pela ampliação horizontal de seu letramento. Certamente, esse jovem saberá atender às necessidades comunicativas de dada situação, seja ela dependente de máquinas ou de seu próprio punho.

O problema pode surgir quando o jovem domina apenas um modo de operar com textos, seja para ler ou para escrever. Um jovem que frequenta salas de bate-papo provavelmente domina a escrita peculiar a esse ambiente. Se ele percebe o momento de alterar o modo de escrita quando se transfere para outro ambiente, ainda está tudo bem. O que parece indesejável é que ele empregue um único modo para todos os ambientes, como se não fosse capaz de reinventar sua maneira de interagir de acordo com indicadores do novo ambiente.

E onde entra o professor? É justamente nesse “nó” que o professor pode atuar. Em primeiro lugar, tornando-se parte deste mundo de novas possibilidades de escrita e evitando uma atitude antitecnológica ou de reprovação irrestrita (e impensada) do uso das máquinas com função de comunicação. Em segundo lugar, o professor pode orientar os aprendizes no sentido de levá-los a perceber que linguagens e ambientes costumam ser adequados uns aos outros. Mudar o “jeito” de se comunicar de acordo com o ambiente não é novidade em nossas vidas cotidianas. Na WWW também não é.

## O q o prof pd fz?

O professor não está de fora deste admirável mundo em que as possibilidades de ação na linguagem aumentam e se tornam cada vez mais ágeis. E por que razão seria logo o professor de Português aquele que pareceria mais anacrônico?

Todos os professores lidam com linguagens e com a língua materna, mas é o professor de Português o que tem mais evidente a tarefa de incentivar a produção e a leitura de textos pelos aprendizes. É o professor de língua materna quem tem a tarefa de desenvolver habilidades de uso da leitura e da escrita que ultrapassam as interações diárias e primárias que temos na vida. E se é ele quem atua nessa instância, por que não ficar atento às novas e mais

prazerosas maneiras de fazer isso? Por que ignorar que os jovens estejam diante de um novo modo de fazer textos e que talvez até encontrem menos obstáculos neste novo ambiente?

Para Freitas; Costa (2005), a partir de pesquisa feita com adolescentes em ambientes de texto da internet, fica evidente uma “defasagem entre o que a escola propõe como práticas de leitura e escrita e as práticas reais”. Para os autores, que entrevistaram adolescentes que fazem uso da WWW, “o contexto sociocultural do qual participam tem oferecido a eles outras alternativas de leitura e escrita, significativas e prazerosas, que, nos parece, são desconhecidas ou ignoradas pela escola” (FREITAS; COSTA, 2005, p. 8).

Talvez não seja mesmo uma boa ideia a escola ignorar as novas possibilidades, mas não se pode esquecer de que nem todas elas chegaram ao alcance de todos os aprendizes. Mesmo assim, é fácil concordar que o mundo não deixa mais dúvida sobre a relação próxima e obrigatória entre pessoas e máquinas de ler. É só observar os caixas eletrônicos ou mesmo certas condutas nos supermercados.

[...]

Não parece óbvio que interligar as vivências dos sujeitos e as ações que praticam em sala de aula, inclusive com relação aos textos que produzem, pode levar à formação de produtores de texto e leitores mais hábeis? E se a WWW oferece ambientes em que tudo isso faz parte de uma demanda real, que os aprendizes podem experimentar de verdade, por que não remixar a aula tradicional às possibilidades virtuais?

---

## Dica de estudo

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, outro objeto. In: BUNZEM, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

O livro contém textos que focalizam, com amplitude e lucidez, a realidade do Ensino Médio. Os textos apresentam uma reflexão sistemática sobre formação de professores, livros didáticos em uso nas escolas, planejamento, implantação e avaliação do ensino-aprendizagem do português como língua materna.

# Atividades

1. Destaque os aspectos mais importantes de uma educação linguística.

---

---

---

---

---

---

---

2. O texto a seguir foi produzido por um aluno do Ensino Médio como uma atividade de redação, realizada na sala de aula. Como você utilizaria esse texto como objeto de ensino produtivo da língua portuguesa?

No dia 30 de Outubro de 2005, houve uma situação marcante em nossas vidas. Éramos 5 (cinco) pessoas alegres contentes e felizes até que decidimos ir à praia. Todos no carro escutando uma bela música, aí decidimos banhar na praia. Brincamos por alguns minutos e aí tudo aconteceu.

Todos temos uma situação financeira boa, menos o meu amigo Gil. Apesar disso, ele era uma pessoa feliz. Terminamos de banhar e fomos para a areia só que Gil insaciável voltou a banhar. Alguns minutos depois... cadê Gil????!! – todos perguntamos. Procuramos mas não achamos. Já era tarde, fomos perceber que ele desapareceu. O meu amigo falou: “Gil está do lado de DEUS agora”. Começamos a orar e chorar desesperadamente e ao mesmo tempo com esperança de encontrá-lo.

Passaram-se 48 horas e não o encontramos já era tarde demais.

Hoje sei que a nossa vida não passa de um eco de Deus.

---

---

---

---

---

---

---



# O ensino de Língua Portuguesa e a heterogeneidade dialetal

Vivemos em um país marcado pela diversidade cultural. Essa diversidade nos torna um povo com características distintas, principalmente no que se refere à língua, fato que nos é revelado pelo comportamento linguístico do brasileiro, o qual se constitui um indicador de que a língua falada no Brasil não é homogênea. Ela se caracteriza como uma língua que apresenta uma pluralidade de variações que deve ser considerada pela sociedade, em geral, e pela escola, em particular, principalmente porque é na escola que a língua, como objeto de conhecimento, ocorre de forma sistematizada.

Nesta aula, daremos destaque à realidade linguística do Brasil e ao papel da escola frente a essa realidade.

## A realidade linguística brasileira

O Brasil é um país plurilíngue. Na contemporaneidade, isso se justifica, considerando a sua organização social, uma vez que existe uma interpenetração entre as diferentes variedades linguísticas sociais, regionais, estilísticas dentre outras.

Travaglia (2008) afirma que a língua portuguesa comporta, basicamente, dois tipos de variedades linguísticas:

- os dialetos – que dizem respeito às variedades decorrentes em função das pessoas que usam a língua;
- os registros – que se referem às variedades ocorridas em função do uso que fazemos da língua.

Os dialetos apresentam pelo menos seis dimensões: a regional ou territorial, a de idade, a social, a de geração, a de sexo e a de função (TRAVAGLIA, 2008). Esses dialetos subsistem para a maioria do povo brasileiro e são considerados minorias linguísticas que convivem lado a lado com nosso vernáculo – uma unidade com rica diversidade de unidades menores, todas – no uso brasileiro

intercomunicantes quando seus usuários “generalizam”, em lugar de “particularizarem” suas falas: o “gaúcho”, por exemplo, (com unidades por sua vez “menores”), o “nordestino” (o “paraibano”, o “pernambucano”, o “alagoano” etc.), o “nortista”, o “sertanejo” etc. (HOUAISS, 1992, p. 16)

As migrações de brasileiros para as diversas regiões do país têm contribuído para a difusão e a interpenetração desses falares regionais. Esse fato contribui para que traços antes característicos de determinada região passem a ser evidenciados em outras regiões, enfraquecendo os traços de origem, tornando-os comuns aos falares de outras regiões ou até mesmo fazendo-os desaparecer.

No Maranhão, por exemplo, era muito frequente o uso do pronome *tu*, nas interações comunicativas. Com a vinda de uma grande companhia mineradora com sede no estado de Minas Gerais, São Luís, a capital maranhense, recebeu um contingente significativo de brasileiros provenientes das regiões sul e sudeste do país. Com isso, houve a interpenetração entre o falar do povo ludovicense e o dos demais povos migrantes. Aos poucos, o uso do pronome *tu*, tão presente na fala maranhense, foi sendo substituído pelo pronome *você* (o povo mineiro diz *ocê*). Atualmente, ainda encontramos o *tu* na fala de uns tão poucos maranhenses, empregado ao lado do pronome *você*.

Outro aspecto a considerar sobre a realidade linguística do Brasil diz respeito aos traços linguísticos que caracterizam os falares da zona rural. Esses traços têm sido observados também na fala dos habitantes da zona urbana. Um exemplo que podemos citar é a pronúncia do fonema /r/ retroflexo. Até pouco tempo, esse fonema caracterizava os falares do interior de São Paulo e de outros estados e, atualmente, pode ser encontrado, com certa frequência, em áreas da região metropolitana do estado paulista. Assim, traços que antes eram pertinentes apenas aos falares da zona rural, hoje podem ser encontrados na fala “de moradores da zona urbana, muitos deles nascidos e criados longe do meio rural” (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002, p. 33).

Esse é um dos fenômenos linguísticos decorrentes do processo de urbanização das regiões brasileiras que está a ocorrer de forma maciça e ininterrupta.

Não podemos deixar de fazer referência à comunicação eletrônica possibilitada pela internet. Essa comunicação torna cada vez mais difícil delimitar o que só era admitido na língua falada e o que era cobrado na língua escrita, uma vez que existe uma mescla entre gêneros textuais, além do surgimento de novos gêneros, como e-mail, listas de discussão, *chats* (em aberto, reservado, agendado, privado, educacional), *weblogs*, videoconferências interativas e entrevistas com convidados (MARCUSCHI, 2004). Além disso, existe na língua usada na internet, uma variante de registros pouco explorada pelos estudos linguísticos.

Esses fenômenos linguísticos comprovam a heterogeneidade dialetal da língua portuguesa. Negar essa realidade significa negar ao falante apropriar-se de um bem cultural a que tem direito como cidadão. É pela língua que o falante se reconhece como humano, uma vez que fala e escreve para expressar a vida, comunicar seu mundo vivido com todas as suas marcas. É através da língua que projetamos possibilidades, fecundamos o futuro e o gestamos.

## O papel da escola frente à realidade linguística brasileira

Em tempos de globalização, em que nos deparamos com um desenvolvimento ímpar da informação, quer no que se refere às fontes, quer no que diz respeito à capacidade de difusão, o aluno chega à escola trazendo dentro de si um mundo que ultrapassa em muito os limites da família e da vizinhança, considerados seus primeiros grupos sociais. Os meios de informação e de comunicação entram em concorrência ou, podemos assim dizer, em contradição com o mundo escolar, através de suas mensagens lúdicas, informativas e publicitárias bem criativas, oferecendo às crianças uma gratificação instantânea sem exigir-lhes nenhum esforço, o que não acontece com a escola: para alcançarem sucesso, devem se esforçar ao máximo.

Essa nova forma de estar no mundo exige da escola um novo papel: possibilitar ao aluno “encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida” (DELORS, 2000, p. 155). Exige também que a escola esteja aberta para o mundo, assimilando e reconstruindo o saber, descortinando outros mundos e abrindo novas janelas do mundo do conhecimento, de forma democrática.

No caso do ensino de Língua Portuguesa, como um conhecimento a ser apreendido pelo aluno, a escola possui um papel preponderante, considerando que se constitui o *locus* de sistematização desse conhecimento. Contudo, mesmo tendo conhecimento de que a língua não é homogênea, na sala de aula, o professor teima em desenvolver o ensino como uma atividade impositiva, trazendo, assim, “pelo menos duas consequências desastrosas: não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança e nem lhe é ensinada de forma eficiente a língua-padrão” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

Exemplificamos este fato com o texto de Fidêncio Bogo (2008):

## “Nóis mudemu”

[...]

As aulas tinham começado numa segunda-feira. Escola de periferia, classes heterogêneas, retardatários. Entre eles, uma criança crescida, quase um rapaz.

— Por que você faltou esses dias todos?

— É que nóis mudemo onti, fessora. Nóis veio da fazenda. (Risadinhas da turma).

— Não se diz “nóis mudemo”, menino! A gente deve dizer: nós mudamos, tá?

— Tá, fessora!

No recreio, as chacotas dos colegas: Oi, nóis mudemo! Até amanhã, nóis mudemo! No dia seguinte, a mesma coisa: risadinhas, cochichos, gozações.

— Pai, não vô mais pra escola!

— Oxente! Módi quê?

Ouvida a história, o pai coçou a cabeça e disse:

— Meu fio, num deixa a escola por uma bobagem dessa! Não liga pras gozações da mininada! Logo eles esquece.

Não esqueceram.

Na quarta-feira, dei pela falta do menino. Ele não apareceu no resto da semana, nem na segunda-feira seguinte. Aí me dei conta de que eu nem sabia o nome dele. Procurei no diário de classe e soube que se chamava Lúcio – Lúcio Rodrigues Barbosa. Achei o endereço. Longe, um dos últimos casebres do bairro. Fui lá, uma tarde. O rapazola tinha partido no dia anterior para a casa de um tio, no sul do Pará.

- É, professora, meu fio não aguentou as gozação da mininada. Eu tentei fazê ele continua, mas não teve jeito. Ele tava chatiado demais. Bosta de vida!

Eu devia di té ficado na fazenda cõa famia. Na cidade nós não tem veis. Nós fala tudo errado.

Inexperiente, confusa, sem saber o que dizer, engoli em seco e me despedi.

O episódio ocorrera há dezessete anos e tinha caído em total esquecimento, ao menos de minha parte.

Uma tarde, num povoado à beira da Belém-Brasília, eu ia pegar o ônibus, quando alguém me chamou. Olhei e vi, acenando para mim, um rapaz pobremente vestido, magro, com aparência doentia.

— O que é, moço?

— A senhora não se lembra de mim, fessora?

Olhei para ele, dei tratos à bola. Reconstituí num momento meus longos anos de sacerdócio, digo, de magistério. Tudo escuro.

— Não me lembro não, moço. Você me conhece? De onde? Foi meu aluno? Como se chama?

Para tantas perguntas, uma resposta lacônica:

— Eu sou “Nóis mudemo”, lembra?

Comecei a tremer.

— Sim, moço. Agora lembro, Como era mesmo seu nome?

— Lúcio – Lúcio Rodrigues Barbosa.

— O que aconteceu com você?

— O que aconteceu? Ah! fessora! É mais fácil dizê o que não aconteceu. Comi o pão que o diabo amassô. E êta diabo bom de padaria! Fui garimpeiro, fui boia fria, um “gato” me arrecadou e levou num caminhão pruma fazenda no meio da mata. Lá trabaiei como escravo, passei fome, fui baleado quando consegui fugi. Peguei tudo quanto é doença. Até na cadeia já fui pará. Nós ignorante às veis fais coisa sem querê fazé. A escola fais uma farta danada. Eu não devia di té saído daquele jeito, fessora, mas não aguentei as gozação da turma. Eu vi logo que nunca ia consegui fala direito. Ainda hoje não sei.

— Meu Deus!

Aquela revelação me virou pelo avesso. Foi demais para mim. Descontrolada comecei a soluçar convulsivamente. Como eu podia ter sido tão burra e má? E abracei o rapaz, o que restava do rapaz, que me olhava atarantado.

O ônibus buzinou com insistência. O rapaz afastou-me de si suavemente.

— Chora não, fessora! A senhora não tem culpa.

— Como? Eu não tenho culpa? Deus do céu!

Entrei no ônibus apinhado. Cem olhos eram cem flechas vingadoras apontadas para mim. O ônibus partiu. Pensei na minha sala de aula. Eu era uma assassina a caminho da guilhotina.

[...]

O texto nos apresenta uma situação de ensino-aprendizagem da língua que, mesmo ficcional, nos induz a refletir sobre o papel da escola. Essa situação foi desperdiçada pelo professor, quando o aluno, ao ser indagado pela professora por que estava faltando as aulas, lhe responde, dizendo: “nóis mudemu”.

Por responder numa variante linguística que não atende ao ideal linguístico da escola, o aluno foi bruscamente corrigido pela professora, com a seguinte frase:

— *Não se diz “nóis mudemu”, menino! A gente deve dizer nós mudamos, tá?*

A maneira como a professora se dirige ao aluno para mostrar-lhe a forma adequada, considerando o caráter social da língua, trouxe consequências graves, pois fez o aluno abandonar a escola. Se ela, como educadora, tivesse demonstrado uma atitude sensível ao saber linguístico do aluno, sua atitude teria sido outra. Ao identificar a realização de uma regra não padrão pelo aluno, a professora deveria ter demonstrado outra atitude: diante da turma, em vez de demonstrar uma atitude prescritiva, poderia ter trabalhado as diferenças dialetais, estabelecendo, por exemplo, a comparação entre os falantes da zona urbana e os da zona rural. Isso porque a escola, como uma instituição social, é responsável por “preparar crianças para a vida em sociedade, em particular, nos domínios que eram outrora da competência da família, da igreja e da colectividade” (ALVES, 1992, p. 34).

Heidegger (1998, p. 18), referindo-se à Escola Superior, assim se manifesta:

Ali defronte, do outro lado da rua, está o prédio da Escola Superior. Algo que é. Por fora podemos examiná-lo de todos os lados, por dentro podemos percorrê-lo todo do portão ao sótão, registrando tudo que se nos apresentar: corredores, escadas, salas e instalações. Por toda parte encontraremos entes e até numa ordem bem determinada. Mas onde está o Ser dessa Escola Superior? Sem dúvida ela é. O prédio é. Se alguma coisa pertence a esse ente será o seu Ser e, não obstante, não o encontramos dentro do ente.

Em sua descrição, o filósofo pergunta pelo Ser da Escola. Isso nos faz afirmar que o Ser do ente Escola está na cultura que se faz presente nela como construção humana, ou seja, ela (escola) deve ser o resultado de uma história que não está circunscrita às suas paredes e muros, ao edifício como um todo, mas, sim, ao resultado de uma cultura construída pelo próprio homem, visto como um ser de significados, um ser histórico. Esse ser está sujeito aos embates da vida, sejam estas derivadas do mundo em que habita, sejam próprias à sua condição de humano.

Nesse sentido, a escola possui a responsabilidade não só de procurar desenvolver a formação de hábitos, atitudes, habilidades, valores, convicções, etc., mas também encarnar os conteúdos culturais e convertê-los em disciplinas escolares ou áreas de conhecimento, transformando-os num tipo peculiar de saber – o saber escolar – capaz de interferir na cultura da sociedade. E as variedades linguísticas fazem parte da cultura, pois revelam a diversidade linguística do Brasil.

Para o aluno apropriar-se do saber linguístico como um elemento de uma cultura letrada, a escola deve adotar uma pedagogia de ensino que contemple as variedades linguísticas, uma vez que se constitui um instrumento muito poderoso para regular e construir a pluralidade cultural.

A escola faz, permanentemente, um investimento de esperança no futuro, promovendo, de forma sistemática e duradoura, a mediação entre os problemas humanos e a tradução objetiva que faz da realidade, através das palavras. “Sem as palavras caímos no *império da bala, da força bruta, no mundo da pura animalidade* em que o alvo é apenas a sobrevivência” (LINHARES; NUNES, 2000, p. 43).

Convém ressaltar que a escola está sujeita a exigências bastante contraditórias, de um lado, deve se mostrar competente em cumprir a missão a que se destina, ou seja, ajudar aos que nela adentram a encontrarem o seu lugar na sociedade e dela participarem de forma atuante; de outro, deve se adaptar ao mundo exterior em constante evolução, o qual a tem feito perder o espaço que ela desde sempre ocupava. Assim, tem se mostrado ineficiente em cumprir o papel para o qual foi criada.

No caso da língua, parece que a escola não sabe (ou finge não saber) que a aprendizagem do saber linguístico pode ocorrer tanto por via natural, que é a língua adquirida pelo falante na comunidade em que se insere; quanto por meio de um trabalho linguístico sistematizado, realizado pelo professor, no espaço da sala, embora saibamos que, atualmente, o ensino sistematizado não ocorre somente na escola.

Na aprendizagem da língua por via natural, o indivíduo vale-se de estratégias voltadas para a língua em uso, ou seja, a língua é aprendida como uma possibilidade de discurso numa relação dialógica com o mundo e com-o-outro-no-mundo. Na aprendizagem da língua de forma sistematizada, o professor, como elemento mediador desse processo, cria estratégias e utiliza meios que possibilitam ao aluno apropriar-se do saber linguístico veiculado pela escola, que é a variedade culta-padrão da língua. Contudo, a escola não tem sido capaz de instrumentalizar o aluno de modo que o habilite a usar a língua em função do lugar em que se situa no momento da interlocução. Prova disso são os resultados da avaliação realizada pelo Ministério de Educação (MEC) sobre o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa:

Cerca de 55% dos alunos de 4.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental apresentaram desempenho crítico e muito crítico em Língua Portuguesa (grifos nossos), de acordo com dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica<sup>1</sup> (Saeb). O baixo desempenho em leitura atinge também anos posteriores de ensino. São 26,8% dos alunos de 8.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental e 38,6% dos alunos de 3.<sup>a</sup> série do Ensino Médio. (PORTAL ESTADÃO – EDUCAÇÃO, 2006, p. 1)

Como mudar essa realidade, se em pleno século XXI grande parte dos professores continua a valer-se do ensino da variedade padrão da língua, sem embasar seu ensino numa pedagogia da variação linguística?

Essa realidade pode ser comprovada nos livros didáticos, nos exames de avaliação do ensino nacional, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

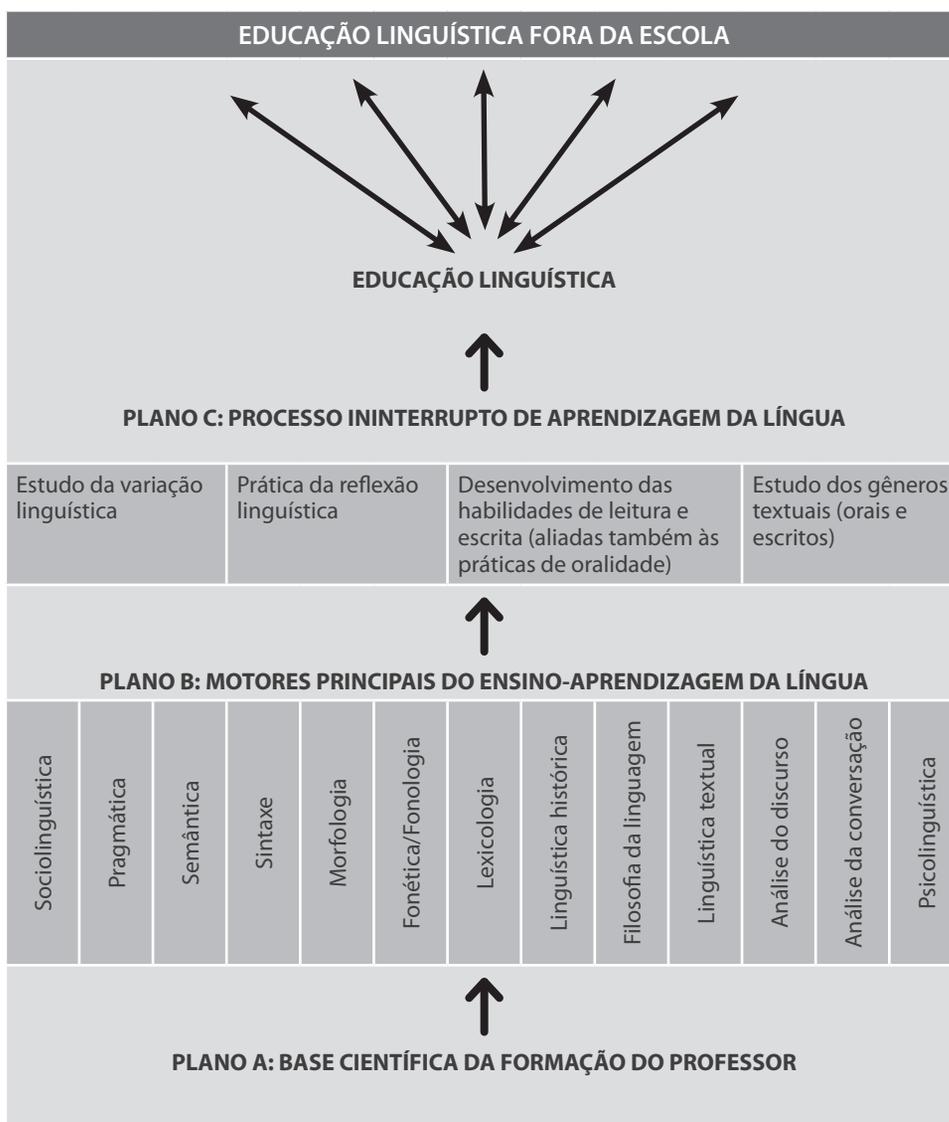
Os livros didáticos quase nada trazem sobre variedade linguística; o pouco que abordam ainda é no sentido de valorizar o padrão da língua e não como um momento de reflexão sobre a realidade linguística do Brasil. A variedade que predomina diz respeito à variação geográfica (acreditamos por envolver menos preconceito do que a variação social). Basta nos reportarmos, novamente, ao texto “Nóis mudemu”, cuja linguagem revela um dialeto social.

---

<sup>1</sup> O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é uma avaliação aplicada pelo MEC a cada dois anos aos alunos das 4.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental e da 3.<sup>a</sup> série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Nos exames de avaliação de desempenho do aluno, também há pouca exploração das variedades linguísticas. O Saeb, por exemplo, aborda apenas dois eixos: rural-urbano, formal-informal; o Enem, que divide seu programa em competências e habilidades a serem adquiridas durante todo o Ensino Médio, volta seu olhar para o domínio da norma culta.

Bagno (2002, p. 81), no ensaio *“A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística”*, apresenta uma proposta de como deve ser o ensino de língua na escola. Ele chama sua proposta de ABC do ensino de língua. Assim sintetiza sua proposta:



Explicitando o quadro contendo o ABC do ensino de língua, no Plano A, temos a base científica, “os grandes campos de teorização sobre a linguagem, que devem compor e sustentar a formação do professor de língua. No Plano B, aparecem os quatro motores que devem impulsionar o ensino-aprendizagem da língua na escola. Esses quatro motores permitirão manter o rumo do ensino de língua” (BAGNO, 2002, p. 81) na direção de seu objetivo maior, que é a criação incessante de condições para a educação linguística dos alunos.

Como a educação linguística não se constitui um processo acabado, o Plano C “se projeta para o alto e para longe, para fora da escola e para dentro da vida do indivíduo e da vida da sociedade de que ele participa” (BAGNO, 2002, p. 81).

Para isso, a escola deve tornar-se um espaço permeável à influência de Projetos Político Pedagógicos voltados principalmente para a construção de uma ordem social mais igualitária, reconhecendo a realidade linguística dos alunos que adentram as suas portas, universalizando o saber linguístico como um bem cultural e promovendo o desenvolvimento científico e tecnológico, tendo na língua o ponto de partida e de chegada desse desenvolvimento, e assim construir a cidadania a que todo aluno tem direito.

---

## Texto complementar

### A escola, a gramática e a norma

(SILVA, 2002)

[...]

#### A escola

Muitos linguistas, professores, membros de minorias organizadas e outros interessados na educação popular se vêm ocupando em analisar a escola no Brasil, as causas de sua crise e a problemática do ensino da língua materna.

A educação brasileira de massa começou tardiamente no século XX e em bases pouco firmes. A decisão de levar à escola um número cada vez maior de crianças, neste vasto território, atribuindo – acrescente-se – a esse setor uma fatia cada vez menor dos recursos da União, levou o governo brasileiro

a criar uma rede escolar tão diversificada nos seus problemas como na sua clientela.

A escola brasileira é múltipla como o é a língua do Brasil. E nem podia deixar de sê-lo num espaço tão grande e numa sociedade tão estratificada. Não se pode pensar os problemas linguísticos da escola sem se ter em mente essa diversidade. Em consequência disso, as questões que envolvem os alunos de classe média naturalmente não são as mesmas que envolvem os das classes populares. Também não é idêntica a situação das classes populares que vivem nas cidades e das que habitam o campo, e não se comparam as escolas populares urbanas nas diversas regiões do país.

O aluno de classe média frequenta escolas bem mais equipadas, com professores, no mínimo, razoavelmente preparados, e traz por herança o padrão linguístico mais próximo do que é ensinado na escola, por isso é facilmente alfabetizado, embora a maioria das vezes saia delas envenenado pelos preconceitos e com dificuldades de falar e escrever nos moldes exigidos pela sociedade.

A escola do aluno urbano proveniente das camadas populares é, em graus variados, mal equipada, e, frequentemente, deixa muito a desejar quanto à formação dos seus professores. Tomo emprestado de Mattos e Silva (1994) um exemplo extraído por ela de uma publicação da Universidade Federal da Bahia. Em um pequeno município do Recôncavo Baiano, as escolas de 1.º e 2.º graus (hoje Ensino Fundamental e Médio) comportavam anos atrás o seguinte quadro de professores: nenhum tinha curso universitário; só 17 tinham o primeiro grau completo, e 103 o primeiro grau incompleto. Incluíam-se entre estes últimos 52 que só alcançaram a 4.ª série; 35, a 3.ª, e finalmente, 2 que só completaram a 1.ª. Sabe-se que essa situação está longe de ser excepcional, pelo menos, nas regiões mais pobres do país.

O aluno do campo não raro anda quilômetros para chegar à escola e só a frequenta quando lhe permitem os pais, que utilizam a sua força de trabalho. Esse é um dos que mais se distancia do padrão linguístico da escola.

Dentro desse quadro, minimamente pintado, não se pode estranhar que a evasão escolar ultrapasse os 50% dos alunos matriculados na primeira série. A evasão, naturalmente, não atinge os alunos da classe média, porque esses, além de viverem uma situação favorável à permanência na escola, ainda per-

tencem a uma classe em que não mais se admitem pessoas sem ou com baixa escolaridade.

A diversidade de contextos onde se situa o aluno brasileiro nos conduz a uma questão muito discutida entre nós, mas que não tem conseguido unanimidade nem ultrapassado o âmbito das nossas reuniões acadêmicas. Refiro-me à questão da norma escolar, aqui definida como o modelo idealizado de correção, cujo prestígio não tem sido suficientemente abalado pelo trabalho da sociolinguística, e que penaliza a todos que se expõem um pouquinho ao julgamento implacável de um ouvinte mais atento.

[...]

## A norma ou as normas da escola

Mesmo que a gramática ofereça todas essas informações, questiona-se a norma da escola, aquela que deve ser ensinada.

Há muitos anos, a filha pequena de uma colega nos proporcionou uma boa oportunidade de reflexão sobre esse tema. Depois de ouvir da mãe a explicação de que ensinava língua portuguesa, lhe perguntou: Mas por que você ensina o que todo mundo já sabe?

Pensemos um pouco nisso. Até uma criança percebe que o objetivo da escola não é ensinar o português, pois o vernáculo é transmitido pela família e pela comunidade linguística. Como é que a escola convence o indivíduo de que *não sabe falar português, de que o português é a língua mais difícil, mais complexa etc.*? Qual a tarefa real do professor de português? É necessário ter clareza sobre o objetivo do ensino da língua a falantes nativos, é preciso identificar o que o falante já sabe e o que não sabe para determinar o que lhe deve ser ensinado.

[...]

Admitindo a existência de algum paralelo entre o comportamento sociolinguístico das cidades, respeitadas as diferenças nacionais, podemos supor que algumas dessas observações se apliquem à realidade brasileira. Parece pacífico que, qualquer que seja a origem do aluno (salvo os casos de anomalias, naturalmente), ao chegar à escola ele já terá dominado a gramática básica, herdada dos pais. Também é provável que já tenha começado a falar

a sua língua segundo o padrão dos seus vizinhos e do seu grupo de idade, garantindo assim, conforme Labov, a consideração e prestígio dentro de sua comunidade. Utilizará, pois, a norma do *campanário*, para usar a expressão de Houaiss (1985), a norma que poderá ser seu único instrumento de comunicação, se não houver interferência da escola.

Mas ele não compreenderá bem a fala urbana, se for oriundo do meio rural, e com mais razão ainda, não entenderá inteiramente a fala rural, menos difundida, se morar na cidade. Dada a organização social brasileira, em que as cidades predominam sobre o campo, o homem urbano, salvo casos específicos, pode prescindir de se tornar um usuário da forma rural, porém o homem do campo não poderá deixar de se tornar um usuário, pelo menos passivo, da norma urbana, que lhe invade a casa diariamente pelo rádio, pela televisão, pela publicidade veiculada em cartazes, enfim, pelos meios de comunicação. Do mesmo modo, nas grandes cidades, as classes sociais precisam se comunicar, e o fazem intensamente, mas, em alguns atos, com prejuízo das classes populares, que se submetem a leis e celebram acordos escritos em uma língua que parece não ser a sua. Essas classes precisam preparar-se para compreender – usar passivamente, portanto – a língua das camadas sociais dominantes. É necessário que todos os brasileiros conheçam a língua falada pelos políticos, pelos advogados, pelos banqueiros, pelos patrões, pelas agências de publicidade etc. Há muito tempo que os índios perceberam essa necessidade e reivindicam escolas nas aldeias como meio de se defender dos abusos da sociedade!

Além disso, qualquer criança, mesmo de classe média, ao ingressar no sistema escolar, não conhece os estilos que lhe oferece a sua língua, ainda não domina, por exemplo, os estilos orais que os meios de comunicação de massa utilizam. Também não é capaz de decodificar os sinais gráficos de que a escrita de sua língua se utiliza, e, mesmo depois de lê-lo, não conhece o vocabulário e a gramática próprios da escrita-padrão, principalmente em seus estilos mais formais.

Assim, o que a escola tenta fazer, quando corrige o dialeto do aluno, é *ensinar-lhe o que ele já sabe*, é modificar o seu vernáculo, é impingir-lhe um padrão estranho quando fala, é enfim, *negar que ele já sabe falar*. A própria denominação da disciplina escolar – português – já o induz a acreditar nisso. Por isso tinha razão a criança ao perguntar: *para que ensinar o que todo o mundo já sabe?* Por isso também é que o aluno se recusa a aprender. Para

que aprender a falar de outro modo se o seu padrão é eficiente, isto é, se ele atende a todas as necessidades comunicativas dele e de seu grupo? A aula de português passa a ser, desse modo, o espaço onde se estabelece o conflito entre o padrão escolar e o padrão do grupo de amizade, que também é obrigatório. É esse o conflito, como observa Labov, que explica por que fracassam os chamados programas compensatórios, por que crianças expostas muitas horas diárias ao programa de televisão mantêm o dialeto de origem. A escola não tem poder para substituir o vernáculo pela língua-padrão. A prática da correção da fala do aluno, na maioria das vezes, tem conseguido apenas uma coisa: cassar-lhe a palavra, mesmo na classe média.

[...]

---

## Dica de estudo

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **“O Português São Dois...”**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

O livro se propõe a fazer uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa. Apresenta-se como uma proposta àqueles que se preparam para ser professores de Língua Portuguesa, levando em conta o que foi feito e o que há por fazer, no sentido de incorporar ao ensino de língua a diversidade linguística de um país que convive com a heterogeneidade dialetal.

---

## Atividades

1. Faça uma síntese sobre a realidade linguística do Brasil.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---





# Gabarito

## A crise no ensino de Língua Portuguesa

1. A resposta deve referir-se aos estudos linguísticos que colocaram em evidência uma nova concepção de ensino, baseada na língua em uso, não mais numa língua ideal, conforme faziam crer os estudos baseados apenas na gramática normativa.
2. Comente os principais elementos desencadeadores da crise no ensino de Língua Portuguesa.
  - Não considerar o saber linguístico do aluno, no processo ensino-aprendizagem da língua e/ou negar o caráter padronizador e normativo da língua, em uma sociedade letrada.
  - Desconsiderar a transversalidade do conhecimento linguístico como suporte integrado às demais áreas de conhecimento do currículo escolar.
  - Considerar a língua, no processo ensino-aprendizagem, apenas como código-sistema, negando, assim, o caráter pragmático da linguagem.

## O professor de Língua Portuguesa

1. A resposta deve situar a formação do professor no contexto da educação brasileira. Deve abordar ainda a formação desse professor, relacionando-a com a prática desenvolvida no espaço escolar.
2. A resposta deve abordar a inclusão das novas tecnologias na prática do professor de Língua Portuguesa como um elemento que torna não só o aluno, mas também o professor cidadão de seu tempo. Pode abordar, também, a importância das tecnologias na prática do professor como um elemento que contribui para um ensino de língua que possibilita a aquisição de novas habilidades linguísticas.

## O ensino de Língua Portuguesa

1. A resposta deve conter as dimensões pragmática e sociocomunicativa ou discursivo-textual. A dimensão pragmática e sociocomunicativa possibilita ao falante usar a língua nas mais variadas formas de comunicação, uma vez que é a responsável pelos diferentes atos, estratégias e transformações dos atos de linguagem realizados no processo interlocutivo.

Já a dimensão discursivo-textual possibilita capacitar o falante a utilizar os recursos linguísticos e extralinguísticos colocados a sua disposição para construção/reconstrução de textos que atendam às mais variadas situações de comunicação.

2. A resposta deve abordar que a apropriação do conhecimento linguístico ocorre tanto pelo processo de aquisição quanto pelo processo de aprendizagem. O processo da aquisição ocorre de forma natural e tem início quando a criança começa a falar. Já o processo de aprendizagem ocorre de forma sistemática, no espaço escolar, com o professor possibilitando essa aprendizagem por meio de atividades significativas.
3. A resposta fica a critério do aluno. Contudo, ele deve citar que as Ciências da Linguagem trouxeram uma nova visão para o ensino da língua, uma vez que, a partir das descobertas trazidas por essas ciências, todas as variedades da língua passaram a ser consideradas como objeto de ensino, no espaço da sala de aula. As teorias enunciativas, por exemplo, inovaram o ensino da língua, pois mudaram o foco do ensino: em vez da frase, o texto passa a ser analisado como elemento de concretização da língua.

## O erro no ensino de Língua Portuguesa

1. A resposta fica a critério do aluno, contudo deve fazer referência ao texto como uma unidade de sentido que não atende a contento a situação comunicativa, considerando haver alguns trechos confusos e várias impropriedades em relação à língua escrita.
2. O aluno deve responder que, do ponto de vista da linguística, o erro não existe. O que existem são adequações e inadequações em relação às situações comunicativas. O erro só existe do ponto de vista sociológico e antropológico, pois se baseia numa avaliação negativa, estritamente voltada para o valor social atribuído ao falante: em seu poder aquisitivo, em seu grau de escolarização, dentre outros critérios socioeconômicos e culturais.

3. Na síntese, o aluno deve abordar a importância da aprendizagem da gramática tradicional/normativa como mais uma possibilidade de desenvolvimento da competência comunicativa. Deve abordar, também, os elementos constitutivos da competência comunicativa.

## Ensino de língua e variação linguística

1. A resposta fica a critério do aluno, contudo ele deve abordar que a língua se constrói e se reconstrói no processo de comunicação. Nesse processo de construção/reconstrução, revela um conjunto de variedades linguísticas, que devem ser usadas de acordo com a situação de comunicação. Essas variedades revelam a heterogeneidade da língua e devem ser consideradas como um fenômeno natural das línguas vivas.
- 2.
- a) A resposta deve mencionar que o autor do texto, no processo de construção, valeu-se de uma linguagem que não está adequada à situação de comunicação: é um texto escrito numa linguagem fora dos padrões esperados de um aluno que se encontra na etapa final do Ensino Médio.
- b) A resposta deve indicar que o texto foi escrito numa variedade que se aproxima mais da popular, por apresentar uma linguagem não formal, fora dos padrões da gramática tradicional, demonstrando um vocabulário restrito, sem preocupação com regras de flexão e de concordância.

## Sistematização do ensino de língua e de gramática

- 1.
- a) As respostas serão variadas, mas devem dizer que, embora o texto apresente algumas impropriedades em relação aos aspectos formais da língua escrita, o texto se apresenta como uma atividade linguística que atende à situação de comunicação.
- b) A resposta pode destacar, entre outros enunciados, os seguintes:
- *Estou cansado, derrubado, liquidado... mas nada disso vai me impedir de comparecer à avenida esta noite.*
  - *mas fico pasmo só de imaginar a emoção do folião ao redor da mulata, que ao requebrar todo aquele corpo saliente, consegue tirar até do mais parado dos mortais um olhar atrevido.*

- *Pronto! Minha vez! A avenida é toda minha. Sou tudo e todos num corpo só. Sou o samba, sou a bateria inteira, sou o próprio carnaval.*
  - *– João! Pra onde sê tá indo?*
  - *Meu supervisor me chama reclamando. Logo depois, outras interrogações sacudiram minha cabeça.*
2. A expressão a ser destacada é: **desmanchara** e fica a critério do aluno a justificativa, desde que o faça ressaltando que essa forma linguística não se manifesta na fala cotidiana do falante.

## A norma-padrão e a gramática normativa

1. A resposta deve abordar que o processo de relatinização deu origem ao estabelecimento da norma-padrão prescrita pela gramática normativa, que também é consequência desse processo.
2. Na análise, deve ser comentado que existe uma impropriedade em relação ao padrão de língua escrita, no nível lexical, pois há o emprego inadequado de termos. Deve-se fazer referência ao emprego do termo **manipular** que não cabe no contexto em que foi empregado.

## A validade da gramática no ensino da língua

1. A resposta deve fazer referência à gramática internalizada como ponto de partida para o ensino da língua, considerando que essa gramática corresponde ao saber linguístico do falante adquirido em suas relações com o contexto em que se insere; independe, portanto, de escolarização.
2. A resposta fica a critério do aluno, pois o texto, do primeiro ao último parágrafo, apresenta várias ocorrências que podem ser trabalhadas pelo professor como, por exemplo: falta de pontuação dos períodos, flexão de verbos efetuada inadequadamente, falta de concordância, ortografia de palavras, dentre outros. O aluno deve fazer referência ao trabalho do professor com a língua, abordando que o professor não deve ter uma atitude prescritiva diante dos “erros” cometidos pelo autor do texto.

## **O ensino de Língua Portuguesa e o ensino da teoria gramatical**

1. A resposta poderá ter como exemplos: o conceito de predicado, a classificação das orações coordenadas como orações independentes, o conceito de verbo, dentre outras. Quanto à justificativa, fica a critério do aluno, pois vai depender do exemplo que citar.
2. A resposta deve explicitar que a resposta do patrão está inadequada à fala do empregado. A inadequação reside em questões pragmáticas do texto, não em problemas formais em relação à língua. A resposta está privilegiando um ato ilocutório de importância secundária, porém expresso: o pedido de desculpas, em detrimento do de maior importância: a reclamação, mesmo que de forma indireta, contra o baixo salário. A resposta do patrão escamoteia uma relação de poder entre patrão e empregado. Como conhece as implicações dessas relações, o locutor/empregado formula seu texto com base na imagem que possui de seu interlocutor/patrão.

## **O ensino de Língua Portuguesa e a qualidade de vida**

1. A resposta fica a critério do aluno, contudo não deve deixar de abordar que a educação linguística possibilita ao falante um trânsito mais livre nos segmentos de uma sociedade letrada, considerando que esse tipo de educação o habilita a usar a língua em suas múltiplas possibilidades e variedades, nas mais variadas situações que requerem competências de naturezas distintas: comunicativa, cultural, analítico-descritiva, de trato social, ligadas ao uso e conhecimento da língua.
2. A análise do texto deverá ser embasada na abordagem enunciativa. Com isso, seu olhar estará voltado tanto para as escolhas linguísticas responsáveis pela construção de sentido, quanto para os elementos da situação de produção do texto como: a variedade linguística usada no texto, o gênero textual escolhido, as estratégias usadas para estabelecer interação do autor com o leitor, tipos de discursos, dentre outras ocorrências linguístico-textuais.

## Ensino de Língua Portuguesa e contexto comunicacional

1. A resposta fica a critério do aluno, contudo não deve deixar de destacar que uma educação linguística possibilita a apropriação da língua como um bem cultural, para que possa viver melhor numa sociedade letrada. Possibilita ao falante usar a língua, de forma a saber escolher a variedade linguística adequada a cada situação comunicacional.
2. A resposta deve destacar do texto aspectos como, por exemplo: a variação linguística adequada ao gênero textual, enfatizando, inclusive, as marcas de oralidade, como as expressões **aí**, **cadê**; a pontuação da expressão **cadê Gil????!** que revela a presença da variedade surgida na internet; a grafia da palavra **disapareceu** revelando que o aluno escreveu da forma como pronuncia a palavra; o uso de letras maiúsculas que foge do estabelecido pela gramática normativa, revelando a intensidade das emoções que fluem da escrita do referido termo, como uma espécie de grito.

## O ensino de Língua Portuguesa e a heterogeneidade dialetal

1. A resposta deve fazer referência ao Brasil como um país que se apresenta multilíngue, considerando as variedades dialetais que existem nas regiões do Brasil, cada uma com suas peculiaridades. Deve, por exemplo, citar os vários falares, como: o nordestino, o paulista, o baiano, o gaúcho, o carioca, dentre outros. Pode, também, estabelecer comparações entre expressões usadas em diferentes regiões, como é o caso de **balão** e **bexiga**. O maranhense fala **balão** e o paulista diz **bexiga**, referindo-se ao mesmo elemento.
2. A escola deve ser o lugar onde o aluno vai se construir como cidadão, através da apropriação dos conhecimentos historicamente construídos. Entre esses conhecimentos está a língua que deve ser trabalhada em todas as suas variedades no espaço escolar. Por isso o ensino da língua deve partir da realidade linguística do aluno.





# Referências

---

ABBAGNAMO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ALI, Manuel Said. **Gramática Histórica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2001.

ALMEIDA d'ÊÇA, Teresa. **NetAprendizagem: a internet na educação**. Porto: Porto Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. **O E-mail em Sala de Aula**. Porto: Porto Editora, 2002.

ALVES, Luís Alberto Marques (Dir.). **As Escolas e a Qualidade**: O. C. D. E. Rio Tinto: Edições Asa, 1992.

AMOR, Emília. **Didáctica do Português: fundamentos e metodologia**. Lisboa: Texto Editora, 1999.

ANDRADE, Oswald de. Pronominais. *In*: \_\_\_\_\_. **Poesias Reunidas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARMENGAUD, Françoise. **A Pragmática**. Tradução de: MARCIONILO, Marcos. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

AZEREDO, José Carlos de. **Fundamentos de Gramática do Português**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BAGNO, Marcos *et al.* **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 139-145.

BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. *In*: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua Materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Norma Oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 182-189.

\_\_\_\_\_. **Nada na Língua é por Acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de: LAHUD, Michel; FRATESCHI, Yara. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: AVERCAMP, 2006.

BARROS, Diana Luz Pessoa de *et al.* **Linguística e Preconceito**. Disponível em: <[www.rumoatolerancia.fflch.usp.br](http://www.rumoatolerancia.fflch.usp.br)>. Acesso em: 2 dez. 2008.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1989.

\_\_\_\_\_. **Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1993.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000.

BELLONI, Maria L. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BONGO, Fidêncio. **“Nóis Mudemo”**. Disponível em: <<http://eternamenteaprendiz.blogspot.com>>. Acesso em: 11 jan. 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós Chegemos na Escola, e Agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n.º 9.394/1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2002.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A Sombra do Caos**: ensino de língua X tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**: busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996.

CÂMARA JR., Mattoso. **Dicionário de Filologia e Gramática**. Rio de Janeiro: J. Ozon, 1994.

\_\_\_\_\_. **História da Linguagem**. Petrópolis: Vozes, 1975.

CEREJA, William Roberto. Ensino de língua portuguesa: entre a tradição e a enunciação. *In*: HENRIQUES, Claudio Cezar; PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves (Orgs.). **Língua e Transdisciplinaridade**: rumos, conexões, sentidos. São Paulo: Contexto, 2002.

CHALHUB, Samira. **A Metalinguagem**. São Paulo: Ática, 1998.

CHARLIER, Françoise Dubois. **Bases de Análise Linguística**. Coimbra: Almedina, 1999.

CHERUBIM, Sebastião. **Dicionário de Figuras de Linguagem**. São Paulo: Pioneira, 1989.

CHOMSKY, Noam. **Regras e Representações**: a inteligência humana e seu produto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

COSTA VAL, Maria da Graça. **A Interação Linguística como Objeto de Ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa**. UFMG, s. d.

CRYSTAL, David. **Language and the Internet**. New York: Cambridge University Press, 2001.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Tradução de: FRATESCHI, Carlos. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

DUBOIS, Jean *et al.* **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística Histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FONSECA, Fernanda Irene. A urgência de uma pedagogia da escrita. *In*: **Mathe-sis**. v.1. Viseu: Centro Regional de Viseu da Universidade Católica Portuguesa, 1992.

FONSECA, Joaquim. Ensino da língua materna como pedagogia dos discursos. *In*: \_\_\_\_\_. **Diacrítica**. Lisboa: A. P. P., 1988. v.9.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo gramática? *In*: LOPES, Harry Vieira *et al.* **Língua Portuguesa**: o currículo e a compreensão da realidade. São Paulo: Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.

GARGALLO, Isabel Santos. **Lingüística Aplicada a la Enseñanza-aprendizaje del Español como Lengua Extranjera**. Madrid: Arco Libros S. A., s.d.

GATTI, B. A. Os agentes escolares e o computador no ensino. **Revista Acesso**, n. especial, dez. 93. São Paulo, 1993.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O Texto em Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Ensino**: exercício de militância e divulgação. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A Formação do Professor de Português**: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

HALLIDAY, M. A. K. *et al.* **As Ciências Linguísticas e o Ensino de Línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974.

HEIDEGGER, Martin. **Carta sobre o Humanismo**. São Paulo: Moraes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Carta sobre o Humanismo**. Tradução de: GOMES, Pinharanda. Lisboa: Guimarães, 1998.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. A modalidade brasileira do professor de Português (ou de como ainda se pode amarrar cachorro com linguíça). *In*: HENRIQUES, Cláudio Cezar; PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves (Org.). **Língua e Transdiscipli-**

**naridade:** rumos, conexões, sentidos. São Paulo: Contexto, 2002.

HOUAISS, Antônio. **A Crise da Nossa Língua de Cultura**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

\_\_\_\_\_. **O Português no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 1992.

ILARI, Rodolfo. **A Linguística e o Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

KENSKI, Vani M. Education in the new age. *In: Telecom 2000*. Rio de Janeiro: Glasberg, 2000.

KOCH, Ingedore V. **O Texto e a Construção de Sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. Professor Reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

LINHARES, Célia; NUNES, Clarice. **Trajetórias de Magistério: memórias e lutas pela reinvenção da escola pública**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade**. São Paulo: Ática, 2000.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MACHADO, Ozeneide Venâncio de Mello. **Concepção de Ensino de Ciências de Professores e Alunos da Escola de 1.º Grau**. Tese de Doutorado em Educação – Pontifícia Universidade Católica-SP. São Paulo, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). Hipertextos e Gêneros Digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARTINS, Joel. **Um Enfoque Fenomenológico do Currículo: educação como poíesis**. São Paulo: Cortez, 1992.

MCLUHAN, Marshall. **Os Meios de Comunicação Como Extensão do Homem**. Tradução de: PIGNATARI, Décio. São Paulo: Cultrix, 2002.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEM, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Textos sobre a linguagem. *In*: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículos e Programas no Brasil**. São Paulo: Papyrus, 1999.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. **Ensino de Linguagem**: a configuração de um drama. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 1992.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que Gramática Estudar na Escola?** Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2004, p. 128 -130.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. **Na Malha da Rede**: os impactos íntimos da internet. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

PEDRO, Luís Francisco; MOREIRA, Natónio. **Didaktos – Didactic Instructional Design for the Acquisition of Knowledge and Transfer to Other Situations** – um hipertexto de flexibilidade cognitiva. Laboratório de Courseware Didáctico. Depto. de Didáctica e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro, Portugal, 2006.

PEREIRA, Maria José G. O computador como instrumento em aulas de redação na 8.<sup>a</sup> série da Escola Experimental Vera Cruz. **Revista Acesso**, n. 10, São Paulo, 1995.

PERINI, Mário A. **Para uma Nova Gramática do Português**. São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_. **Princípios de Linguística Descritiva**: uma introdução ao pensamento gramatical. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PIRES, Vera Lúcia. Análise de discursos e relações de gênero: romper com o bom senso e instituir sentidos plurais. *In*: CORACINI, Maria José; PEREIRA, Aracy Ernst (Orgs.). **Discurso e Sociedade**: práticas em análise do discurso. Pelotas: ALAB/Educat, 2001.

PORTAL Estadão – educação, 27 de abril de 2006. Disponível em: <[www.estadao.com.br/educacao](http://www.estadao.com.br/educacao)>. Acesso em: 12 maio 2006.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. *In*: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1997, p. 50-56.

POSSENTI, Sírio. **Por Que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

PRETI, Dino. **Sociolinguística**: os níveis de fala. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

REGO, Belmiro; SANTOS, Maria Natividade; SANTOS, Albino. Aprender línguas com simulações na internet. *In*: Intercompreensão. **Revista de Didática das Línguas**, n. 12. Lisboa: Edições Colibri/ Escola Superior de Educação de Santarém, 2005.

REVISTA DA SEMANA. 67. ed., ano 2, n.º 49. São Paulo: Abril Cultural, 2008.

RIBEIRO, Ana Elisa. Kd o prof? Tb foi navegar. *In*: ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet e Ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 237-240.

SANTOS, Veraluce Lima dos. **A Influência das Tecnologias de Informação e de Comunicação no Uso da Língua e suas Implicações no Ensino de Língua Portuguesa**. Tese de Doutorado em Ciências da Educação – Universidade de Évora-Portugal. Évora, 2006.

\_\_\_\_\_. **O Ensino de Língua Portuguesa**: uma abordagem fenomenológica. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 1997.

SANTOS, Veraluce Lima dos. Sobre o caráter social da língua. *In*: \_\_\_\_\_. **Revista de Estudos Linguísticos e Literários**. v.1, n.º 3. São Luís, 2001.

SILVA, M. Cecília P. de Souza e; KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística Aplicada ao Português**: sintaxe. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Myriam Barbosa da. A gramática, a escola e a norma. *In*: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 253-262.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **“O Português são Dois...”** novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. **Competência Linguística e Competência Literária**. Coimbra: Almedina, 1997.

SLAMA-CAZACU, Tatiana. **Psicolinguística Aplicada ao Ensino de Línguas**. São Paulo: Pioneira, 1979.

SOARES, Magda. Aprendizagem da língua materna: problemas e perspectivas. *In: Em Aberto*. Brasília, ano 2, n.º 12, jan. 1983.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa**: uma abordagem pragmática. São Paulo: Papyrus, 1995.

SUASSUNA, Livia; MELO, Iran Ferreira de; COELHO, Wanderley Elias. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. *In: BUNZEM, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.)*. **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

TERRA, Ernani. **Linguagem, Língua e Fala**. São Paulo: Scipione, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Gramática**. Ensino plural. São Paulo: Contexto, 2003.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. **O Ensino da Gramática**: caminhos e descaminhos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.











ENSINO DE  
*Lingua Portuguesa*

Fundação Biblioteca Nacional  
ISBN 978-85-387-0816-2



9 788538 170816 2