

**“GRAMÁTICA: NÃO TENHO
CLAREZA DESTA PALAVRA”***

Isaac Ferreira

1. Comentários preliminares

No ano de 1997, os professores de Língua Portuguesa, das escolas públicas estaduais da Grande Florianópolis, participaram de um Encontro para Estudo da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, em que por dez dias se discutiu a aplicabilidade da proposta, em um esforço concentrado que tinha por objetivo tornar claro os pressupostos teórico-metodológicos e lingüísticos que norteiam e embasam o fazer pedagógico daqueles que a ela se engajam.

Ao final do encontro, a título de avaliação, todos os participantes apresentaram projetos cujo objetivo maior era sua efetiva aplicação nas respectivas unidades de ensino de origem.

Como um dos participantes, fiz também um projeto para que este pudesse ser desenvolvido sob minha coordenação, cujo objetivo consistia em trabalhar com professores que se ocupam do ensino da linguagem em séries iniciais do Ensino Fundamental.

O projeto foi desenvolvido em uma escola da Rede Pública Estadual de Florianópolis envolvendo vinte e dois professores que atuam nas 1^{as.} à 4^{as.} séries do 1^o grau, especificamente no ensino de Língua Portuguesa.

As ações previstas desenvolveram-se ao longo de 1997 em encontros mensais de caráter ordinário quando se discutia, sempre seguindo o pré-requisito da leitura prévia, concepções de ensino, de aprendizagem, de linguagem, de gramática e de texto.

Toda a discussão, em última instância, foi direcionada para uma perspectiva interacionista de cunho dialético, privilegiando a linguagem como processo de interação entre os sujeitos e para uma metodologia que considerasse a categoria “mediação” como aquela que permite, via inter-relação, a construção e o aprofundamento do conhecimento.

Definimos nosso debate a partir do conhecimento real apresentado por cada participante e, principalmente, pela declaração unânime desses professores em afirmar que fazem da “gramática”, entendida como aquela que prescreve, que dita as regras do “bem falar e escrever”, o núcleo da aula de língua e ser ela o enfoque principal do seu trabalho com o aluno.

Em virtude da ênfase dada à gramática e da afirmação que para o aluno o essencial é conhecer as regras que prescrevem o “bem falar e o bem escrever”, solicitamos que cada professor produzisse textos dos mais diversos tipos e gêneros. Dentre os textos produzidos temos uma série que denominamos metalingüísticos, pois tratam de conceitualizar linguagem, texto e gramática.

Então, a partir desses textos, procuramos juntamente com o grupo fazer uma reflexão que considerasse aqueles elementos que caracterizam a “textualidade” abordando, através de uma análise lingüística individual de cada texto, os elementos

responsáveis pela coesão e coerência textuais seguindo o que está proposto nas obras de Halliday e Hasan (1978), voltadas para uma análise dos elementos coesivos na língua inglesa; Schmidt (1978), que faz uma abordagem da Lingüística Textual e do que ela se ocupa; Koch (1996), Koch e Travaglia (1996) e Fávero (1997), que em suas obras discutem os mecanismos de coesão textual e a coerência textual como fenômeno responsável pela significação global do texto.

Escolhemos, então, para abordar neste trabalho, aqueles textos que versam sobre gramática, pois definem, sob a perspectiva dos que os produziram, o que efetivamente entendem por *gramática*, foco principal do trabalho em sala de aula com o aluno, pois afirmavam ser ela essencial para uma boa aula de Língua Portuguesa.

2. A gramática do professor: uma breve análise dos textos.

Dentre as muitas definições que nos foram apresentadas pelos professores, selecionamos apenas três para análise:

1- *“Gramática: não tenho clareza desta palavra.”*

2- *“Gramática é o estudo de palavras. É descobrir o significado das mesmas.”*

3- *“Gramática: é um processo de ensino elaborado que desenvolve a capacidade de aprendizagem à linguagem. A Gramática dentro do ensino aprendizagem é dividida em partes onde facilita o entendimento, o signo, a simbologia de cada palavra, frase e texto.”¹*

A análise será feita levando em consideração o conhecimento do professor em relação ao objeto que afirma ser o

tema central de sua aula. Partimos do pressuposto de que quem afirma trabalhar com gramática deve, no mínimo, estar enquadrado em uma das concepções de linguagem e, conseqüentemente, de gramática, ter conhecimento do assunto e saber desenvolvê-lo com o aluno.

Na primeira definição, gramática é vista apenas como uma “palavra”. Parece-nos que sob esta perspectiva bastaria que se chegasse ao seu significado para se ter a inteira compreensão deste tema tão complexo. Fica evidenciado, através desse texto, a absoluta falta de clareza e conhecimento quando seu autor resume toda questão ao campo lexical, tanto em relação à gramática, como regra/estrutura de um sistema que é a língua, quanto ao termo “palavra” propriamente dito. O resgate da referência² temática não acontece em virtude do texto não apontar para nada daquilo que já se tem sistematizado como Gramática, quer por gramáticos, quer por lingüistas. Na verdade, a referência aponta exatamente para a ausência do conhecimento sobre o tema.

Na segunda definição, o sentido global parece se direcionar mais para o campo da morfologia quando o autor afirma ser a gramática “o estudo das palavras”. Cabe aí inferir também uma certa relação com a ortografia e com a divisão das palavras em classes gramaticais, uma vez que a maioria dos professores preocupa-se demasiadamente com essas questões. Há ainda, de certa maneira, na afirmação “é descobrir o significado das mesmas”, uma referência à semântica, apesar da impossibilidade de se explicitar que tipo de semântica daria conta de se descobrir o significado da palavra fora de um contexto.

Já na terceira definição, a gramática é vista inicialmente como um processo de ensino-aprendizagem ligado à linguagem, e imediatamente a seguir é tratada como um

elemento deste mesmo processo, portanto contraditório; algo que é tratado como um ‘todo’, no mesmo parágrafo é tido como parte. É necessário refletir até que ponto a gramática desenvolve a capacidade da linguagem, posto que linguagem e gramática não podem ser entendidas como instâncias que acontecem dissociadas. Não podemos compreender que primeiro se aprende a gramática e, face a esse aprendizado, é que se vai desenvolver a linguagem. A aquisição e desenvolvimento da linguagem pressupõe, na mesma medida, a aquisição concomitante das regras que normatizarão o uso desta mesma linguagem.

Nas três definições apresentadas, observam-se problemas de ordem macroestrutural, pois o sentido global dos textos acaba não ‘apontando’, em última instância, para a referência que é a Gramática como tal. De certa maneira, por esta perspectiva, tem-se dificuldades de estabelecer a coerência dos textos, dado que foram produzidos por sujeitos que “ensinam” língua e o que se poderia esperar era que suas definições se aproximassem minimamente daquilo que já se tem sistematizado na literatura especializada a respeito do tema, quer sob uma orientação prescritiva, descritiva ou mesmo internalizada de língua e de gramática.

3. A gramática dos gramáticos e lingüistas: ponto de referência para a continuação da análise.

Para que se possa ter alguma referência sobre Gramática, recorreremos a alguns autores que a discutem sob as mais diferentes concepções.

Segundo Rocha Lima (1976), um gramático tradicional da perspectiva normativa, “a gramática do tipo normativo tem por finalidade codificar o uso idiomático, dele induzindo, por

classificação e sistematização, as normas que, em determinada época, representam o ideal de expressão correta.” É nessa perspectiva prescritiva que se ancoram os professores para ditar ao aluno o bem falar e escrever. Contudo, como se pode inferir das definições produzidas, o fazem carentes de bases e conhecimentos que lhes permitam realmente “ensinar” gramática. A preocupação é rotular linearmente as palavras nas estruturas sintáticas, atribuindo-lhes funções que, na maioria das vezes, são equivocadas. É uma prática de reprodução sem conhecimentos específicos adequados de língua e metodologia, gerando desinteresse no aluno e inculcando-lhe o pensamento de que não conhece a própria língua que usa para interagir, para se comunicar. Fazem em sala apenas reprodução de metalinguagem retirada dos manuais provenientes das editoras que lhes oferecem material pedagógico os quais lhes possibilitam ministrar suas aulas sem muito esforço e sem, praticamente, muita compreensão.

Não se pode negar a importância da gramática normativa e do dialeto padrão para o aluno. É na instituição escolar que se iniciará no conhecimento sistematizado, pois seu conhecimento de mundo, na maioria das vezes, restringe-se ao conhecimento espontâneo, resultado do cotidiano. O professor, no papel daquele que media as ações em sala de aula, deve encarar esta modalidade de gramática e de variação como mais uma variante a ser internalizada pelo aluno.

Porém, “*as razões pelas quais não se aprende, ou se aprende mas não se usa o dialeto padrão, são de outra ordem, e têm a ver em partes com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis.*” (Possenti, 1996, p.17)

A carência de conhecimentos específicos de língua e estratégias pedagógicas por parte do professor não permite que

possa, na interação que acontece em sala de aula, refazer seus próprios conceitos científicos por não distinguir de forma clara o real objeto de seu trabalho. Não percebe a diferença entre aquilo que pensa ser e o que efetivamente é gramática, e a melhor maneira de abordá-la em aula.

Travaglia (1995) aborda as diversas concepções de gramática. Gramática normativa é aquela que se preocupa em ditar, isto é, prescrever o que é bom para o falante. Gramática descritiva é aquela praticada, principalmente, pelos lingüistas para descrever as regras que compõem uma dada língua. Gramática internalizada é aquela percebida como um conjunto de regras que o falante aprendeu, internalizou, e que faz uso ao falar ou escrever.

Então, partindo de um levantamento epilingüístico, isto é, refletindo sobre a produção oral ou escrita do aluno e fazendo uma análise lingüística desse material, o professor planejará, sob a perspectiva da interação como processo de mediar o ensino-aprendizagem, o conjunto das atividades e as estratégias a serem desenvolvidas em aula objetivando apresentar, a partir do dialeto usado pelo aluno, outros tantos dialetos e as diferentes circunstâncias de usos de cada um deles. O que importa é reconhecer no uso as diferenças que constituem a linguagem. O dialeto padrão é mais um, dentre tantos, que o professor deverá trabalhar em aula.

4. O ensino de língua sob a perspectiva sócio-interacionista.

É preciso refletir sobre o fato que a maioria das escolas públicas deste país apropriou-se de uma abordagem de ensino-aprendizagem que privilegia a Mediação/Interação como forma

de ensinar, quer sob a perspectiva de Vygotsky quer sob a de Piaget, de acordo com o artigo de Barreto (1998, p.5: 40), *Tendências Recentes do Currículo do Ensino Fundamental no Brasil*.

Segundo Marinho (1998, p.49) é “nessa complexa rede interdisciplinar da Linguística Textual, da Pragmática, das Teorias Enunciativas, do Interacionismo Vygotskiano e do Construtivismo que os currículos contemporâneos tentam alçar vôo para um novo terreno epistemológico.”

No Estado de Santa Catarina, o currículo de Língua Portuguesa tem como suporte teórico a obra de Vygotsky e Bakhtin para fundamentar o ensino-aprendizagem e o conteúdo específico desta disciplina. É cada vez maior o contingente de professores que se aprofunda e se engaja à abordagem sócio-histórica, ou sócio-cultural, na perspectiva vigotskyana, isto é, aquela que privilegia a interação entre os homens e os aponta como sujeitos em um processo de mediação constante, dialético sob o ponto de vista filosófico, responsáveis pela construção de sua história e conhecimento.

Segundo Rego (1994, p.98) “de acordo com esta perspectiva sujeito e objeto do conhecimento se relacionam de modo recíproco (um depende do outro) e se constituem pelo processo histórico-social.” O indivíduo se constitui como tal não somente pelos processos de maturação orgânica mas, principalmente, através das relações sociais estabelecidas; logo todo o conjunto de valores materiais, forma de pensar e se comportar constituídas pela humanidade ao longo de sua história fazem parte dos “saberes” e dos conhecimentos já sistematizados. Portanto, para que a criança possa “dominar” esses conhecimentos é fundamental a mediação de indivíduos mais experientes, papel desempenhado sobretudo pelo professor na escola, garantindo que tais conhecimentos sejam internalizados pelo aluno.

A escola é o lugar em que o aluno se iniciará na formulação dos conceitos científicos, terá contato com os conhecimentos que foram constituídos e sistematizados pela humanidade ao longo da sua história.

O conceito científico é adquirido pela criança na escola, sendo a aprendizagem escolar uma das principais fontes de conceitos. Ela também é uma poderosa força que direciona e determina o desenvolvimento mental. Quando se transmite à criança um conceito sistemático, ensina-se coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente: a relação com o objeto é mediada por um conceito científico. (Freitas, 1996, p. 102)

Portanto, para que o aluno possa internalizar tais conceitos que determinaram seu desenvolvimento mental, Vigotsky identifica dois níveis de desenvolvimento para a apropriação e construção do conhecimento; um que ele denomina Nível de Desenvolvimento Real, que se refere àquelas conquistas já realizadas pela criança e que já se tornaram Intrapsicológicas, ou seja, já estão internalizadas, não necessitando da ajuda de mediador para serem compreendidas; já fazem parte do sujeito, e outra, que denomina Nível de Desenvolvimento Potencial, que constitui aquilo a ser conquistado, apreendido, construído pelo sujeito com ajuda de sujeitos mais experientes mediando o processo.

Entre um nível e o outro Vigotsky estabelece a Zona de Desenvolvimento Proximal, que é o "lugar" onde o professor, no caso da instituição escolar, exerce seu papel de mediador no processo de aquisição do conhecimento, partindo do já conquistado pelo aluno e em uma relação Interpessoal, que é aquela de ajuda e cooperação no sentido de internalizar o conhecimento, fazê-lo amadurecer aquelas funções, aqueles conhecimentos ainda em estágio embrionário para o aluno, porém já constituídos pelo professor.

Aquilo que é a Zona de Desenvolvimento Proximal hoje, será o Nível de Desenvolvimento Real Amanhã, ou seja, aquilo que a criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. (Vigotsky, 1996, p.113)

Para que o professor atue de forma competente e seja bem sucedido como tal, neste processo de mediação na Zona de Desenvolvimento Proximal, é preciso que ele já tenha amadurecido e internalizado conhecimentos sistematizados suficientes que lhe permitam mediar competentemente o processo, e aqui nos referimos principalmente à área da linguagem. O que ele pretende como Potencial no seu aluno, tem de ser, no mínimo, seu Conhecimento Real. Nesse caso, alunos e professor, inseridos mutuamente nesse processo de mediação como sujeitos e interlocutores, serão capazes de avançar no sentido de construção e internalização de conhecimento melhor sistematizado de linguagem.

Cabe, então, ao professor a obrigação de avançar mais intensamente na reformulação de seus conhecimentos a respeito de língua e compreender que é preciso trabalhar com a linguagem em seu próprio uso, que o texto é, na verdade, a língua em acontecimento. Não há como trabalhar dissociadamente estrutura e uso, apenas com recortes para fins de ensino-aprendizagem. A gramática só tem seu real valor quando inserida e estudada no próprio ato da fala ou da escrita, quando em um contexto. Há que buscar metodologias e estratégias que possibilitem melhores condições de trânsito na Zona de Desenvolvimento Proximal.

5. Conclusão

Como vimos no início deste artigo, o professor diz ensinar gramática e ser ela o objeto de estudo em sua aula,

também não tem clareza e conhecimento sobre o que afirma ensinar. Na verdade, ensina segundo manuais que lhe chegam prontos às mãos, prescrevendo de forma única um conteúdo a ser ministrado a todos indistintamente.

É preciso que o professor entenda a língua como estrutura (regras) e como acontecimento, e que estas duas ‘faces’ não acontecem em separado ou em momentos distintos, mas que são partes de um todo, que acontecem imbricadas e indissociáveis. A estrutura contém as regras do sistema fonológico, morfológico e sintático e só tem razão de ser se for compreendida quando em uso, na linguagem, na interação entre os interlocutores do processo dialógico, como coloca Bakhtin naquilo que denomina dialogismo, que rejeita a linguagem como meio de comunicação, traduzida em emissor e receptor, o primeiro no papel de falante ativo e o segundo no papel de ouvinte passivo. Há, segundo Bakhtin, interlocutores que se alternam como sujeitos, como locutores em um processo de interação dialética.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhael.(1995) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- _____.(1997) *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BERNÁRDEZ, Enrique.(1982) *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa Universitária.
- BRITTO, Luis Percival Leme.(1997) *A Sombra do Caos; Ensino de língua X Tradição Gramatical*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- FREITAS, Maria Tereza de Assunção.(1996) *Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: Um Intertexto*. São Paulo: Ática.
- FAVERO, Leonor Lopes.(1997) *A Coesão e Coerência Textuais*. São Paulo: Ática.

- GERALDI, João Wanderlei.(1996) *Linguagem e Ensino: Exercício de Militância e Divulgação*. São Paulo: Mercado de Letras.
- _____.(1997) (org). *O Texto na Sala de Aula*. São Paulo: Ática.
- GUIMARÃES, Elisa.(1997) *A Articulação do Texto*. São Paulo: Ática.
- HALLIDAY, M. A. K. e HASAN, Ruqalya. (1976) *Cohesion in English*. London: Longman.
- ILARI, Rodolfo.(1997) *A Lingüística e o Ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes.
- KLEIN, Ligia.(1995) Caderno de Alfabetização. n. 1. Florianópolis: PMF
- KOCH, Ingedore G. Villaça. (1996) *A Coesão Textual*. São Paulo: Contexto.
- KOCH, Ingedore G. Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos.(1996) *A Coerência Textual*. São Paulo: Contexto.
- _____.(1997) *Texto e Coerência*. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- LYONS, John.(1987) *Linguagem e Lingüística: Uma Introdução*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de.(1993) *Vygotsky: Aprendizagem e Desenvolvimento de um Processo Sócio-Histórico*. São Paulo: Scipione.
- MARINHO, Marildes.(1998) A Língua Portuguesa nos Currículos de Final de Século. In BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (org.) *O Currículo do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras*. Campinas: Autores Associados - Fundação Carlos Chagas. p.43-89
- MEURER, José Luiz.(1997) Esboço de um modelo de produção de texto. In MEURER, José Luiz e MOTA-ROTH, Désirée (org.) *Parâmetros de Textualização*. Santa Maria: Editora da UFSM.
- POSSENTI, Sírio.(1996) *Por que (não) ensinar Gramática na Escola*. São Paulo: Mercado de Letras.
- REGO, Teresa Cristina.(1996) *Vygotsky; uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- SCHMIDT, Siegfried J.(1973) *Lingüística e Teoria de Texto*. São Paulo : Pioneira.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos.(1995) *Gramática e Interação: uma proposta para o Ensino de Gramática no 1º e 2º Graus*. São Paulo: Cortez.
- VYGOTSKY, L. S. (1989) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1996) *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Notas

O título deste artigo é, na verdade, uma dentre as definições de Gramáticas apresentadas pelos professores quando da realização do curso previsto no projeto mencionado.

¹ Mantivemos as definições tais quais foram escritas, no Curso de Produção Textual anteriormente referido.

² Referência está aqui empregada em estreita relação com a Macroestrutura Textual que além de abarcar o texto no plano semântico global, ao nosso ver, identifica-se com o significado global do objeto do texto.