

# LINGUÍSTICA APLICADA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

*APPLIED LINGUISTICS: CONTRIBUTIONS TO THE MOTHER LANGUAGE TEACHING*

*Tatieli da Gama*<sup>1</sup>

*Vanessa Just Blanco*<sup>2</sup>

*Ronei Guaresi*<sup>3</sup>

## **Resumo**

Este artigo é uma revisão de literatura com objetivo de identificar as principais contribuições da Linguística Aplicada ao ensino da língua materna. Entre esses aspectos, cabe destacar: a) a importância da leitura em sala de aula; b) a abordagem da linguagem pelos gêneros textuais ou discursivos; c) a contribuição dos estudos sobre coesão e coerência na abordagem da tessitura do texto; d) a noção de alfabetização e letramento; e) a noção de variação linguística com suas implicações em sala de aula; f) a abordagem gramatical no contexto de sequências didáticas.

**Palavras-chave:** Leitura. Gêneros textuais. Coesão e coerência. Letramento. Variação linguística. Gramática. Sequências didáticas.

## **Abstract**

*This article is a literature review in order to identify the main contributions of Applied Linguistics teaching of the mother language. Among these issues, it is highlighted: a) the importance of reading in the classroom; b) the approach to language by text or discursive genres; c) studies about the contribution of cohesion and coherence in addressing the meaning of the text; d) the notion literacy and literacy; e) the notion of linguistic variation with implications for classroom; f) the grammatical approach in the context of teaching sequences.*

**Keywords:** *Reading. Textual genres. Cohesion and coherence. Literacy. Linguistic variation. Grammar. Teaching sequences.*

## **Introdução**

Este estudo é uma revisão de literatura com objetivo de identificar as principais contribuições da Linguística Aplicada que, a nosso ver, agregam qualidade ao ensino da língua materna.

Entre os aspectos que consideramos beneficiar o ensino está a necessária relevância à prática da leitura em sala de aula, importante ferramenta de

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Letras – Habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa – FATIPUC, de Canoas/RS. Estudante de licenciatura. E-mail: <tatielidagamaprestes@hotmail.com>.

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Letras – Habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa – FATIPUC, de Canoas/RS. Estudante de licenciatura. E-mail: <vanessa.jblanco@gmail.com>.

<sup>3</sup> Licenciado em Letras pela Universidade do Contestado. Mestre em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Doutor em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. E-mail: <roneiguaresi@yahoo.com.br>.

aprendizagem indireta que não deve ser negligenciada pelo professor. Em seguida, faz-se referência a autores que defendem um ensino pelos gêneros textuais, que se encontram bastante presentes na vida do discente.

Ainda, destaca-se a contribuição dos estudos sobre coesão e coerência na tessitura textual, suporte de conhecimentos sobre a língua que o professor poderá usufruir no estudo do texto. Outra noção linguística importante na abordagem do texto destacada neste trabalho é a de variação. Nessa seção, discutiremos os argumentos que alguns estudiosos trazem sobre as implicações de uma noção adequada da variação em sala de aula.

O último aspecto destacado neste estudo é a gramática no contexto de sequências didáticas, que, segundo alguns estudiosos, traz essa como ferramenta no processo de apropriação da variante padrão e no melhoramento da competência comunicativa do aluno.

## **A leitura em sala de aula**

Vivemos em uma sociedade letrada em que o domínio da linguagem em suas diferentes manifestações é condição para inserção social. Diversas avaliações oficiais do ensino brasileiro, PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, 2006) e SAEB (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Brasileiro), alertam para a falta de qualidade do ensino brasileiro no que diz respeito à linguagem. O PISA coloca o Brasil entre os últimos países nesta avaliação, abaixo de países com as mesmas características sociais e econômicas.

Conforme Oliveira (2004), “aprender a ler é diferente de ler para aprender”. Segundo o autor, aprender a ler é decodificar, ou seja, associar um sinal gráfico a um som da língua. Uma vez que esse processo esteja no nível do automatismo, o leitor gradativamente passa a direcionar os recursos cognitivos disponíveis ao significado do conteúdo lido. Nesse caso, podemos dizer que se alcançou um nível em que é possível ler para aprender. Ocorre que nossa educação básica, muitas vezes, não é eficiente o suficiente para garantir que a totalidade dos alunos cheguem a um grau satisfatório de compreensão leitora. O PISA atesta que, considerando os 5 níveis de complexidade de entendimento de uma leitura, mais da metade dos alunos brasileiros estão apenas no primeiro nível ou abaixo dele.

É importante considerar que a linguagem se constitui de vários níveis, colocando o ato de ler entre as atividades cognitivas humanas mais importantes, dada a complexidade que a envolve. Segundo Koda (1996), a compreensão é resultado do conhecimento e da interpretação de vários níveis linguísticos envolvidos no ato de ler: fonológico, ortográfico, morfossintático, semântico e pragmático. O fonológico diz respeito aos sons da língua. O ortográfico codifica o sistema de representação escrita de determinada língua. O nível morfossintático é a combinação de morfemas dentro da palavra, da frase e do texto. O semântico está interligado às propriedades do significado nas línguas. Sinonímia, antonímia, hiponímia, polissemia e homonímia estão relacionadas ao sentido desse nível. Por exemplo, quando lemos um texto que fale sobre roupa e surge a palavra manga, logo nos lembramos da manga da camisa e não da fruta. Já o pragmático é o nível de conhecimento que envolve o contexto. Uma frase, por exemplo, pode ter vários significados, depende da ocasião, da situação, dos interlocutores e do contexto.

“Há uma tendência em classificar a leitura pelo de três estratégias: a ascendente, a descendente e a integradora” (LEFFA, 1996: apud SIQUEIRA, 2006). “A ascendente consiste nas informações que vão do texto ao cérebro, ou seja, as informações do texto são decodificadas, ocorre o reconhecimento de letra, sílabas e palavras, em seguida frases e parágrafos até chegar ao processamento cognitivo permitindo a compreensão do texto” (JONHSTON, 1983: apud SIQUEIRA, 2006).

A estratégia descendente constitui caminho inverso do ascendente. Essa estratégia repousa no conhecimento prévio pelo leitor sobre o conteúdo da leitura. De acordo com Goodman (1976), a leitura é um jogo de adivinhações, é um processo psicolinguístico que inicia com uma representação gráfica e finaliza com a ideia que o leitor constrói, assim ele soluciona seus próprios questionamentos no decorrer dessa. O mesmo autor ainda afirma que, na medida em que o indivíduo lê, ele percebe restrições semânticas, pragmáticas, sintáticas, morfológicas, fonológicas que lhe permitem supor o que está por vir.

(1) *Entre as frutas do mercado, a manga...*

Em (1), é possível supor que a palavra que segue é um verbo, pois há restrição sintática pela presença de um nome, *manga*, com seu determinante adnome, *a*. Ainda, as informações pragmáticas e semânticas não permitem que o

leitor entenda manga noutra campo semântico que não seja o das frutas, pois há essa restrição semântica no exemplo citado. Dado isso, é possível entender Goodman (1976) quando este diz que “a leitura é um jogo de adivinhações” em que o leitor cria hipóteses durante a leitura que vão se confirmando ou não.

A estratégia de integração é uma interação de muitas habilidades entre o leitor e o texto, que acontecem simultaneamente em um processo de informações. O leitor usa sua “bagagem” de conhecimento para construir o sentido do texto. Por outro lado há também a interação entre ascendente e descendente, que trabalham simultaneamente para que o texto seja compreendido (GRABE, 1996).

Segundo o pesquisador Gastaldo (2000), a falta de leitura dificulta o desenvolvimento da expressão escrita, fazendo com que os alunos tenham um vocabulário restrito. A aprendizagem segundo Smith (1983) “(...) é inconsciente, sem esforços, acidental, indireta e essencialmente cooperativa”. Para ele aprendemos a todo instante, com qualquer pessoa, sem perceber, com uma conversa qualquer ou uma música, um cartaz ou um folheto, ou mesmo passear no shopping. O nosso cérebro processa tudo o que chega por meio dos sentidos. E o *input* interfere no conhecimento já adquirido ao longo da vida.

Essa reflexão tem importante impacto quando se trata da importância da leitura na formação escolar de nossos alunos. A ciência cognitiva tem mostrado que a aprendizagem pode ser implícita ou adquirida involuntariamente, sem esforço, sem consciência do que se está aprendendo. Ainda, as pesquisas mostram que durante o sono consolidamos o que aprendemos.

Nesse aspecto, o aprendizado da escrita tem importante relação com a leitura. Ao ler, sem que se deseje aprender determinada estrutura, inconscientemente, com pouca ou nenhuma atenção, o leitor incorpora a sutileza das estruturas gramaticais, níveis de complexidade sintática, vocabulário, a forma de adequação textual e comunicacional a uma situação específica, bem como a pontuação adequada. Ou seja, a leitura permite a apropriação do “esqueleto” da língua que nem sempre é possível de ser ensinado formalmente.

Diante do exposto acima, cabe-nos apontar a leitura como uma importante ferramenta no aprendizado e no desenvolvimento da linguagem. A leitura deve, necessariamente, ser importante bandeira de todo professor de língua materna. Conforme Izquierdo (2004), importante pesquisador da memória, “a melhor recomendação possível para o exercício da prática da memória é ler, ler, ler”.

## O ensino da língua e os gêneros textuais ou discursivos

De acordo com Bakhtin (1992), é possível definir gêneros textuais pelos seus diferentes enunciados, pelo seu conteúdo e pelo seu estilo verbal que constroem sua composição. Os gêneros textuais “refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas da comunicação humana” (BAKHTIN, 1992: apud BALDO, 2004). São exemplos de gêneros textuais: email, carta, conto, bilhete, ata, palestra, receita, bula, reportagem, tiras. O estilo, o tema, a estrutura, a situação e as pessoas que formam em um determinado espaço de comunicação, todos estes elementos se alteram dependendo do gênero em questão. Há sempre um gênero que se encaixa com uma situacionalidade discursiva específica.

Para Swales (1990: apud BALDO, 2004) existe uma relação básica entre gênero e utilização social da língua, como referido por Bakhtin. Para Swales (1990),

um gênero engloba uma classe de um evento comunicativo, cujos membros compartilham algum conjunto de objetivos comunicativos. Esses objetivos são reconhecidos pelos membros peritos da comunidade discursiva de origem, e dessa forma constituem a razão para o gênero. Essa razão formata a estrutura esquemática do discurso e influencia e delimita a escolha de conteúdo e estilo.

Do contrário, Abreu (2002: apud, BALDO, 2004) trata somente de tipologias textuais: narrativo, descritivo e argumentativo. Especialmente até o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino da língua materna organizava-se em torno de tipologias textuais – normalmente, a descrição ficava para a 5ª série; a narração para a 6ª e a 7ª séries; e a argumentação para a 8ª série. Essa forma de estruturação do ensino revela vários equívocos: a) inicialmente coloca a argumentação como sendo uma tipologia mais difícil e complexa do que as demais; b) separa as tipologias; c) não se encontra no mundo tipologias, mas gêneros textuais que, muitas vezes, são constituídos de diferentes tipologias de discurso. O conto, por exemplo, é um gênero textual em que facilmente se observa a descrição, a narração e a argumentação.

Acreditamos firmemente, com base nos parâmetros para o ensino de língua materna, que um ensino de qualidade necessariamente deve se organizar em torno da abordagem de gêneros textuais. Assim procedendo, o professor vai abordar não só o necessário para um bom conhecimento linguístico, mas a adequação entre

linguagem e situações de produção do discurso. Ainda, organizando um ensino em torno de gêneros textuais, o professor vai aproximar o ensino da vida cotidiana e irá instrumentalizar o aluno com ferramentas linguísticas que efetivamente o educando irá encontrar no dia a dia.

### **A coesão e a coerência no conhecimento da tessitura do texto**

A Linguística, especialmente a funcional, desenvolveu relevantes conhecimentos acerca da coesão e da coerência textual. Um professor de posse desse conhecimento terá condições de desenvolver reflexões de linguagem com nível de profundidade e de qualidade satisfatórios.

Texto é uma unidade básica de manifestação da linguagem; não é uma simples sequência de frases soltas ou isoladas, ele tem um destinatário e uma ideia a expressar. Nesse contexto, a coesão e a coerência se complementam. Um enunciado de qualidade as tem para torná-lo mais legível e compreensível para o leitor.

Coesão é a conexão, ligação, harmonia entre os elementos de um texto. Percebemos tal definição quando lemos um texto e verificamos que as palavras, as frases e os parágrafos estão entrelaçados, um dando continuidade ao outro. Os elementos de coesão determinam a transição de ideias entre as frases e os parágrafos.

Os elementos coesivos “amarram” o texto. Segundo Koch (apud SIMON, 2008), a coesão pode ser referencial ou sequencial. A primeira diz respeito aos termos da oração que retomam ou antecipam um referente.

*(2) Hoje minha mãe e eu fomos ao centro de Canoas, lá encontramos uma tia que não víamos há muito tempo. Por isso, atrasamos a nossa volta.*

Em (2), é possível vermos vários elementos coesivos referenciais: a) o termo *lá*, retoma *centro de Canoas*; b) *que* pronome relativo que retoma *tia*; c) *há*, ainda, retomada por elipse em ( ) *víamos há muito tempo*, a elipse do sujeito retoma o sujeito composto *minha mãe e eu*. A retomada por elipse também ocorre em ( ) *atrasamos a nossa volta*, em que o referente é também o sujeito composto.

A coesão sequencial diz respeito aos termos na tessitura do texto que relacionam orações, que “amarram” as orações do texto. Em (2), é possível visualizar o termo *por isso* que introduz a ideia de que a causa do atraso da volta foi o encontro com a tia que não viam há muito tempo. De maneira geral, os elementos que relacionam orações são as conjunções e as locuções com função sintática de conjunção.

Os conectivos nos ajudam a escrever textos com qualidade. Podem dar ideia de adição, equivalência, amplificação, alternância, contraste e mudanças, repetição, causa e efeito e conclusão. Os elementos coesivos estabelecem sequências temáticas e temporais, organizam o evento no espaço, ordena os assuntos no texto. Ou seja, eles são termos na tessitura do texto que desempenham funções relevantes para que o ouvinte ou o leitor possa com naturalidade ressignificar o sentido pretendido pelo falante ou escritor.

Referimo-nos à coesão, elemento básico e indispensável, o qual corrobora para que a compreensão se manifeste. Sendo assim, a coesão se constitui pelos recursos linguísticos responsáveis pela ligação que se estabelece entre os termos de uma frase, entre as orações de um período e que, conseqüentemente, colaboram para a formação de parágrafos harmonicamente bem construídos. Tais recursos são representados pelos conectivos, os quais se manifestam por intermédio das preposições (a, de, para, com), conjunções (que, enquanto, embora, mas, porém, todavia) pronomes (ele, ela, sua, este, aquele, o qual), advérbios e locuções adverbiais (aqui, lá, logo, antes, dessa maneira, aos poucos) e palavras denotativas (afinal, inclusive, senão, apenas, então, entre outras).

Os elementos responsáveis pela coerência não estão exclusivamente na tessitura textual, estão, a rigor, numa estrutura mais profunda desse. Para o entendimento de um enunciado é importante que esse texto não infrinja as regras de coerência que, segundo Charolles (1978: apud SIMON, 2008), são: unidade temática ou repetição, progressão temática, não contradição e relação.

A coerência diz respeito à lógica interna de um texto, isto é, o assunto abordado tem que se manter intacto, sem que haja distorções, facilitando, assim, o entendimento da mensagem. Estes são apenas alguns dos requisitos para a elaboração de um texto, e estas técnicas vão sendo apreendidas à medida que nos tornamos escritores frequentes.

Embora o respeito às regras de coerência não seja absolutamente necessário à ressignificação do texto, é importante que o escritor as respeite para facilitar o entendimento do conteúdo por parte do ouvinte ou do leitor. Um enunciado coerente é um texto com certa unidade temática. Se ele muda o tema com frequência, compromete a qualidade. Ainda, é importante que o tema progrida, ou seja, apresente novas informações com o desenvolvimento do texto. Também não se deve afirmar A e, posteriormente, negar A. A coerência não permite contradição para não deixar dúvidas ao ouvinte ou leitor.

Por fim, um texto articulado coerentemente possui relações estabelecidas entre suas informações, e essas têm a ver umas com as outras. Ressalta-se que a coesão constitui uma importante característica da coerência, embora ela não seja absolutamente indispensável.

## **Alfabetização e letramento**

A forma como os seres humanos se apropriam de conhecimentos é intrigante. No artigo *Ciência da informação e cognição humana: uma abordagem do processamento da informação* de Neves (2006), Sternberg (2000) afirma que “os psicólogos voltados ao estudo do processamento da informação delineiam a forma de organização textual na memória do seguinte modo: no primeiro momento, ocorre a percepção da apresentação gráfica, seu arranjo em maiúsculas e minúsculas e as formas cursivas. A seguir, ocorre a tradução das letras em sons, o encadeamento desses sons em uma palavra. Em seguida, o leitor calcula o significado da palavra, repetindo o processo palavra por palavra, até o final do texto. Para tanto, é necessário que o leitor domine os processos léxicos que são usados para identificar as letras e as palavras e para ativar a informação relevante na memória sobre essas palavras”.

Por essa concepção, a complexidade com que tratamos a diferenciação dos termos alfabetização e letramento está intrincada aos tipos de conhecimentos acessados e a forma como os adquirimos. No entanto, nosso objetivo é elucidar a terminologia letramento, que parece ser ainda um tanto desconhecida, mas que representa importante contribuição da Linguística ao ensino de nossa língua.



Enquanto a alfabetização é centrada no indivíduo – competência leitora e de escrita – e, via de regra, tem seu desenvolvimento por meio da escola, o letramento envolve a relação linguagem escrita e sociedade.

Kleiman (1995) aborda essa questão considerando sobre dois pontos: autônomo e ideológico. O letramento autônomo relaciona o desenvolvimento cognitivo do sujeito à escrita. O ideológico, por sua vez, considera os contextos de uso. Uma hipótese ainda é forte, no que diz respeito ao assunto, sendo ela a de que o contato com a realidade escrita/falada possibilitaria uma melhora no desempenho comunicativo do indivíduo.

Conforme Marcuschi (2001), “o letramento é um processo de aprendizagem social e histórico da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos.”

Em oposição à ideia de vinculação do processo de alfabetização e à aprendizagem da escrita, está o letramento, que se insere no contexto da aquisição e do desenvolvimento da linguagem. Sendo assim, mesmo analfabetos podem ser letrados em determinadas situações. Por isso, parece importante a análise da comunicação sob a perspectiva de graus diferentes de letramento, que irão variar em concordância com o conhecimento subjetivo da escrita e da leitura e, também, no âmbito da pragmática.

Podemos ter um médico que domine amplamente a linguagem de uma bula de remédio, mas que, possivelmente, não estará tão apto a entender um parecer jurídico. Esse terá alto nível de letramento para conteúdos de medicina, porém pouco para o universo jurídico. Nesse sentido, podemos dizer que mesmo um analfabeto terá algum grau de letramento quando, por exemplo, souber distinguir qual ônibus o levará de volta para casa.

Segundo Vygotsky (apud SANTOS, 2004),

o letramento favorece os processos mentais superiores, tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas etc. Scribner e Cole defendem que a linguagem escrita promove conceitos abstratos, raciocínio analítico, novos modos de categorização, uma abordagem lógica à linguagem.

Uma vez que o educando esteja alfabetizado, é função precípua do professor de língua materna organizar o fazer pedagógico para aumentar o nível de letramento do educando em diferentes áreas do conhecimento.

## Varição linguística, gramática e ensino

A essencialidade da gramática para o ensino da língua não é passível de compreensão prática se isolada do contexto de produção comunicativa do indivíduo. O que se vê, no entanto, no século XXI, é a permanente priorização da escrita sobre a fala, quando o processo inverso é o que realmente se aplica no cotidiano. Essa supervalorização do ensino para com a escrita justifica, em parte, uma gramática puramente teórica.

A abordagem gramatical descontextualizada e teorizada desfavorece a prática da variante padrão, pois parece ilógica para o discente. A justificativa para uso dessa ocorre, muitas vezes, sob o mito de que o domínio da gramática viabiliza uma melhora psíquica. Essa postura mascara certo menosprezo por indivíduos que fazem uso diferenciado da variante padrão. Santos (2004) ressalta que a escola no Brasil não surgiu inicialmente para as classes populares. Logo, a linguagem da escola adaptava-se à linguagem de quem a frequentava, a classe alta.

A frustração por que passam muitos docentes, que insistem em trabalhar com textos contendo discursos arcaicos, levam-nos a ter a sensação de que o desinteresse progressivo dos alunos pelas aulas de Língua Portuguesa é subjetivo, quando, na verdade, o que ocorre é uma inadequação de uso desses discursos, pois não são facilmente relacionados com o período vivenciado pelos estudantes.

Valer-se de textos de linguagem complexa exige do aluno um preparo sintático, lexical, semântico e pragmático prévio, proporcionado pelo professor com a finalidade de situá-lo a essa outra realidade. Ainda, o docente deve apropriar-se do conhecimento da variação linguística, afinal a língua se manifesta diferentemente em cada grupo, classe social, atividade profissional, pois leva em conta marcas de época, estilo, localização geográfica e cultura. Ou seja, uma mesma língua possui diferentes falares sociais, chamados de variantes linguísticas, que podem ser dos adolescentes, dos motoboys, dos nordestinos, do gaúcho do interior e do gaúcho da cidade, da intimidade do lar, da favela, entre outros.

Essas variantes devem ser consideradas pelo professor, contudo, é função principal do docente conduzir o ensino pedagógico de forma que o aluno se aproprie gradativamente da variante padrão da língua. Nesse aspecto, um ensino organizado sob a perspectiva dos gêneros textuais dá conta de diferentes situações de

comunicação e vai ao encontro da variação. Num bilhete, por exemplo, cuja circunstância de produção é a intimidade do lar, é perfeitamente admissível um relaxamento da rigurosidade exigida por uma petição jurídica. Segundo Smith (2011), é papel do professor democratizar a variante de maior prestígio.

Dessa maneira, cabe a reflexão sobre a noção de “erro”, termo incrustado no ensino do nosso idioma. Observa-se que esta palavra é mal empregada, pois ao se afirmar que determinada expressão está errada, significa, a rigor, negar a herança cultural daquele grupo social. É uma forma implícita de colocar em segundo plano os elementos culturais cultivados ao longo do tempo por determinado grupo social. Esse fenômeno tem sido chamado de preconceito linguístico.

A expressão que julgamos melhor para ser empregada é *adequado* ou *inadequado* para determinada situação de produção do discurso. Ou, *próprio* ou *impróprio* para determinada circunstância de uso da linguagem. A nosso ver, essa mudança é necessária para eliminação de preconceitos linguísticos. O trabalho em sala de aula com os gêneros textuais também pode beneficiar a evolução da linguagem, visto que propicia contato com variantes da língua e permite que se perceba sua contextualização mais adequada, passando ao aluno segurança no momento de se comunicar.

As classificações de *certo* e *errado* já estão muito enraizadas ao imaginário social, como diz Santos (2004). Por isso, o linguísta Marcos Bagno tentou encontrar um meio de desarticular essa ideologia falseada, acabando por publicar o livro *Preconceito Linguístico*.

A pragmática é o ramo da Linguística que estuda as condições que governam a utilização da linguagem. Conforme Fiorin (1999: apud SANTOS, 2004), “(...) o ensino da língua deve focar os contextos de uso, pois são eles, com todas as suas implicações, que norteiam a preferência por este ou aquele nível de língua, ou por esta ou aquela variedade”.

Como, então, explorar os conhecimentos gramaticais em sala de aula? Deve-se estudar exclusivamente a gramática ou abandoná-la definitivamente? Como veremos a seguir, um ensino de qualidade parece não repousar nos extremos.

Segundo Lobato (1986, apud GURPILHARES, 2004),

foi na Grécia, por volta do séc.V a.C., que se iniciaram, como ramo da filosofia, os estudos linguísticos que, desenvolvidos pelos romanos, pelos trabalhos especulativos da Idade Média e pelo estudo normativo dos

gramáticos dos períodos subsequentes, constituem o que no ocidente se tem chamado 'gramática tradicional'.

Até hoje o ensino da gramática nas escolas permanece palco de grandes discussões sobre a metodologia, o conteúdo e a aquisição do saber pelo discente. A pergunta do aluno que costuma deixar os professores assustados, nervosos e sem resposta é a que segue: por que precisamos aprender gramática? Travaglia (2011) traz uma reflexão interessante sobre o assunto:

A proposta de ensino da gramática que apresentamos e defendemos só faz sentido a partir do momento que se pressupõe que em nossas escolas queremos propiciar atividades de ensino/aprendizagem que permitam aos alunos se prepararem para vida que têm e terão dentro de uma sociedade, com uma determinada forma de cultura, incluindo-se nesta tudo o que representa o modo de ser da sociedade, o modo de ver o mundo e de constituir relações entre os membros dessa sociedade.

Observa-se, pois, que a desvinculação da gramática do ensino da língua não favorece o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Por outro lado, a teorização gramatical igualmente mostra-se ineficaz. Travaglia (1995) diz que a gramática é indispensável para a produção e compreensão de qualquer texto. O autor deixa claro que trabalhando a gramática na perspectiva da interação comunicativa e do funcionamento textual-discursivo o professor chegará certamente ao objetivo primeiro do ensino da língua.

Segundo Neves (2002), basta lembrar que saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação de frases, mas saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que envolve a capacidade de adequar os enunciados às situações, aos objetivos da comunicação e às condições de interlocução. E, tudo isso se integra na gramática.

De acordo com essa perspectiva, parece mais apropriada a proposta de sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a abordagem gramatical pelos gêneros textuais em sala de aula. Essa (vide Fig. 1) consiste, num primeiro momento, na apresentação de uma situação, seguida de uma produção textual inicial. O professor deverá ser capaz de avaliar o material escrito pelos alunos e propor oficinas de adequação de linguagem, de estrutura, de gênero e, naturalmente, de aspectos gramaticais conforme o nível requerido pelo gênero textual.

Na sequência prevê-se, finalmente, uma nova produção textual do gênero selecionado. Espera-se, após a realização das oficinas, que o texto final esteja adequado para a situação de comunicação proposta inicialmente.

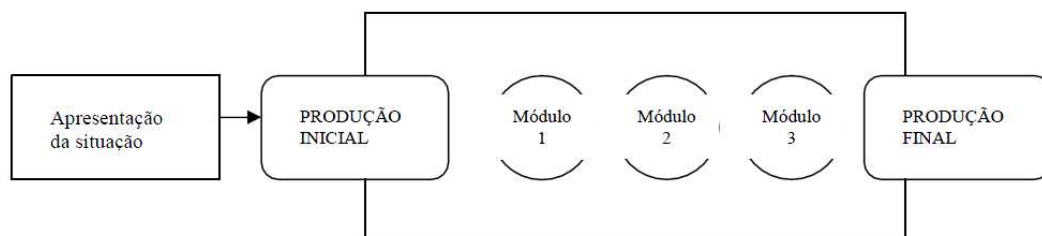


Figura 1 – Proposta de sequência didática  
Fonte: DOLZ e colaboradores, 2004

Parece haver consenso entre os pesquisadores de que a abordagem gramatical se justifica quando se significa o elemento gramatical estudado. Ou seja, quando a apropriação daquele elemento gramatical pelo aluno é resultado de uma necessidade observada pelo professor no ensino e que objetiva o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. “O falante procede a escolhas, e a gramática organiza as opções em alguns conjuntos dentro dos quais o falante faz seleções simultâneas” (HALLIDAY, 1973: apud NEVES, 2002). Em outras palavras, um aluno só será capaz de acessar tais conhecimentos linguísticos se estiver familiarizado com as referidas estruturas.

O desenvolvimento da competência comunicativa, já adquirida pelo falante, possibilita a utilização amplificada de recursos da língua de forma adequada a cada situação de interação discursiva. Por isso, “levar o aluno a perceber”, como afirma Francisco Dequi (2005), é a chave para que ele domine os aspectos envolvidos com a linguagem – conhecimentos prévios sobre o assunto abordado, sobre o léxico, a pragmática, a ortografia, a sintaxe.

Antonio (2006) discorre sobre a análise funcionalista como uma fuga ao mecanicismo do ensino da língua, o que permitiria ao docente interagir com o aluno no processo de escolha de determinados enunciados e no porquê essas opções seriam as mais adequadas.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998),

ao organizar o ensino, é fundamental que o professor tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos, no que diz respeito à escuta, leitura e produção de textos, de tal forma que não planeje

o trabalho em função de um aluno ideal para o ciclo, muitas vezes padronizado pelos manuais didáticos, sob pena de ensinar o que os alunos já sabem ou apresentar situações muito aquém de suas possibilidades e, dessa forma, não contribuir para o avanço necessário. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a boa situação de aprendizagem é aquela que apresenta conteúdos novos ou possibilidades de aprofundamento de conteúdos já tematizados, estando ancorada em conteúdos já constituídos. Organizá-la requer que o professor tenha clareza das finalidades colocadas para o ensino e dos conhecimentos que precisam ser construídos para alcançá-las.

Segundo Içami Tiba (2006), o novo paradigma da Educação é capacitar o professor para, além de transmitir o conteúdo pedagógico, ser também um orientador. Para isso, a busca por atualização do docente precisa ser continuada, não encerrando com o final da vida acadêmica. Também, a grade curricular dos cursos de Letras deve incluir disciplinas que apresentem aos futuros professores de língua um modelo teórico-metodológico que dê conta de explicar a função dos elementos linguísticos na comunicação.

No artigo *O ensino da gramática na escola: uma nova embalagem para um antigo produto* (ANTONIO, 2006), foram entrevistados 36 professores de Língua Portuguesa da rede pública da cidade de Maringá com o objetivo de observar problemas relativos à conceituação e à seleção de conteúdos em turmas de ensino fundamental. Alguns dados desse seguem abaixo para nossa análise:

- a) 47,2% dos professores concebem a linguagem meramente como meio de comunicação;
- b) 36,1% concebem a gramática como norma-padrão;
- c) 44,4% acreditam que a finalidade do estudo da gramática nas escolas seja ensinar a norma-padrão;
- d) 41,7% dividem suas aulas e conteúdos de Língua Portuguesa em leitura, gramática e produção textual e 5,6% seguem a divisão do livro didático;
- e) Felizmente, 19,4% vinculam exercícios gramaticais ao texto, porém, 11,1% elaboram atividade do tipo  *siga o modelo*  ou de classificação e identificação de funções sintáticas.

Vê-se com esse artigo que o modo como a gramática vem sendo ensinada aos alunos é o que tem gerado desinteresse (33,3% dos discentes - dados da pesquisa) pelo aprendizado dela. Ela não deve ser enxergada pelo docente como uma normatização a ser repassada mecanicamente, mas como um conhecimento importante para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno em diferentes situações de produção do discurso.

## Considerações finais

O fato de a gramática tradicional parecer desinteressante - o que é crescente na nossa sociedade - se deve à desvinculação entre teoria e prática. A falta de instrução e capacitação de muitos docentes também tem comprometido a qualidade do ensino da língua materna. Qualidade atestadamente necessária, haja visto os resultados de várias avaliações oficiais.

Há muitos conhecimentos linguísticos científicos acumulados que se relacionam com o ensino da língua materna. A prática da leitura, por exemplo, interfere positivamente na qualidade da escrita, por isso julgamos que a leitura deve ser uma das bandeiras do professor de Língua Portuguesa, especialmente na educação básica.

Um ensino que objetive a competência discursiva do aluno passa, a nosso ver, além de um ensino com ênfase na leitura, por um ensino com base nos gêneros textuais, por fazerem esses parte do cotidiano das pessoas. Ainda, a relevância da qualificação do professor nas maneiras de ensinar sobre a linguagem passa pelo entendimento de que é necessária a apropriação pelo aluno da variante linguística considerada privilegiada ou padrão, e a abordagem gramatical deve ocorrer consoante com a noção de variação e a construção de textos de diferentes gêneros. Claro está, ainda, que outra contribuição importante da linguística, no aprofundamento do tema da linguagem, são os estudos sobre coesão e coerência.

Quando o professor e a escola entram como intermediários entre o aluno e o aprimoramento e a aquisição de saberes, devem propiciar vivências linguísticas em sala de aula para que habilidades e competências nesse âmbito sejam satisfatoriamente trabalhadas. Para alcançar esse objetivo, acreditamos que é essencial a atualização constante do docente de línguas, bem como o incentivo a pesquisas voltadas à área da linguística e sua aplicação, pois dessa maneira será possível proporcionar um ensino de qualidade em nosso país.

## Referências

ABREU, Antonio Suárez. *Curso de Redação*. São Paulo: Ática, 2002.

ANTONIO, Juliano Desiderato. *O ensino de gramática na escola: uma nova embalagem para um antigo produto*. Estudos Linguísticos XXXV, p. 1052-1061, 2006.

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo, SP: Parábola, 2005.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. (1992). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

BALDO, Alessandra. Gêneros discursivos ou tipologias textuais?. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 2, n. 2, março de 2004. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DEQUI, Francisco. *Neopedagogia da Gramática: 18 teses surpreendentes*. Canoas, RS: CES, 2005.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. *Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FIORIN, José Luiz; PLATÃO, Francisco Savioli. *Para Entender o Texto – Leitura e Redação*. 15ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

GASTALDO, E. E. *Uma análise da influência de fatores sociolingüísticos e metodológicos na produção escrita de alunos do 1o ano do Ensino Médio*. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica: Porto Alegre, 2000.

GRABE, W.; KAPLAN, R. *Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistics Perspective*. USA: Longman, 1996.

GOODMAN, Kenneth. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H. e RUDELL, R. (eds.) *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, 1976.

GURPILHARES, Marlene Silva Sardinha. *As bases filosóficas da gramática normativa: uma abordagem histórica*. Janus, lorena, ano 1, n. 1, 2º semestre de 2004.



INEP. SAEB. Endereço eletrônico: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>>. Acesso em: 12 out 2012.

IZQUIERDO, Ivan. *A arte de esquecer*. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2004.

JOHNSTON, Peter. *Reading comprehension assessment: a cognitive basis*. Newark: International Reading Association, 1983.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KODA, K. *Second language reading research: problems and possibilities*, Applied Psycholinguistics, v. 15, p. 1-28, 1996.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra - DC Luzzatto, 1996.

LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro. *Sintaxe gerativa do português*. Belo Horizonte: Belo Horizonte, 1986.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, Dulce Amélia. *Ciência da informação e cognição humana: uma abordagem do processamento da informação*. Ci. Inf., Brasília, v. 35, n. 1, p. 39-44, jan/abr 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: histórica, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

OLIVEIRA, João A. A. *ABC do alfabetizador*. Belo Horizonte: Alfa, 2004.

MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PISA 2006. Programa internacional de Avaliação de Estudantes. Competências de Ciências para o mundo de amanhã. Traduzido e publicado pela editora Moderna do original *PISA 2006: Science Competences for tomorrow's world* pela OCDE em 2007 (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos). Ano de publicação em Português: 2008.

SANTOS, Janete S. dos. *Letramento, variação linguística e ensino de Português*. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 5, n.1, p. 119-134, jul./dez. 2004.

SIQUEIRA, Maity; ZIMMER, Márcia Cristina. Aspectos lingüísticos e cognitivos da leitura. *Revista de Letras*, nº. 28 – vol. ½ - jan/dez, 2006.

SIMON, Maria Lúcia Maxias. *Construção do texto coesão e coerência textuais, conceito de tópico*. I Simpósio de Estudos Filológicos e Lingüísticos: CiFEFiL, 2008.

SMITH, Frank. Reading like a writer. *Language Arts*, Urbana, National Council of Teachers of English, v. 60, n. 5, p. 558-67, may 1983.

SMITH, Marisa Magnus. A Língua Materna em Questão. *Revista PUCRS Informação*, n. 155, julho-agosto/2011, p. 47.

STERNBERG, R.J. *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SWALES, John M. *Genre Analysis: english in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TIBA, Içami. *Ensinar aprendendo: novos paradigmas na educação*. 18. ed. São Paulo: Integrare, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Ensino de gramática em uma perspectiva de textual-interativa e qualidade de vida*. 7º Jornada Nacional de Literatura. Universidade Federal de Uberlândia. Março, 1987.

\_\_\_\_\_. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 3ª edição. São Paulo!SP: Cortez Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. *Gramática ensino plural*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.