

**ANA MARIA BRITO  
(ORGANIZAÇÃO)**

**GRAMÁTICA:  
HISTÓRIA, TEORIAS,  
APLICAÇÕES**

**PORTO, 2010**

**clup** Centro de  
Linguística da  
Universidade do  
Porto

**U. PORTO**  
FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

**U. PORTO**  
UNIVERSIDADE  
DO PORTO

# Itinerário pelo ensino e aprendizagem da língua. Em torno da gramática

*Olívia Figueiredo*  
oliviaf@letras.up.pt  
*Faculdade de Letras da Universidade do Porto*  
*Centro de Linguística da Universidade do Porto*

Em conformidade com o título, vou reflectir, muito brevemente, sobre alguns modelos que envolveram e envolvem o ensino e a aprendizagem da gramática e o seu desempenho no paradigma didáctico. Fá-lo-ei espelhando a minha ideia por pontos.

## **1º ponto: a linguagem**

Temos como certo que a linguagem conforma todo o suceder vital do ser humano. Como facto cognitivo, cultural e social desenvolve-se e coabita connosco na nossa quotidianidade e, por isso, é um padrão a eleger-se em instrumento indispensável para o nosso devir diário. Aí buscamos o estabelecimento do vínculo social sem o qual não haverá reconhecimento identitário e aí buscamos o proveito da sua funcionalidade.

## **2º ponto: a língua**

Fica claro que ninguém nasce ensinado e fica mais claro ainda que, como diz Evanildo Bechara, “o preparo dos alunos já não pode deixar para amanhã os compromissos da competição do mundo moderno”. Dada a importância deste elemento exclusivamente humano na configuração das nossas capacidades cognitivas, o ensino da língua é necessário e fundamental. Um processo educativo que privilegia a educação linguística e a educação literária terá de ser sempre a rampa de acesso aos conhecimentos e à descoberta do funcionamento do mundo o que implica saber fazer uma real integração entre as áreas básicas em que se estrutura o ensino da língua materna (*ouvir-falar, ler-escrever*) e a

descrição dessa mesma língua. Este ponto é consensual. A escola deve ensinar a língua nas suas distintas formas e nos seus distintos usos.

### **3º ponto: aquisição das competências básicas**

A tarefa mais complicada e difícil é saber qual a opção metodológica mais idónea para o desenvolvimento de condições óptimas para a apreensão dos conhecimentos e dos procedimentos atitudinais.

Em todas as instâncias é sempre a pessoa do professor que decide da pertinência da escolha de uma ou outra alternativa metodológica sempre com base nos pressupostos assumidos (*objectivos, conteúdos, estratégias...*) e tendo em vista o quadro referencial estruturado.

Neste quadro, da pertinência da escolha metodológica, vem-me à memória uma ideia-chave de Bernard Villers, pintor belga contemporâneo, que acerca do conceito de “escolha” diz e cito-o:

*A escolha.*

*Todas as cores são belas.*

*Todas as formas são boas.*

*Todos os suportes são adequados.*

*Resta decidir o formato.*

O que é verdade para a arte de pintar, é verdadeiro para a técnica de ensinar.

“Decidir o formato”, em termos pedagógicos, é saber em cada momento o que seleccionar para trabalhar com aquele aluno, naquele momento, com aquele texto, que tarefas seleccionar, que estratégias implementar, que actividades accionar, que inferências activar, tudo isto de forma a proporcionar que, significativamente, a aprendizagem se realize.

Ensinar é uma actividade complexa que expõe o professor a um julgamento permanente por parte dos alunos e da sociedade em geral. Frequentemente ouvimos dizer a alunos, de todos os graus de ensino, do Básico ao Universitário: “aquele professor pode saber muito, mas não sabe ensinar”. No ensinar e no aprender, o que vem ao de cima são sempre questões pedagógico-didácticas, já que quanto aos saberes científicos estes são inerentes à condição de ser professor. Os saberes teóricos e o saber-fazer pedagógico-didáctico são pressupostos para a configuração de um trabalho metodológico eficiente na sala de aula no que respeita ao ensino e à aprendizagem da língua materna. Não há

bom ensino sem o conhecimento profundo do objecto de ensino, é certo, mas não haverá mesmo ensino, nem bom nem mau sem operacionalidade pedagógico-didáctica. É este elemento que dá forma ao que se realiza em terreno pedagógico em função das muitas opções que o professor faz ou que não faz.

A relação entre o saber como objecto e o saber como processo exige do professor competências e capacidades muito específicas, tratando-se ainda por cima do ensino e aprendizagem da língua materna, objecto cognitivo, cultural e social. Entendendo-se este ensino e esta aprendizagem da língua de forma mais ampla do que a consideração da língua como um mero instrumento, neutro e técnico, de comunicação, onde predomina um conjunto didáctico simplista e moralizante, onde prima uma pedagogia da correcção em oposição a uma pedagogia da comunicação.

No caso concreto da aula de Português, coordenar e conjugar sistemicamente o objecto de saber, a língua, código heterogéneo em constante actualização, com o saber como ensinar esse saber a alunos num constante evoluir entre níveis de ensino e factores cognitivos é a função primordial da escola, a qual não devia pactuar com pedagogias de facilitação, onde sempre prevalece a preocupação de encontrar recursos e técnicas de aprendizagem que simplificam o que é impossível de simplificar.

Este procedimento que refloresce nos manuais escolares conduz a actividades rotineiras e empobrecidas do ensino da gramática a ponto de se assimilarem as novas propostas a velhas metodologias.

#### **4º ponto: a escola de hoje e a de ontem**

Tendo a escola, hoje, por etapa última, a educação linguística e a educação literária, entendendo-se estas como objectivos educativos, mas nunca como conteúdos de aprendizagem, como já foi destacado, é natural que as actividades de ensino e aprendizagem se tenham de centrar em projectos que levem o aluno a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada em situações específicas de interacção comunicativa para produzir os efeitos de sentido pretendidos, seja em contexto oral ou escrito, seja em contexto literário ou não literário. Como será difícil manter a exercitação linguística longe do proceder do ser humano, a alternativa metodológica é procurar-se uma centralidade mais consentânea na perspectiva pragmático-funcional, superando-se, de passagem, as etapas da rigidez estruturalista e de outras teorias mal assimiladas pelos professores ao longo das últimas décadas. É certo que a fonte material para o trabalho de gramática na sala de aula são os estudos nas suas diversidades teóricas e correntes

linguísticas. Mas também é certo que a transferência desses estudos para a sala de aula não se faz de maneira directa e nem sempre na forma de actividades metalinguísticas.

Resulta curioso que, enquanto as ciências da linguagem, a linguística, a gramática nas suas investigações mais recentes e constantes se desprendem das amarras de um código normativo restrito, por ser alheio à própria língua, a escola, no geral, mantém-se fiel aos princípios e, em boa parte, às actividades de língua-gramática, estabelecidas só em torno da polaridade correcto-incorrecto, o que determina a preponderância no currículo escolar de uns conteúdos, objectivos e exercícios orientados para a aquisição de um código linguístico homogéneo, que não tem nada a ver com a própria língua como objecto de estudo. Certamente, que um critério não invalida o outro: é um facto que a intervenção normativa se põe ao serviço do intercâmbio comunicativo, mas fazer primar as regras do correcto-incorrecto, sobre as regras do aceitável-inaceitável ou da eficácia comunicativa é converter tais conteúdos a conhecimentos marginais, que de nenhum modo permitem ajudar o aluno a conhecer a natureza real da língua no seio da comunidade humana em que ele pensa e age.

Como diz Gilles Gagné (1983) e cito “o esforço pedagógico recai mais sobre as formas linguísticas que sobre o sentido veiculado ou as funções das mensagens. Dissocia-se assim a ferramenta da sua função e a actividade linguística do seu sentido”.

Deste ponto de vista, a escola sempre se conflitua com ela própria; fala uma língua real de uso que é dinâmica, mas ensina uma língua que é estática; inova para parecer moderna, mas o que faz é maquilhar teorias e métodos antigos com aspectos superficiais de novas teorias e métodos, gerando verdadeiras degenerações que mais perturbam do que ajudam.

Assim, de nada vale ao aluno assimilar de forma memorística uma série de conteúdos, de palavras, de regras gramaticais se isso só acantona a língua em algo estático (*ergon*) e não a flexibiliza na sua condição de potência (*energeia*).

### **5º ponto: perspectivas**

Diante da variedade de estudos das ciências sociais e humanas, de teorias como a dos actos de fala, da argumentação, da conversação e outras que estudam justamente o fenómeno social que é a língua, colocam-se hoje aos pedagogos e aos professores duas questões: que tópicos seleccionar entre a massa de conhecimentos gerados pelos estudos linguísticos; qual o grau de profundidade desses tópicos e como relacioná-los entre si.

O consenso é o estabelecimento de um quadro geral dos conteúdos da estrutura da língua a trabalhar com os alunos, de acordo com os níveis de ensino e o enfoque didáctico; para isso, e simultaneamente, haverá que levar o aluno à apreensão de nomenclaturas para facilitar a referência e ressaltar os elementos da língua que são o foco nas actividades da aula: por exemplo usar nomenclaturas como “este verbo, esta oração, este conector argumentativo, este marcador da oralidade, esta voz polifónica, este tropo, etc.

Nos últimos tempos, o progresso nos estudos linguísticos não se tem reflectido unicamente na ampliação ou desenvolvimento de novas metodologias para estudar a dimensão gramatical e a unidade superior da sua análise, a frase, mas também no estudo progressivo de outras unidades mais complexas, como o enunciado, entendido este como a unidade mínima de comunicação. Num certo nível de estruturação, a combinação de enunciados determina unidades temáticas ou sequências textuais, as quais constituem o texto ou discurso, ao mesmo tempo produto e estratégia. Se avançarmos mais um grau na complexidade, depois do enunciado textual, como unidade monológica, veio o intercâmbio, unidade já dialógica; da análise oracional à análise do discurso e deste à análise conversacional deverá ser o passo a dar; assim como dos factos enunciativos aos factos argumentativos e destes aos factos conversacionais. Enfim. Um itinerário que vai da língua à fala, da abstracção à concreção, do discreto ao continuum, da língua aos seus usos.

Ao aprender a usar a língua, aprende-se não só a emitir frases gramaticais correctas, mas também a saber o que dizer a quem, quando e como dizê-lo, de forma aceitável, e em que contextos fazê-lo de uma maneira adequada, apropriada e eficaz.

Ser competente de um ponto de vista comunicativo é ser competente na gramática da sua língua, mas é também ter um conjunto de competências estratégicas, sociolinguísticas e textuais que permitem a quem usa a palavra adaptar a organização do discurso aos temas que são objecto da enunciação linguística, ao canal utilizado (*oral* ou *escrito*), às finalidades do intercâmbio comunicativo (*narrar, descrever, argumentar, instruir, persuadir, expor...*) e ao tom que deriva das características dos interlocutores e da situação de enunciação (*formal, informal, coloquial...*).

### **6º ponto: enfoque didáctico**

Ensinar português não é fácil se pensarmos na diversa origem sociocultural dos nossos alunos, nas suas capacidades comunicativas e no seu desigual acesso aos bens linguísticos e às diferentes situações de comunicação. Mas também

não é impossível se a gramática a implementar na sala de aula for feita por duas entradas, no dizer de Luís Carlos Travaglia: a entrada pelos recursos da língua, onde se poderão trabalhar os itens gramaticais (desde os fonemas, às consoantes, palavras, orações...) escolhidos pelo produtor do texto, entre aqueles que a língua coloca à sua disposição; a entrada pelas instruções de sentido, onde se poderá analisar o tipo de recurso da língua em particular posto em jogo na comunicação por meio de textos linguísticos, sejam orais ou escritos.

Todos os recursos da língua, em todos os planos e níveis, unidades e estruturas, funcionam como pistas e instruções de sentidos que são coadjuvados nesta função por mecanismos inferenciais e pressuposições, por princípios e por factores variados.

Neste sentido, estudar língua é estudar os recursos de que a língua dispõe para expressar uma determinada instrução; é verificar como cada recurso a exprime, que diferença há entre um ou outro tipo de recurso usado para expressar tal sentido.

Por exemplo, para promover em sala de aula o estudo dos recursos disponíveis na língua para expressar, num texto narrativo de 1ª pessoa, a “indicação de tempo” poder-se-á orientar o estudo em três directrizes:

- o tempo referencial (cronológico): ordem em que as situações / eventos ocorrem e se sucedem;
- o tempo textual (anafórico): indicação das relações temporais entre orações, frases, parágrafos, sequências linguísticas que constituem o texto na sua linearidade;
- o tempo da enunciação (deíctico): formulação linguística das vozes polifónicas do “eu” do locutor-narrador e do “eu” e do “tu” dos interlocutores-personagens.

Relacionados com as formas verbais, poderiam estudar-se os grupos adverbiais, preposicionais e os nomes que indicam tempo, por exemplo. O importante neste esforço pedagógico é mostrar os recursos da língua em seu funcionamento, em situações diferenciadas para que o aluno perceba quando se usa e como usar ele próprio tais recursos para expressar a instrução de sentido que está sendo focalizada. Este trabalho sistematizado por meio de duas aprendizagens (com entradas pelo tipo de recurso e com entradas pela instrução de sentido) resulta na assimilação de elementos de gramática da língua, na aquisição de capacidades práticas para usar a língua e na aquisição de conhecimentos teóricos para analisar a língua.

Ensinar a língua ao mesmo tempo que se ensina sobre a língua é um procedimento que se deverá manter em equilíbrio desde os níveis mais básicos até aos níveis mais avançados.

### **7º ponto: o contributo da retórica**

Considerar a língua como fenómeno social que perpassa todas as situações da nossa vida e praticamente dá forma a tudo o que somos, pensamos e sentimos, inclusive como grupo social e cultural, são questões a que não são alheias as ciências humanas e sociais e a retórica.

Nos últimos cinquenta anos a retórica não deixou de suscitar o interesse de múltiplos estudiosos e disciplinas, deslumbrados por um saber imenso e vivo sobre a linguagem, o pensamento, o discurso. Assim, hoje, a retórica revive e reencarna-se com força inusitada em disciplinas como a linguística, a teoria literária, a filosofia, o direito, a sociologia, a semiótica, a pragmática, ao mesmo tempo que estabelece pontes entre elas.

Sendo a retórica ciência da linguagem e teoria do texto, o pensamento retórico, adequadamente recuperado, situa-se como fundamento ou peça-chave de novas disciplinas e actividades relacionadas, de diversos pontos de vista, com o texto ou o discurso, e com a comunicação humana. Neste sentido, como disciplina eminentemente pragmática, é evidente o seu lugar essencial no estudo da língua e da literatura e na reflexão sobre o seu ensino.

A retórica é teoria construtiva do discurso e, ao mesmo tempo, das unidades que o compõem: as orações, os grupos de palavras, os sons. O objecto, não obstante, é sempre o discurso. E assim se penetra até ao fundo da palavra com o seu sentido pleno, aquele que o outorgam os leitores-ouvintes e o contexto, possibilitando não só o conhecimento gramatical, sintáctico ou lexical, mas também potenciando o sentido crítico e a opinião reflexiva. Sendo difícil manter a exercitação linguística longe do proceder do ser humano, de nada vale então a escola levar o aluno a assimilar conteúdos que não contribuem para melhorar os processos de aprendizagem de tipo instrumental como a leitura, a escrita, o oral.

### **8º ponto: considerações finais**

Na constatação de que os sistemas linguísticos não são blocos homogéneos, mas sistemas que se resolvem numa multiplicidade de soluções fonéticas, gramaticais, lexicais, pragmáticas que os convertem em estruturas enormemente ricas e complexas e na convicção de que estes sistemas interagem em conjugação com outros sistemas de códigos para proporcionar mecanismos sociais e senhas

de identidades aos indivíduos, a escola jamais pode consolidar um conceito de língua à margem da sua especificidade cognitiva e da sua funcionalidade social. A aprendizagem do código normativo institucional é fundamental, mas não conduz a um melhor conhecimento da língua. Conduz às regras da língua.

Para se desenvolver com rigor a competência comunicativa, objecto da educação linguística, é necessário que a escola tome conscientemente os seguintes procedimentos:

- romper com a tradição didáctica baseada no estudo formal e normativo e só da modalidade escrita;
- fomentar actividades de língua focalizadas nas realizações verbais em mensagens de intercâmbio conversacional, em diferentes contextos e situações;
- adquirir conhecimentos que permitam compreender e produzir diferentes tipos de textos e géneros discursivos, sabendo adequar a cada um deles os elementos e as construções gramaticais que os diferenciam;
- adquirir experiência sobre as normas sociais que regulam e condicionam as intervenções e os usos da língua;
- adaptar-se com êxito a necessidades contextuais e expressivas diferentes;
- reconhecer as variedades que actualizam e dão forma concreta à língua.

Na medida em que a escola consiga tudo isto, estaremos conseguindo também a plena integração em cada indivíduo de todos os elementos que configuram a sua dimensão verbal, em condições que lhe permitam por sua vez a comunicação eficaz para interagir com e no mundo e reconhecer-se na sua cultura linguística. Esta é a tarefa essencial do ensino de uma língua, mas de uma língua que sirva a vida e não a afaste da vida que ela é. Mas, muitas vezes a aula de Português torna a língua artificial e sem sentido para o aluno.

É o que denuncia Carlos Drummond de Andrade no poema que vou ler e com o qual acabo esta comunicação.

## **AULA DE PORTUGUÊS**

A linguagem  
Na ponta da língua  
Tão fácil de falar  
E de entender.

A linguagem

Na superfície estrelada de letras,

Sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,

E vai desmatando

O amazonas de minha ignorância

Figuras de gramática, esquipáticas,

Atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,

Em que pedia para ir lá fora,

Em que levava e dava pontapé,

A língua, breve língua entrecortada

Do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.

(Carlos Drummond de Andrade – 1979)

## Referências

ANDRADE, C. D. 1979. *Esquecer para lembrar*. Rio de Janeiro. Record.

GAGNÉ, Gilles 1983. «Norme et enseignement de la langue maternelle», in É. BÉDAR e J. MAURIS: *La norme linguistique*. Québec e Paris. Conseil de la langue française e Éditions le Robert.

TRAVAGLIA, L. C. 2006. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino da gramática*. São Paulo. Cortez Editora, 11ª edição.

Olívia Figueiredo