

ENSINO/APRENDIZAGEM DE CONHECIMENTOS GRAMATICAIS NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS DO DISCURSO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA. Elane Nardotto Rios, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES- Vitória-ES

Resumo: Esta comunicação tem como objetivo discutir o ensino gramatical considerando a adoção dos gêneros do discurso numa perspectiva de Mikhail Bakhtin como objeto de ensino/aprendizagem. Diante da indicação dos gêneros textuais como unidade básica para o ensino de língua materna em documentos curriculares e trabalhos de pesquisa nos últimos dez anos, torna-se relevante problematizar o lugar dos conhecimentos gramaticais nesse contexto. Portanto, as questões levantadas fazem parte de uma pesquisa em desenvolvimento, tendo como objetivo investigar o processo de ensino/aprendizagem dos conhecimentos gramaticais articulados a concepção dos gêneros do discurso em aulas de língua portuguesa.

Palavras-chave: gêneros do discurso, conhecimentos gramaticais, ensino/aprendizagem.

Seminário do 16º COLE vinculado: 11

A necessidade de uma reforma do ensino de Língua Portuguesa no Brasil remonta à metade do século XX. Na década de 1970, pairaram discussões nos Institutos e Faculdades de Língua e de Pedagogia, com objetivos de propor alternativas ao que vinha se concebendo como ensino de Língua Portuguesa: algo que não fosse pautado na tradição normativa e filológica da Gramática Tradicional. Questionava-se a forma como a gramática se materializava nas aulas de língua materna, criticando-se a extrema valorização das regras de exceção em detrimento de outras variedades que não estivessem em conformidade com a variedade padrão. Além disso, configurava-se um ensino de nomenclaturas e classificações (ensino metalingüístico) articulado a exercícios de identificação de conteúdos gramaticais em frases descontextualizadas.

Pensar alternativamente propostas que fossem de encontro ao ensino tradicional da gramática emergiram em decorrência “da dificuldade cada vez maior dos alunos egressos do Segundo Grau de ler e escrever de forma concreta, clara e bem articulada.” (BRITO, 1997, p.100) Naquela época, uma pergunta se fazia presente entre os especialistas : para quê ensinamos a gramática de uma língua aos alunos? A partir da problematização, iniciou-se um movimento de contextualização do ensino que se concretizava nas práticas de produção de texto, uma vez que o problema estava na deficiência de expressão individual do aluno. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa afirmam que

[...] na década de 60 e início de 70, as propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa indicavam, fundamentalmente, mudanças no modo de ensinar. [...] Acreditava-se que valorizar a criatividade seria condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno. (MEC, 2001, p. 17)

Já nas décadas de 1980 e 1990, o que era apenas contextualização, tornou-se mais consistente no sentido de expandirem-se bibliografias críticas, encontros com especialistas, cursos de extensão e formação para professores com objetivos de argüir a ‘inoperância’ do ensino da Gramática Tradicional. Para isso, foi necessário encontrar um objeto que correspondesse a uma efetivação e até mesmo a uma função do estudo da língua materna: o texto como forma de exercitar não só produção e expressão do aluno, mas também como unidade de ensino.

Nesse contexto, estudiosos do campo da linguagem (POSSENTI, 1996; GERALDI, 1997; BRITO, 1997; TRAVAGLIA, 2002; NEVES, 2004; PERINI, 2005)¹ iniciaram um ‘movimento’ de argüição da gramática tradicional, mostrando em suas pesquisas a ‘inoperância’ do estudo descontextualizado de normas e nomenclaturas gramaticais e trazendo propostas que foram de encontro aos problemas oriundos desse tipo de ensino. Convém mencionar que a publicação do livro *O texto na sala de aula* de Geraldi (1999), constituiu-se, a nosso ver, como um divisor de águas, pois além de sua efetiva divulgação entre os professores, esse livro trouxe uma proposta de deslocamento do ensino normativo e metalingüístico para a valorização do uso da linguagem (leitura, produção de textos) e da análise lingüística (aspectos gramaticais/discursivos) sobre esses usos.

Para isso, Geraldi (1999) aponta uma concepção de linguagem como forma de interação humana, em que o sujeito pratica ações e age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos. Essa concepção contrapõe-se à linguagem como expressão do pensamento (gramática tradicional), bem como à linguagem como instrumento de comunicação (estudos empreendidos por Saussure e Chomsky). Para o autor, a alteração da situação do ensino de Língua Portuguesa não implica apenas mudanças de técnicas de trabalho, mas também na construção de uma nova metodologia e, principalmente, *um novo conteúdo* de ensino.

Inferiremos que o ensino de Língua Portuguesa passou a ser refletido através das contribuições da *teoria da enunciação*, abarcando: Lingüística Textual, Teoria do Discurso, Análise da Conversação, Semântica Argumentativa e todos os estudos ligados à Pragmática. Possenti (1996), no texto de apresentação da obra *Por que (não)*

¹ Convém mencionar que utilizamos edições mais atuais dos autores mencionados.

ensinar a gramática na escola, afirma que, em 1982, no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, os professores do Departamento de Linguística defendiam a tese de que ensinar gramática e ensinar língua eram duas coisas diferentes. Assim,

[...] as principais contribuições da lingüística para o ensino de língua não têm muito a ver com a introdução de gramáticas melhores na escola (embora isso seja eventualmente de enorme interesse), mas, fundamentalmente, com a colocação em cena de atitudes diversas dos professores em relação ao que sejam uma língua e seu processo de aprendizado [...] o funcionamento real da linguagem na vida real dos falantes, insinuando que esse uso real é o que deve ser priorizado na sala de aula. (POSSENTI, 1996, p. 10)

Ribeiro (2001) reconhece avanços consideráveis nos últimos trinta anos acerca do ensino de Língua Portuguesa, devendo-se a circulação dos estudos lingüísticos. Ressalta também que as idéias debatidas nesses estudos resultaram em uma concepção de linguagem mais ampla, possibilitando uma melhor compreensão dos fatos da língua e das condições em que se processa o ensino para a população brasileira. Dessa forma, confluem discursos ‘quase’ uníssonos para uma reflexão do ensino da gramática de Língua Portuguesa, já que os ensinamentos normativo, prescritivo e descritivo não tem dado sustentação à ‘utilização’ da língua em contextos sociais e reais entre os interlocutores.

Em meio a efervescência das reflexões e teorizações acerca do ensino de língua materna, emerge a adoção dos gêneros do discurso numa perspectiva de Mikhail Bakhtin, como fio condutor para um trabalho com textos. Com isso, passou-se a considerar fundamental a situação discursiva de produção dos textos orais e escritos, ressaltando-se que estes devem ser compreendidos nas esferas pública ou privada em que se instauram, implicando uma superação da tipologia cristalizada nas estruturas de textos escolares: narração, dissertação, descrição. Rojo (2004, in DOLZ e SCHNEUWLY), ao fazer críticas as abordagens anteriores à noção de gênero discursivo ressalta que, além dessa classificação tipológica que engessava a produção de textos na escola, havia uma tendência em desconsiderar as circunstâncias de produção. Em contrapartida, no pólo da recepção de textos, predominavam as leituras de extração de informações, em detrimento de leituras reflexiva e crítica.

Diante das lacunas apontadas pelos estudiosos, havia uma justificativa para trazer o conceito de gêneros do discurso como norteador para abordagens metodológicas do texto nas aulas de língua materna. Constatamos que propostas curriculares (MEC, 2001; PREFEITURA DE VITÓRIA-ES, 2004) adotaram o conceito e, por conseguinte, assistimos a uma considerável valorização do evento em que são produzidos os textos, tendo em vista as situações públicas e privadas de comunicação em que participam os sujeitos. É importante salientar que *Os Parâmetros Curriculares Nacionais* para os 3º e

4º ciclos de Língua Portuguesa, divulgaram a perspectiva dos gêneros no meio educacional, partindo do pressuposto de que os

[...] textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros [...]. (MEC, 2001, p. 23)

Nessa perspectiva, autores brasileiros como Rojo (2000), Barbosa (2001) e Signorini (2006) dentre outros, divulgaram pesquisas em defesa dos gêneros como unidade básica para o ensino de Língua Portuguesa. Ressalta-se também que o trabalho de pesquisa *Gêneros orais e escritos na escola*, de Dolz e Schneuwly (2004) foi amplamente propagado e traduzido no Brasil.

Dessa forma, temos atualmente um conceito (gênero do discurso) que tem sido visto como possibilidade de redimensionar o ensino de língua materna ao propor para as aulas de língua portuguesa a integração das atividades de leitura e produção de textos, e análise e reflexão sobre as formas da língua. Tais atividades não devem ser concebidas separadamente pois, numa perspectiva dos gêneros como objetos de ensino, essas atividades em sala de aula devem girar em torno da diversidade de gêneros que circulam na sociedade, tendo em vista as diferentes esferas de comunicação. (BARBOSA, 2001; MEC, 2001). Nessa temática, documentos curriculares e trabalhos de pesquisa (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004; PREFEITURA DE VITÓRIA, 2004; MEC, 2001, SILVA, 2006) acenam também para um trabalho de reflexão e análise com as unidades gramaticais da língua em consonância com a perspectiva dos gêneros discursivos. Esses estudos nos mostram a importância de está se efetivando o trabalho de ensino/aprendizagem dos conteúdos gramaticais da língua no interior da sala de aula a partir da leitura e da produção de diferentes gêneros textuais, apontando um momento oportuno de se pesquisar se ou como essa conciliação ocorre em aulas de língua portuguesa, tendo em vista a indicação dos gêneros textuais² como unidade básica para o ensino de língua materna em documentos curriculares e trabalhos de pesquisa nos últimos dez anos. Diante dessas considerações, este estudo investiga como gêneros textuais vêm sendo utilizados no trabalho de ensino/aprendizagem de conhecimentos gramaticais. Com essa

² Em relação ao uso de terminologias, adotamos a nomenclatura *gêneros textuais* quando estivermos nos referindo aos textos que circulam nas aulas de Língua Portuguesa, apoiando-nos em Marcuschi (2003) que traz gênero textual/gênero do discurso como textos que encontramos em nossa vida diária definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados por forças históricas, sociais e institucionais. Portanto, não nos deteremos nas discussões acerca das nomenclaturas *gêneros do discurso/gêneros textuais*. Indicamos o texto: *Gêneros do discurso e gêneros textuais : questões teórica e aplicadas* de Rojo (2005, in Meurer J. L. et al)

problemática, objetivamos especificamente: identificar os gêneros textuais escritos que circulam em aulas de língua portuguesa e que são utilizados para o estudo de conhecimentos gramaticais; identificar conhecimentos gramaticais que são trabalhados a partir de atividades de leitura e/ou produção de gêneros textuais; analisar em atividades de leitura e produção de gêneros textuais abordagens de ensino de conhecimentos gramaticais; analisar a articulação entre essas abordagens de ensino de conhecimentos gramaticais e a produção atual de conhecimento nessa área. Partimos da hipótese de que as formas da língua descentralizam-se do ensino normativo e metalingüístico, quando são concebidos como recursos dos gêneros textuais, o que implica um aprendizado mais significativo das formas gramaticais.

Adotamos o método do estudo de caso visto que, dentro de um sistema de conhecimento mais amplo, a análise incide no que ele tem de único, particular e específico, num determinado contexto, o que não quer dizer um desprendimento de outras dimensões que envolvem o objeto a ser estudado. A fim de subsidiar a escolha metodológica, elegemos a observação participante com roteiro de observação e registros em diário de campo; roteiro de entrevistas com o professor e alunos; formulários para a caracterização da escola, da sala de aula e dos alunos. Nosso trabalho de campo está ocorrendo numa turma de 8ª série do turno vespertino, em uma unidade de ensino da Instituição Pública do Município da Serra –ES.

Tomamos os pressupostos teóricos de Vigotski (2001) e Bakhtin (1992, 2003) , destacando que para este último autor a língua é concebida como aquela que não se transmite de forma mecânica e vive sob a forma de um processo evolutivo contínuo, em que os indivíduos não a recebem pronta para ser usada, pois estão mergulhados na corrente da comunicação verbal. Como exemplo, Bakhtin (1992) ao refletir sobre o discurso direto, discurso indireto e suas variações, enfatiza que transpor *palavra por palavra* por procedimentos gramaticais, sem voltar-se para as variações estilísticas correspondentes, resulta em um método escolar de exercícios gramaticais *pedagogicamente mau e inadmissível*, visto que ‘fere’ a concepção que a língua vive e evolui nas relações interlocutivas entre os falantes, e não num sistema abstrato de formas. Nesse caso, as formas da língua e as palavras são indissociáveis da produção de sentido empreendida pelos indivíduos. Para Bakhtin (2003, p.283),

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir do dicionário e gramática mas de enunciações concretas [...] as formas da língua e as formas típicas dos enunciados chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas.

Vigotski (2001) acrescenta que as crianças antes de iniciarem a aprendizagem da gramática na escola já possuem um conhecimento gramatical, embora inconsciente desse saber. Para defender o ensino da linguagem escrita e da gramática de uma língua, o autor russo destaca que, se na escola não forem proporcionadas à criança novas experiências com estruturas gramaticais e sintáticas, torna-se inócuo o seu ensino. Mas, a importância atribuída ao ensino escolar por Vigotski (2001) deve-se ao fato de que nesse espaço há possibilidade de os sujeitos aprenderem *graças à escrita e à gramática*, as habilidades com os ‘usos’ da língua que foram apropriadas no período pré-escolar. O que não quer dizer o ensino de nomenclaturas e terminologias descontextualizadas, que, enfatizado por Bakhtin, se mostra pedagogicamente mau, inadmissível e estéril, pois para este autor a língua vive e evolui na interação verbal entre os interlocutores em ligação com as condições concretas em que se realiza.

Consideramos que a concepção discursiva da língua defendida por Bakhtin está em estreita relação com o conceito de gêneros do discurso. De acordo com o autor, as formas do gênero, nas quais moldamos nosso discurso, distingue-se das formas da língua, pois esta se configura numa estabilidade e normatividade e, em contrapartida, os gêneros do discurso são mais flexíveis, plásticos e livres que as formas lingüísticas. Por outro lado, Bakhtin (2003) diz que se os gêneros do discurso não existissem e se tivéssemos que criá-los e construí-los em cada situação comunicativa, seria quase impossível nos comunicar uns com os outros, vindo ao encontro da *relativa estabilidade dos enunciados* que materializam os gêneros do discurso.

Conforme mencionado, o autor destaca que as formas da língua e as formas típicas dos enunciados chegam à nossa experiência em conjunto e estreitamente vinculadas. De outro modo, as formas da língua fazem parte constitutiva dos gêneros do discurso, sendo concebidas como recursos que ‘servem’ a qualquer ponto de vista, juízos de valor, ou posições valorativas. Logo,

A língua como sistema possui uma imensa reserva de recursos puramente lingüísticos para o direcionamento formal: recursos lexicais, morfológicos (os respectivos casos, pronomes, formas pessoais dos verbos), sintáticos (diversos padrões e modificações das orações). Entretanto, eles só atingem direcionamento real no todo do enunciado concreto. (Bakhtin, 2003, p. 306)

Desse modo, sob a ótica de Vigotski (2001), acreditamos que o ensino de gramática em aulas de língua materna tem relevância e, se conciliado ao conceito de gêneros do discurso, desponta-se como uma tentativa de verificar a pertinência do ensino prescritivo e descritivo da gramática, tão caro para a nossa tradição³. Para isso, a

³ Um subcapítulo deste estudo intitulado *Gramática: o que é e a que veio* é dedicado a um percurso histórico delineado por nós acerca da origem da gramática tradicional ocidental.

concepção enunciativa/discursiva da língua proposta por Bakhtin (1992, 2003) nos possibilita dialogar com a temática, embora o foco central das discussões do autor não tenha sido o ensino/aprendizagem de língua. Entretanto, encontramos em seus textos considerações acerca do ensino de língua estrangeira e materna a partir das críticas feitas a língua como sistema abstrato de formas, que, surpreendem pela contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992 [1929].

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Trabalhando com os gêneros do discurso**: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa. 2001. 233f. Tese de (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas). – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

BRITO, Luiz Percival Leme. **A Sombra do Caos**. Ensino de Língua X Tradição Gramatical. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

_____. **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1999 [1984].

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. UFPE/CNPq-2003.

MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – terceiro e quarto ciclos (Língua Portuguesa). Brasília, 2001

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

_____. **Que gramática estudar na escola?** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a Gramática**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2005.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

PREFEITURA DE VITÓRIA. Secretária de Educação/Sistema Municipal de Ensino de Vitória. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental**. Vitória, 2004.

RIBEIRO, Maria Ormezinda. Ensinar ou não ensinar a gramática na sala de aula, Eis a questão. **Linguagem e Ensino**, vol. 4, n. 01, 2001.

ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula** – Praticando os PCNs. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, Inês (Org.). **Gêneros catalizadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, Wagner Rodrigues. Articulações entre gramática, texto e gênero em seqüências de atividades didáticas. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Gêneros catalisadores** letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Tradução Paulo Bezerra. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.