

## USO DA “GRAMATIQUICE” E A GRAMÁTICA DE USO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Paulo Roberto ALMEIDA<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo propor uma reflexão sobre o comprometimento/truncamento e/ou reforço dos abalos e bloqueios no processo de aprendizagem da língua materna, decorrentes de práticas e ações pedagógicas desenvolvidas no ensino de gramática nos moldes tradicionais (“gramatiquice”). Como contraponto, propõe uma reflexão sobre o ensino de uma gramática de uso que privilegia o estudo das regras de usos sociais da língua e que tomando como referência o funcionamento efetivo da língua materializado em textos busca efetivamente contribuir para ampliar a competência comunicativa de usuários reais da própria língua, nas diferentes esferas sociais.

**Palavras-chave:** Língua materna. Ensino. Gramática. Competência comunicativa.

**Abstract:** *In this paper we intend to reflect about the damages or reinforcement of the existing conflicts in the process of Portuguese teaching in Brazilian schools due to the development of traditional pedagogical practices for grammar teaching. Opposing to these practices, we propose a reflection about the teaching of grammar related to its use in social contexts, focusing the study of rules for the social uses of language. Taking ground upon the effective working of language materialized in texts, this approach intends to contribute to enlarge the communicative competence of language users in the most different social contexts.*

**Keywords:** Portuguese language. Teaching. Grammar. Communicative competence.

### Introdução

*"Um dia de espantos , hoje. Conversando com uma rapariga em flor, estudante, queixa-se ela da dificuldade da língua portuguesa, espanto-me  
-Mas como pode ser difícil uma língua em que você está falando comigo há dez minutos, com toda a facilidade?  
-Ela ficou espantada." (Mário Quintana)*

---

<sup>1</sup> Docente do Programa de Mestrado em Letras - Linguagem, cultura e discurso - Universidade Vale do Rio Verde (Unincor) –Três Corações- MG -Brasil - [praalmeida@uol.com.br](mailto:praalmeida@uol.com.br)

A questão da produção do conhecimento tem constituído ponto de profundas reflexões no processo ensino-aprendizagem dentro da instituição escolar. Segundo Ehlich (1986), numa situação real de aprendizagem há uma distribuição desigual de conhecimento entre um grupo que possui um conhecimento constitutivo de uma sociedade e outro grupo que tem a falta de tal conhecimento e busca assimilá-lo. Para a concretização desse processo é necessário que ambos os grupos reconheçam reciprocamente as características de grupo e aceitem aqueles que os constituem.

Dessa forma, aquele que ensina deve estar preparado para transmitir um conhecimento que não é só seu, mas de uma coletividade que quer preservar-se e reproduzir-se através das novas gerações, representantes do grupo que devem admitir a sua falta de conhecimento e reconhecer que aquele que ensina possui mais conhecimento e, portanto, pretende superar a diferença de conhecimento entrando no processo ensino-aprendizagem. Segundo o autor citado, estas são as características fundamentais do discurso de ensinar e aprender, ou seja, o “discurso ensino-aprendizagem”.

Se tal processo, característico do discurso de ensinar e aprender, é uma decorrência natural na transmissão de conhecimentos e habilidades no dia a dia, fora da escola, por que não se concretiza na realidade escolar, isto é, na sala de aula, se nela compartilham de um empreendimento mútuo aquele que ensina e aquele que aprende?

Ainda segundo o autor, é que a expectativa da ação pedagógica - o professor ensina, o aluno aprende - não pode ser construída exclusivamente a partir dessa ação linear. O professor operacionaliza a transferência de conhecimento que sabe para aquele que não sabe, por meio de ações linguísticas, organizadas adequadamente para que a transferência se proceda da melhor maneira possível, porém a realização não depende somente da verbalização do conhecimento, mas também da receptividade do aluno, principalmente quando o conhecimento adquire níveis maiores de complexidade e, portanto, exige daquele que aprende, a reorganização de seu próprio processo mental de aprendizagem.

O conhecimento de tal processo de aprendizagem do aluno, relevante para a reorganização do processo de ensino, não é conhecido imediatamente pelo professor. A busca de tal conhecimento, que deveria ser imediato, é feita através de treinamento

pedagógico, abstratamente, mas não consegue processar-se adequadamente dentro da realidade de sala de aula, comprometendo o discurso ensino-aprendizagem.

A partir dessa perspectiva, procuraremos tecer aqui neste trabalho uma reflexão sobre o ensino de língua materna e as suas implicações fundamentais dentro do processo de construção e produção de conhecimento na instituição escolar, o que nos conduz à seguinte indagação: como justificar no contexto escolar o paradoxo - crianças e jovens falantes naturais, submetidos a fracassos e estigmatizados como incompetentes por “desconhecer” a própria língua, um patrimônio cultural a ser partilhado e compartilhado por todos e, portanto, incompetentes para o acesso ao saber escolar herdado e transmitido pela língua? Em que medida as práticas e ações pedagógicas desenvolvidas na instituição escolar contribuem para um comprometimento/truncamento e/ou reforço dos abalos e bloqueios no processo de aprendizagem da língua, marcadamente na modalidade escrita? Tais questões nos nortearão para nossa reflexão sobre conflitos no processo ensino-aprendizagem de língua materna.

### **A gramática do falante**

Considerando a afirmação de Chomsky (1981, apud Cook) de que a linguagem é conhecimento armazenado na mente, que esta tem princípios linguísticos internamente construídos que são parte de seu conhecimento de alguma língua e que, portanto, todo falante tem em si uma predisposição para aprender linguagem, não constitui novidade que ao chegar à escola a criança já traz consigo um repertório linguístico, manifestando um domínio de estruturas complexas de sua língua materna, ou seja, possuindo um "saber linguístico".

Sabendo que "a linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências" (FRANCHI, 1988), ao chegar à escola, a criança procura estabelecer uma convivência com outras crianças, com seu professor, e como sujeito-falante, demonstra sua capacidade narrativo-expressiva, construindo seu discurso oral, relatando experiências pessoais, acontecimentos do dia a dia, ou inventando e contando histórias, visando seu interlocutor.

Em busca de integração para a socialização, a criança produz o discurso oral, centrando mais sua atenção naquilo que quer dizer, "tem algo a dizer", do que

propriamente no "como dizer". "O que dizer" estará, inicialmente, identificado com os valores e experiências culturais da comunidade, as quais variarão segundo o maior ou menor grau de interação social., mas sempre marcados por um processo de contextualização em que o "o que se diz" é constituído por um alto grau de significação para a criança. O "como dizer", ou seja, o domínio de estruturas linguísticas, já está internalizado nas crianças muito antes da idade escolar, fato demonstrado no seu desempenho linguístico na comunicação de suas experiências em construções linguísticas não-fragmentadas, na modalidade oral.

A vida social é dinâmica e o sujeito ativo participa com outros sujeitos de um mundo cultural, incorporando experiências de seu mundo objetivo. Assim quanto mais rica for a troca de experiências, maior a possibilidade de transformação evolutiva no "como se diz". A internalização de experiências e a reorganização da própria linguagem conduzem a um redirecionamento na formulação das estratégias do "como dizer".

Sabendo-se que "o conhecimento apenas da modalidade oral da língua não permite, evidentemente, acesso ao que se acumulou, com o trabalho social e histórico (...)" (GERALDI, 1996, p.36), a criança busca a escola, concebida como virtual mediadora no processo de construção da escrita, que a partir de um processo de mediação com a oralidade, possibilite que ela realmente se constitua um sujeito-autor "que tem o que dizer" a um interlocutor, adquirindo estratégias para a realização efetiva daquilo "que se tem a dizer".

Para Head (1973, p.18), "toda e qualquer língua não apenas reflete a natureza do grupo social ou cultural, mas é a condição sine qua non para a existência do mesmo, visto que serve para a propagação dos respectivos conhecimentos e atividades" e, ainda segundo o autor, "a natureza da sociedade determina, em parte, as necessidades linguísticas dos seus membros" e, assim, "nas sociedades com sistema gráfico, por exemplo, todos necessitam saber ler e escrever, a fim de ter acesso a uma participação plena nas atividades da comunidade". A língua funciona como um potencial de opções e possibilidades de expressão que formam a base a partir da qual os indivíduos manifestam-se diante de sua realidade. Porém, cada instituição social tem em seus discursos uma determinada maneira de ver, definir e lidar com a realidade e que, portanto, dão expressão para os significados e valores da instituição.

A instituição escolar, constituída como porta-voz das instituições sociais, assume uma posição de autoridade do saber produzido e herdado das gerações, saber registrado

e organizado pela escrita e acessível somente àqueles que a dominam. O acesso ao saber pressupõe, portanto, o domínio da escrita. Manifestadamente através da linguagem escrita, a escola, instituição social, cumpre o papel de propagar os valores, os significados propostos pela sociedade; propõe-se, portanto, a distribuir a cultura pela transmissão de conhecimentos.

A criança traz à escola o dialeto de sua comunidade e uma prática na modalidade oral. O respeito à variedade linguística do falante exerce um papel fundamental no processo de comunicação e no exercício criativo da linguagem. Sem excluir essa prática e despertar a sensibilidade das crianças em relação às variações linguísticas, deve mostrar que “nóis vai”, “vô ponhá o caderno na cartera”, “muié”, constituem expressões tão expressivas quanto outras quaisquer. A partir desse procedimento, a escola pode abrir para o aluno o acesso ao domínio da dialeto padrão, possibilitando-lhe o desenvolvimento da prática na modalidade culta e formal, proposta pela sociedade cultural e por ela, instituição escolar, porta-voz dessa sociedade.

Porém, institucionalizando uma concepção de linguagem voltada eminentemente para um padrão normativo, a instituição escolar tem incutido uma teoria gramatical que privilegia exclusivamente a modalidade padrão, impondo técnicas coercivas para aquisição da escrita, apoiadas em material fragmentado, descontextualizado. Tem-se, então, uma escrita mecânica destituída de qualquer significado para o educando que, embora já dominando um processo de elaboração discursiva na modalidade oral, mas numa variedade linguística não considerada legítima, sente-se inseguro, pois percebe o distanciamento que existe entre a língua que usa e a ensinada na escola. Hesitante, preocupa-se então mais com os aspectos formais que com a fluência de ideias.

### **A gramática da escola**

Uma teoria gramatical com uma concepção de língua como um sistema fechado, autônomo, gera uma gramática pedagógica para o estudo da língua que concebe a gramática de uma língua como um “conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores”, o que equivale a dizer que quem “sabe gramática conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente”. (FRANCHI, 1991).

Tal concepção pode ser observada, por exemplo, no Prefácio de “Novíssima Gramática da Língua Portuguesa” - Domingos Paschoal Cegalla, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 21ª edição, 1980, destinada “Para os alunos do curso fundamental (5ª a 8ª séries do ensino de 1º grau) e para todos os estudiosos da língua nacional”, em que a Gramática “não é nem deve ser um fim, senão um meio posto a nosso alcance para disciplinar a linguagem e atingir a forma ideal da expressão oral e escrita”, manual “prático e suave (...) pretende ser apenas um roteiro auxiliar para os que aspiram a falar e escrever com acerto e elegância”, “fundamentando sempre a doutrinação no uso vivo do idioma e na lição dos bons escritores. Ainda segundo a posição do autor, “com o intento de amenizar a natural aridez da matéria e proporcionar aos estudantes espécimes da boa utilização da língua, foram intercalados textos de conceituados e primorosos escritores brasileiros de nossa época.”.

Aprender o “idioma nacional” significa, pois, uma tarefa árdua, árida e o autor propõe-se a entregar “às mãos dos mestres e alunos e do público estudioso este modesto trabalho”, concluindo que “Resta-nos agora aguardar dos competentes o veredicto, que esperamos não nos será inteiramente desfavorável”. Entre as possíveis ilações, pode-se depreender que a tarefa árdua e árida de se aprender a própria língua materna está reservada aos ‘competentes’, àqueles que serão capazes de dominar “o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever” e de estabelecer o “veredicto”.

Para Franchi (op.cit.) essa concepção de gramática tem raízes muito antigas. Um bom gramático seria aquele que diz como se deve escrever, seja baseado em uma certa “lógica”, seja baseado no “uso legitimado” por algum critério. Segundo o autor, “os gramáticos normativos partem de um fato da linguagem que todos estão dispostos a reconhecer: o fato de que, no uso da linguagem, existem diferentes modalidades e dialetos, dependendo das condições regionais, de idade e sexo e, principalmente, de condições sociais (econômicas e políticas). Mas também fica muito evidente, nessa concepção, uma valorização não estritamente linguística dessas modalidades: existem subjacentes nela preconceitos de todo tipo, elitistas e acadêmicos e de classe”.

A inculcação de um padrão normativo de língua (as regras de bem dizer) reflete-se na formulação de uma gramática não somente normativa, mas que estabelece também regras e prescrições de como se fala e se escreve na língua. Tem-se, assim, uma gramática prescritiva que, ao descrever os fatos de uma língua, estabelece suas regras de

uso, separando o que é gramatical do que não é gramatical e se transforma, portanto, em um instrumento para as regras da gramática normativa.

A inculcação de padrões, valores e medidas de avaliação em relação à própria língua adquire proporções profundamente marcantes quando dimensionadas no universo escolar da rede pública de ensino, constituída, quase que na sua totalidade, por uma clientela oriunda das camadas populares que, através de conquista progressiva de acesso à escola, não obteve reciprocidade na “democracia da escola”, devido, principalmente, ao conflito presente numa escola que vê a língua como um valor social sujeito à apropriação e apreensão pelas classes privilegiadas, os chamados ‘competentes’.

Propondo uma forma padronizada de linguagem, com maior facilidade de domínio para uma classe privilegiada, por um processo de familiarização ou convivência mais ou menos prolongada, ou ainda por um processo formal e intencional de regras explícitas de uma língua padrão, a escola restringe o acesso da camada desprestigiada socialmente ao domínio da modalidade escrita institucional, apresentada como a única possibilidade linguística “correta” de uso e de acesso ao saber erudito.

Tomando-se como referência o manual acima citado, encontramos no tópico VERBO (p.123):

1. *Considere estes exemplos:*

*O criado ABRIU o portão. [ABRIU exprime uma ação]*

*Fernando ESTAVA doente. [ESTAVA exprime um estado, uma situação]*

*NEVOU em São Joaquim. [NEVOU exprime um fato, um fenômeno]*

*As palavras abriu, estava e nevou são verbos.*

***Verbo é uma palavra que exprime ação, estado fato ou fenômeno da natureza.***

\*(Dentro dessa noção, como classificar os verbos cuja significação escapa a essas três situações, como: suceder, acontecer, querer, desejar, aspirar, convir, cumprir, possuir etc.?)

*Dentre as classes de palavras, o verbo é a mais rica em flexões. Com efeito, o verbo reveste diferentes formas para indicar a pessoa do discurso, o número, o tempo, o modo e a voz.*

2. *O verbo varia em número e pessoa:*

singular	plural
<i>1ª pessoa: eu penso</i>	<i>nós pensamos</i>
<i>2ª pessoa: tu pensas</i>	<i>vós pensais</i>



*Escreva nos espaços o presente do indicativo ou do subjuntivo dos verbos entre parênteses:*

1- *Vede com que veemência o líder.....(profligar) os que o.....(caluniar).*

2- *É preciso que se .....(averiguar) as causas e se .....(obviar) os males.*

Não se pode esquecer que tal manual ainda é usado como referência para os estudos da língua materna, que segundo as próprias palavras do autor busca “amenizar (?) a natural aridez da matéria”, mas produz como resultado que o “aprendizado” da própria língua materna torna-se para os seus falantes naturais uma carga pesada que se deve carregar como um fardo, um “aprendizado” completamente dissociado da realidade social.

Tomemos como exemplo outro tópico gramatical: a noção de sujeito, considerado nas gramáticas como um dos termos essenciais da oração (o outro é o predicado). Tal nomenclatura implica dizer que como termo essencial é indispensável para a formação das orações, o que já provoca um primeiro questionamento, pois se é considerado termo essencial significa que é impossível conceber a oração sem a presença do sujeito. Mas em orações como *Ventou muito ontem à tarde / Deve haver muitos interessados no seu trabalho*, segundo uma análise gramatical, contradizem a noção de sujeito estabelecida pela NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira), pois são orações formadas exclusivamente pelo predicado (“parte da frase que contém a informação nova para o ouvinte que se refere ao tema (sujeito) e que constitui a declaração do que se atribui ao sujeito”)<sup>2</sup>, constituídas de verbos impessoais (*Ventou / deve haver*).

Outras implicações decorrentes das definições de sujeito presentes nas gramáticas podem ser salientadas:

*”Sujeito é o termo da frase que concorda com o verbo em número e pessoa. É normalmente o “ser de quem se declara algo”, “o tema de que se vai comunicar”.*<sup>3</sup>

Para justificar a definição do sujeito pelo enunciado “termo da frase que concorda com o verbo em número e pessoa”, os autores a contrapõem a outra definição, segundo eles, construída por outros autores não mencionados, aqui transcrita, conforme nota na citada gramática (p.247):

<sup>2</sup> Cf. Gramática contemporânea da língua portuguesa, José de Nicola /Ulisses Infante, p.243. Ed. Scipione, 1990.

*Muita gente diz ser o sujeito “aquele que pratica a ação expressa pelo verbo”. Essa definição, dentre muitos, apresenta dois inconvenientes muito sérios, pois não leva em conta o fato de que muitos verbos não exprimem ação, e deixa de lado o fato de muitos sujeitos sofrerem a ação.*

*Numa frase como “O garoto levou um beliscão da namorada”, temos oportunidade de perceber esses dois inconvenientes. O verbo levar, na frase acima, não exprime propriamente uma ação; além disso, o sujeito, o garoto, sofre doloridamente (ou apaixonadamente) a ação, não deixando, no entanto, de ser sujeito.*

*Por isso preferimos em nosso livro, apresentar o sujeito como o termo que concorda com o verbo.*

Ao tentar mostrar incoerências em outras definições, os autores não percebem ou se contradizem em sua própria definição, pois ao preferirem “apresentar o sujeito como termo que concorda com o verbo”, ainda conforme nota citada, concluem: *Você verá, mais adiante, alguns poucos casos em que, muitas vezes por motivos estilísticos, o verbo deixa de concordar com o sujeito (isso acontece com o verbo ser). Quem pratica a ação expressa pelo verbo é o agente (literalmente ‘aquele que age’) do processo verbal, que pode ou não coincidir com o sujeito.*

Dois problemas podem ser levantados aqui:

a) Os autores ressaltam a existência de “alguns poucos casos (...) em que muitas vezes o verbo deixa de concordar com o sujeito”, principalmente com o verbo ser, segundo eles, mas não especificam para o leitor onde isso ocorre;

b) Numa construção do tipo *Já é uma hora / Já são três horas*, os termos **uma hora / três horas** concordam com o verbo, mas segundo a gramática, constituem orações sem sujeito, pois o verbo **ser** é impessoal.

No desdobramento da definição de sujeito acima, sujeito é o “ser de quem se declara algo” ou “o ser de quem se diz alguma coisa”<sup>4</sup>. Tal definição supõe critérios e mecanismos discursivos: o sujeito é de certa forma um elemento que o falante seleciona para dar-lhe uma certa proeminência discursiva. Novamente se constata uma incoerência interna quando confrontada com os fatos:<sup>5</sup>

1) *Aquele garoto, os colegas acham muito malandro para ser presidente do grêmio estudantil.*

2) - *Como é Ubatuba?*

---

<sup>3</sup> Idem, ibidem.

<sup>4</sup> Cf. Novíssima gramática da língua portuguesa, Domingos Paschoal Cegalla, p.214, 1980, Cia. Ed. Nacional.

- *Fantástico. Em Ubatuba há praias incríveis e algumas ainda selvagens e naturais.*

Pode-se ver que a função sujeito, tal como se quer identificar, não corresponde à função discursiva de tópico (o elemento de que se fala), pois em (1) se fala, como tópico principal, não **dos colegas**, mas **daquele garoto**. Tanto assim que aquele garoto ocupa a primeira posição na oração (embora seja objeto direto) e se destaca por uma certa entonação e por uma pequena pausa. E em (2), quem rejeitaria que se fala de Ubatuba? Mas na tradição escolar, Ubatuba seria um adjunto adverbial de lugar e nunca o sujeito.

Segundo os PCNs (1997), é totalmente injustificável uma prática pedagógica que vai da metalingua à língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia: um ensino gramatical de forma descontextualizada, desarticulado das práticas de linguagem e que só serve para ir bem na prova e passar de ano.

Como já vimos, para Chomsky a linguagem é inata, conhecimento armazenado na mente que tem princípios linguísticos internamente construídos, portanto, “a linguagem não é algo que se aprende ou algo que se faz: é algo que desabrocha e se desenvolve como uma flor (na bonita metáfora de Noam Chomsky), que amadurece no curso dos anos desde que se assegurem à criança mínimas condições de acesso às manifestações linguísticas de seus pais e de sua comunidade linguística. Tanto é assim que qualquer criança logo compreende e produz inúmeras expressões que jamais ouviu, operando ela mesma sobre essas novas orações com os recursos próprios do sistema “computacional” de produção e interpretação de seu cérebro (uma outra metáfora chomskyana).”<sup>6</sup> Nessa perspectiva, o termo gramática adquire uma nova dimensão em que “saber gramática não depende, pois, em princípio da escolarização ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras.” (FRANCHI, op.cit.:54).

Relacionando essa concepção de gramática com a teoria de princípios e parâmetros de Chomsky, segundo a qual a mente humana tem nela construído ‘princípios’ linguísticos universais (que são parte do conhecimento de alguma língua) e,

---

<sup>6</sup> Cf. Franchi, C. Mas o que é mesmo “Gramática”? In: Língua portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade. Projeto Ipê, SE/CENP, SP, 1991.

dentro desses ‘princípios’, ‘parâmetros’, cujos valores são fixados para o efetivo aprendizado de uma determinada língua, podemos depreender que para proporcionar um amadurecimento progressivo na aprendizagem da língua, um ensino efetivo deve caracterizar-se pelo fornecimento de dados e insumos para que os alunos desenvolvam a sua capacidade linguística em outra modalidade de língua, a partir da valorização de sua experiência linguística na sua modalidade, proporcionando-lhes assim condições de construir conhecimento e criar oportunidades para o seu relacionamento social. Isso não significa que se deve desprezar o escolaridade; critério que não deve ter como referência a rígida organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas sim em função das necessidades que se façam presentes no trabalho de produção e leitura de textos.

### **A gramática no/para o uso da língua**

Se o objetivo do ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa dos alunos para a comunicação oral e escrita, principalmente nas séries iniciais, será que o fato de aprender uma complicadíssima teoria gramatical (muitas delas inconsistentes e incoerentes, como já vimos) ajudará a criança a manejar melhor sua língua? Será que o aluno, de 8/10anos, conseguindo aprender o que é pronome do caso reto, pronome do caso oblíquo, ou qual é a diferença entre substantivo concreto e abstrato - irá falar e redigir de forma adequada?

Estabeleçamos uma comparação entre um relógio e a língua. No relógio, além do mostrador, dos ponteiros, existe um mecanismo interno que é conhecido só pelos técnicos. Estes especialistas sabem, além da função, os nomes de todas as peças. É necessário que os usuários tenham todos estes conhecimentos? Não. Eles precisam saber reconhecer os números, a função dos ponteiros, quando o relógio adianta ou atrasa... Ao técnico caberá conhecer todos os pormenores do mecanismo interno.

Guardadas as devidas proporções da comparação, ela nos remete a algumas considerações para uma proposta em torno do ensino da gramática, conforme Travaglia, 1996; proposta que nos permite estabelecer relações com os PCNs, 1997. Segundo o autor, aceitando-se que o objetivo de ensino de língua materna é prioritariamente desenvolver a competência comunicativa e que em decorrência dessa opção em termos de objetivos, o que se deve fazer é essencialmente um ensino produtivo, para a aquisição de novas habilidades.

O ensino descritivo e o ensino prescritivo devem ter um lugar nas atividades da sala de aula, mas um lugar redimensionado em comparação com aquele que tem habitualmente tido no ensino de língua materna. Nesse sentido, as atividades do ensino descritivo servem à consecução do objetivo de levar ao conhecimento da instituição social que a língua é.(...) não será um fim em si mesma, mas um meio, um instrumento para auxiliar o desenvolvimento da competência comunicativa, da capacidade do uso efetivo da língua (...); o ensino prescritivo será feito, mas sem apresentar certos usos da língua como valores absolutos relativos a algo que se considera a única forma válida de língua, mas tão-somente instruções acerca de determinações sociais quanto ao uso da língua.

O domínio da linguagem exige alguma forma de reflexão. Por esse viés, na perspectiva dos PCNs (1997), é fundamental que sejam realizadas atividades epilinguísticas, isto é, um trabalho sobre a língua e suas propriedades e também atividades metalinguísticas, ou seja, um trabalho que contemple observação, descrição e categorização, buscando-se uma reflexão sobre como se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas.

Nessa mesma linha, propõe então Travaglia (idem) que o ensino de gramática seja basicamente voltado para uma gramática de uso, isto é, não-consciente, implícita que se liga à gramática internalizada do falante, estruturada em atividades que buscam desenvolver automatismos de uso das unidades, regras e princípios da língua (ou seja, dos mecanismos desta), bem como os princípios de uso dos recursos das diferentes variedades da língua; para uma gramática reflexiva, isto é, gramática em explicitação, que surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e será usada para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente.

Isso implica dizer que a gramática deve ser trabalhada numa perspectiva formal mais ampla, na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, uma vez que a língua funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras e frases isoladas e abstraídas de qualquer situação ou contexto de comunicação. A perspectiva textual tem a possibilidade de fazer com que a gramática seja flagrada em seu funcionamento, evidenciando que a gramática é a própria língua em uso.

Assim, ao tomar-se a língua em uso e o texto como unidade de ensino, deve-se ter em mente que

os aspectos a serem tematizados [no ensino da gramática] não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos (PCNs, *ibidem*).

### **Considerações finais**

No uso linguístico são produzidos textos por falantes que possuem uma competência linguística e o domínio de uma língua particular historicamente constituída; falantes que possuem um saber – o conhecimento de seu idioma – e, ao se encontrarem dentro de uma determinada situação de uso, de uma situação comunicativa, produzem discurso. Privilegiar, portanto, uma gramática que seja funcional, conduzida pedagogicamente na reflexão sobre o uso da linguagem corresponde a orientar o aluno para a utilização eficiente dos recursos do processamento discursivo, buscando-se a partir daí chegar a uma sistematização dos fatos da língua legitimada pelo efetivo funcionamento da linguagem. Isso significa privilegiar o estudo das regras gramaticais que sejam relevantes, úteis e aplicáveis à compreensão e os usos sociais da língua. E privilegiar o estudo das regras desses usos sociais implica possibilitar condições de aplicação em textos de diferentes gêneros nas diferentes esferas comunicativas.

Um trabalho pedagógico que leve em conta uma permanente atenção para os fatos da língua, que valorize e respeite as variedades linguísticas e propicie ao aluno a aquisição de novas habilidades linguísticas para o seu uso em todas as situações em que tiver necessidade, certamente evitará a formação de preconceitos, evitará a inculcação de incompetência; evitará que crianças e jovens falantes naturais declarem em bom Português que não sabem Português ou que Português é uma língua muito difícil. Sobretudo as crianças e jovens de classe social menos favorecida que devem ter o direito de conhecer as belezas de sua própria língua e devem ter o direito de pronunciá-las, sem espantos, bloqueios ou conflitos, pois

a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir,

humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE,1982:19).

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa – 1º e 2º ciclos**. Brasília: 1997.

CEGALLA, D.P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

COOK, V.. Universal grammar and the learning and teaching of second languages.

In: T.Odlin. **Perspectives on Pedagogical Grammar**. Cambridge: Cambridge University Press. 1994. p.99-122.

EHLICH, F. Discurso escolar: diálogo? In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**, 11. UNICAMP, IEL/DLA, 1986, p.145-172.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. São Paulo: SE/CENP, 1988.

\_\_\_\_\_. Mas o que é mesmo “gramática”?, In: **Língua portuguesa: currículo e compreensão da realidade**, São Paulo: SE/CENP, (Projeto Ipê), 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GERALDI, J.W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. Mercado das Letras, 1996.

HEAD, F.B. A teoria da linguagem e o ensino do vernáculo. In: **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus**. São Paulo: SE/CENP, 1987, v.1.

NICOLA J. & INFANTE, U. **Gramática contemporânea da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 1990.

SWAN, M. Design criteria for pedagogic language rules. In: M. Bygate, <sup>a</sup> Tonkyn, and E. Williams (eds). **Grammar and the Language Teacher**. New York: Prentice Hall. p.45-55, 1994.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.