

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ANÁLISE LINGÜÍSTICA: DIAGNÓSTICO PARA PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Alba Maria PERFEITO
Universidade Estadual de Londrina

Resumo: O presente trabalho busca relacionar as concepções de linguagem, às teorias que lhe são subjacentes e a prática do professor, em termos de ensino gramática. Como parte do projeto de pesquisa de cunho processual e etnográfico, intitulado “Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema”, ele é desenvolvido pela Universidade Estadual de Londrina. Assim, no primeiro momento, abordaremos diagnósticos realizados em 4^{as} e 8^a séries do ensino fundamental, em escolas das cidades de Londrina e Maringá - PR. O material analisado constituiu-se elemento deflagrador do processo de intervenção: a contextualização do ensino gramatical às atividades de leitura, de produção / refacção textual, a partir das necessidades e ou dificuldades docentes, levando em conta a(s) concepção(ões) de linguagem que - consciente ou inconscientemente - os professores de Língua Portuguesa podem assumir. *Palavras-chave: concepções de linguagem; ensino gramatical; pesquisa diagnóstica.*

Introdução

As concepções de linguagem, relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, têm sido abordadas, embora de forma sucinta, por diversos autores.

Nesse sentido, ao discutir uma alternativa de ação para a crise de ensino instalada no país, desde há 30 anos, particularmente a de Língua Portuguesa, Geraldi (1984) propõe uma questão prévia a respeito do processo de ensino-aprendizagem. “**para que ensinamos o que ensinamos?** e sua correlata **para que as crianças aprendem o que aprendem?**”. (op. cit. p. 42)

Conforme o autor, no caso específico do ensino da língua materna, a possível resposta envolve a articulação metodológica entre uma concepção de linguagem e sua correlação com a postura educacional. Atendo-se a considerar o aspecto relativo à concepção de linguagem, propõe, basicamente, três modos de concebê-la: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação.

Travaglia (1996) é outro estudioso que, preocupado com um ensino gramatical significativo, assinala a importância de o professor conceber a natureza fundamental da linguagem, propondo as mesmas três possibilidades antes observadas.

Além dos autores citados, podemos incluir Castilho (1998), que, atribuindo relevância ao tema, ao discutir a crise científica instaurada no ensino de Língua Portuguesa, postula haver três grandes modelos teóricos de interpretação da língua humana: a língua como atividade mental (linguagem como expressão de pensamento); a língua como estrutura (linguagem como instrumento de comunicação); a língua como atividade social (linguagem como meio/forma de interação).

Consideramos, tal como os autores arrolados, que a discussão deste tema é de fundamental importância nos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa. No entanto, postulamos ter, até o momento, observado, a esse respeito, abordagens relativamente breves, sobretudo, no que tange ao entrelaçamento das concepções de linguagem, às teorias subjacentes e à prática de ensino gramatical.

Desse modo, o enfoque do artigo em tela é discutir as concepções de linguagem, as teorias que lhe são subjacentes, confrontando-as com a prática dos professores, em termos de ensino gramatical, e apresentando, sucintamente, uma possibilidade de trabalho. Faz parte do Projeto de Pesquisa "Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema", constituído por professores, alunos de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), um professor da Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), e outro da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

O projeto, em Linguística Aplicada, de cunho processual e etnográfico, diagnosticou, através da gravação em 20 horas-aula consecutivas, em salas de 4^{as} e 8^{as} séries nas cidades de Londrina e Maringá, o ensino gramatical levado a efeito pelos docentes, e encontra-se, atualmente, em processo de intervenção junto aos professores das escolas-alvo, no que se refere a possibilidades de abordagem do ensino.

1. Concepções de linguagem e ensino gramatical

Em virtude do exposto, neste item, discutiremos as concepções de linguagem, as teorias subjacentes a tais visões e sua relação com o ensino da gramática.

1.1. A linguagem como expressão de pensamento

A concepção de linguagem como expressão de pensamento é um princípio sustentado pela tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e pela Moderna, teoricamente só rompida no início do século XX, de forma efetiva, por Saussure (1969). Preconiza que a expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos. E da capacidade de o homem organizar a lógica do pensamento dependerá a exteriorização do mesmo (do pensamento), por meio de linguagem articulada e organizada. Assim, a linguagem é considerada a "tradução" do pensamento.

A concepção em tela fundamenta os estudos tradicionais de língua. Parte da hipótese de que a natureza da linguagem é racional, por entender os homens pensarem conforme regras universais (de classificação, de divisão e de segmentação do universo).

Sob esse enfoque, segundo Leroy (1971), a Gramática Geral e Racional (ou Razoada) de Port Royal (1660), cujos autores são Arnaud e Lancelot, acaba consolidando o princípio gramatical dos alexandrinos (séculos II e I a.C.).

Os alexandrinos aperfeiçoaram a teoria de Aristóteles (384-322 a.C.), que procedeu à análise da estrutura lingüística grega, concebendo a gramática como parte da Lógica.

Porém, atribuíram maior importância aos aspectos que contrariam a *regularidade* da organização lingüística e, procurando mantê-la (a regularidade), preconizam uma doutrina fundamentalmente *normativa* do Certo e do Errado. Tal doutrina foi levada a efeito na imposição política de uma língua ou dialeto sobre as/os demais - por exemplo, na imposição do Ático, na Grécia, e do Latim, nas conquistas do Império Romano.

Port Royal, no entanto, embora retome a visão greco-alexandrina, estabelece princípios não diretamente ligados à descrição de uma língua particular, e, sim, princípios *universais*, ao construir, de acordo com a lógica cartesiana, “uma espécie de esquema de linguagem, ao qual, de bom ou mal grado, as múltiplas aparências da língua real devem se submeter” (LEROY, op. cit. p. 27). Ou seja, deixa de considerar a heterogeneidade lingüística, as variações determinadas pelas diferentes situações de uso. Esta visão de linguagem permeou o ensino de língua materna no Brasil e foi mantida, praticamente incontestada, até o final da década de 60, embora tenha repercussões, mesmo atualmente, no ensino em questão.

A seguir, detalharemos os vínculos estabelecidos entre a concepção de linguagem como expressão de pensamento e o ensino gramatical.

1.1.1. Gramática

Se há princípios gerais e racionais a serem seguidos, para a organização do pensamento e, nesse sentido, da linguagem, passam-se a exigir clareza e precisão dos falantes, pois as regras *a serem seguidas* são as normas do *bem falar e do bem escrever*.

Trata-se, portanto, de um ensino de língua que enfatiza a gramática teórico-normativa: conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições – em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico etc. O eixo da progressão curricular dos manuais didáticos são os itens gramaticais.

Tal ensino, como dissemos, enfatizado até os anos 60, no Brasil, apresenta-se, ainda hoje, apesar de o surgimento de inovações teóricas lingüísticas e educacionais, como prática acentuada nas escolas de ensino fundamental e médio. Por conseguinte, quase sempre desvinculado das atividades de leitura e produção textual.

1.2. A linguagem como instrumento de comunicação

Na linguagem como instrumento de comunicação, a língua é vista, a-historicamente, como um código, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, isolada de sua utilização. Para maior compreensão do exposto, apresentamos um breve resgate teórico necessário.

A grande ruptura à concepção de linguagem como expressão do pensamento é observada em Saussure (1969), em publicação do início do século XX, conforme já explicitado. Estabelecendo a célebre dicotomia *Langue/Parole* (*grosso modo*, Língua/Fala), eleger a *Langue* como objeto de estudo.

Em oposição à *Parole*, manifestação individual concreta dos falantes, sujeita a variações, a *Langue* é conceituada como um sistema de signos (um conjunto de unidades que estão organizadas, formando um todo), de caráter social, homogêneo, abstrato, internalizados na mente do falante. A *Langue* paira sobre o falante, que a incorpora, utilizando-a em situações reais e diversificadas de uso.

Caudatários de Saussure (1969) atribuíram à organização interna da língua (a *Langue*) o nome de *estrutura*. Devido a empréstimos da teoria da Comunicação/Informação, a dicotomia saussureana acaba sendo analisada, depois, em termos de código-mensagem, com simplificação excessiva da comunicação lingüística à função informativa.

A função essencialmente informativa da linguagem, nos estudos estruturalista, é revista por Jakobson (1973), ao ampliar o modelo de Karl Bühler, o qual reconhece três

funções básicas de linguagem, de acordo com a incidência no *emissor* (função expressiva/emotiva); no *receptor* (função apelativa/conativa) ou no *referente/contexto* (função referencial/informativa).

Jakobson (op. cit.) considera outros fatores intervenientes (funções constitutivas) no ato de comunicação verbal: *a mensagem, o canal e o código*, classificando as funções, de acordo com o fator que se destaca no ato de comunicação.

O estruturalismo, a teoria da comunicação e o estudo das funções da linguagem, sobretudo, serviram de fundamento na produção de um modelo de ensino de Língua Portuguesa, enfatizado a partir da promulgação das Leis de Diretrizes e Bases 5692, de 1971, no Brasil. A Língua Portuguesa, no ensino de 1º grau, passa a integrar, como carro-chefe, a área de Comunicação e Expressão, aí incluídas as disciplinas de Educação Física, Educação Artística e Língua Estrangeira. Integração esta quase inexistente na prática.

Nessa ótica, a linguagem, como já posto, é entendida como código. E o estudo da língua, apesar de propostas de inovações, ainda tende ao ensino gramatical, embora a leitura e a produção textual comecem a ganhar maior relevância na escola, ao lado dos elementos da teoria da comunicação.

Somando-se ao dito, predominava nessa época, no país, a concepção tecnicista de ensino (período de consolidação da ditadura militar, iniciada em 1964). Na concepção tecnicista de ensino, a visão de reforço é acentuada, pois a aprendizagem é entendida como processada pela internalização inconsciente de hábitos (teoria comportamentalista/behaviorista).

1.2.1. Gramática e elementos da comunicação

Em termos gramaticais, sem o abandono, na prática, do ensino da gramática tradicional, a concepção de linguagem como forma de comunicação focaliza o estudo dos fatos lingüísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos lingüísticos, próprios da norma *culta*. Isto é revelado, por exemplo, em livros didáticos ou em apostilas, que apresentam exercícios mecânicos tais como: atividades de seguir modelo(s), de múltipla escolha e/ou de completar lacunas.

Ressaltamos, ainda, que alguns compêndios, no período, *enfatizavam* noções com base na teoria da comunicação (conceitos/exercícios sobre o código, a mensagem, o emissor, o receptor etc.).

Observamos, inclusive, que livros didáticos do ensino médio, mesmo hoje, acabam abordando *superficialmente*, ao lado da literatura, da produção de *técnicas de redação* e do ensino teórico gramatical, as *funções da linguagem*. Geralmente, *destacam* apenas a função predominante do texto, sem evidenciar a possibilidade de entrelaçamento das funções, como em uma poesia lírica, em que, juntamente à função poética, apresenta-se a emotiva.

1.3. A linguagem como forma de interação

Conceber a linguagem como forma de interação significa entendê-la como um trabalho coletivo, portanto em sua natureza sócio-histórica e, então, "como uma ação orientada para uma finalidade específica (...) que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história" (BRASIL, 1998, p. 20).

A linguagem, nesse contexto, é o local das relações sociais em que falantes atuam como *sujeitos*. O diálogo, assim, de forma ampla, é tomado como caracterizador da linguagem.

Nessa perspectiva, discurso, gênero e texto, e não mais possibilidades de explicação dos fenômenos básicos da frase, passam a ser considerados. Ademais, a questão do sujeito é retomada em várias áreas de estudo.

Em termos de estudos lingüísticos, para Travaglia (1996), a concepção de linguagem em pauta recebeu contribuições de várias áreas de estudos mais recentes, que buscaram analisar a linguagem em situação de uso, abrigadas sob um grande rótulo: *lingüística da enunciação* (a Teoria da Enunciação de Benveniste, a Pragmática, a Semântica Argumentativa, a Análise da Conversação, a Análise do Discurso, a Lingüística Textual, a Sociolingüística e a Enunciação Dialógica de Bakhtin).

Priorizaremos, neste estudo, brevemente, aspectos teóricos sobre as idéias bakhtinianas – que, disseminadas na década de 80, sedimentam-se na década posterior – em relação ao processo de ensino-aprendizagem de língua materna, ao analisarem a linguagem na perspectiva dialógica e enfatizarem os *gêneros discursivos* como elementos organizadores do processo discursivo.

Conforme a visão dialógica de Bakhtin (1988), é na interação verbal, estabelecida pela língua com o sujeito falante e com os textos anteriores e posteriores, que a palavra (signo social e ideológico) torna-se real e ganha diferentes sentidos conforme o contexto.

Para o autor (1992), os *modos de dizer* de cada indivíduo (a mobilização de recursos lingüístico-expressivos pelo locutor) são realizados a partir das possibilidades oferecidas pela língua e só podem se concretizar por meio dos *gêneros discursivos*.

Os *gêneros discursivos* são enunciados relativamente estáveis, veiculados nas diferentes áreas de atividade humana e se caracterizam pelo(a):

- *conteúdo temático*: "o que é e pode ser dizível nos textos pertencentes a um gênero" (BRASIL, 1998, p. 21);
- *construção composicional*: a estrutura (o arranjo interno) de textos pertencentes a um gênero;
- *estilo*: os recursos lingüístico-expressivos do gênero e as marcas enunciativas do produtor do texto.

Desse modo, podemos considerar que na concepção interativa de linguagem o discurso, quando produzido, manifesta-se por meio de textos e todo o texto se organiza dentro de determinado gênero discursivo.

Em termos pedagógicos, tomando a linguagem na percepção discursiva, os *gêneros discursivos*, segundo os PCNs (BRASIL, 1998), tornam-se *objeto de ensino* (responsáveis pela articulação/progressão dos programas curriculares), uma vez que se concretizam nos textos (unidades de ensino) que circulam na sociedade.

Embora os *gêneros discursivos* sejam inúmeros e sofram constantes mudanças e hibridizações, uma tarefa difícil é a de categorizá-los. Todavia, constitui-se, pensamos, em trabalho necessário no processo de transposição didática.

Acreditamos que, para a abordagem em sala de aula, em termos de *categorização*, seja mais produtiva a proposta de Dolz e Schneuwly (1996/2004), como *eixo de articulação/progressão curricular*, já que:

“A própria diversidade dos gêneros, seu número muito grande, sua impossibilidade de sistematização impede-nos, pois de tomá-los como unidade de base para a progressão” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 57).

Os autores, então, postulam que os *gêneros discursivos* possam ser *agrupados*, no processo de ensino-aprendizagem, em função de regularidades. Propõem, desse modo, os agrupamentos dos gêneros em *ordens*, a partir do *domínio social* (áreas de atividade humana em que circulam); *tipologia* (estrutura, construção composicional) e *capacidades de linguagem*: do narrar; do relatar; do argumentar; do expor e do prescrever.

Nessa ótica, o *gênero discursivo* é tomado como *objeto de ensino* de língua e o *texto*, como *unidade de significação e de ensino*: elemento integrador, *sem artificialidade*, das práticas de leitura, análise lingüística e de produção/refacção textual.

Sob o enfoque em tela, discutiremos, especificamente, a abordagem da análise lingüística do ensino gramatical.

1.3.1. Análise lingüística

Compreendemos por análise lingüística sobretudo o processo reflexivo (epilingüístico) dos sujeitos-aprendizes, em relação à movimentação de recursos lexicais e gramaticais e na construção composicional - concretizada em textos pertencentes a determinado (s) *gêneros discursivo(s)*, considerando seu suporte, meio/época de circulação e de interlocução (contexto de produção) - veiculados ao processo de leitura, de construção e de reescrita textuais (mediado pelo professor).

Em decorrência, sugerimos que, contextualizadamente, a análise lingüística possa ser levada a efeito em dois momentos, particularmente:

- na mobilização dos *recursos* lingüístico-expressivos, propiciando a co-produção de sentidos, no processo de leitura, tendo em vista o(s) *gênero(s) discursivo(s)* em que os textos são apresentados. Abordagem priorizada neste artigo.
- no momento da reescrita textual, local de análise da produção de sentidos; de *aplicação* de elementos, referentes ao arranjo composicional, às marcas lingüísticas (do *gênero*) e enunciativas (do sujeito-autor), de acordo com o *gênero(s) discursivo(s)* selecionado(s) e com o contexto de produção, na elaboração do texto. E, dessa feita, oportunizar da maior abordagem de aspectos formais e da coerência (progressão, retomada, relação de sentidos entre as partes do texto e não-contradição), sempre de acordo com a situação de comunicação, socialmente produzida.

2. Análise e discussão das transcrições

Os excertos foram retirados do *corpus*, em/de quatro escolas da rede pública, duas quartas séries e duas oitavas séries, já diagnosticadas (em dissertações, monografia e no próprio projeto de pesquisa). E, além disso, as transcrições foram discutidas com os/pelos próprios docentes das salas, envolvidos espontaneamente no projeto. Tais excertos, pensamos, são reveladores da(s) concepção(ões) de linguagem dos professores, ou do livro didático/apostila dos quais são seguidores. No primeiro

exemplo, uma professora de 4ª série de escola municipal, licenciada em Educação Física, utilizando uma apostila *didatizada*, apresenta, em sua prática, a visão descontextualizada, tradicional do ensino gramatical, em um exercício desvinculado de qualquer texto.

Exemplo 1:

P: isso ... por que () que é diminutivo ... às vezes a gente pensa que tudo que é pequenininho termina com *INHO* ou com *INHA* não é?

AA: é ... ()

P: () quando é aumentativo termina em *ÃO*

AA: ()

P: genTE vamos ver alguns exemplos que às vezes a gente acha que tá errado ... tá?

A1: certo ...

A2: () isso aqui é verbo?

P: olha lá eu vou ler ... o da fala normal e vocês vão ler o diminutivo ... tá bom?

[]

P: anel

AA: anelzinho

P: árvore

AA: arvorezinha

P: barba

AA: ()

((uma parte diz barbinha e outra, barbicha))

((em seguida, risos e um comentário incompreensível da professora))

[...]

a1: () tia agora vamos ()?

P: não ... () que vocês falem o aumentativo

((alguns alunos reclamam))

P: olha lá ... (gato)

AA: gatão

P: anel

AA: anelão

[...]

P: nariz

AA: marizão

P: não é *narizão* ... é *narigão*...

((risos))

P: () não é *narizudo* não ...

((riscos))

(CHERON, 2004, p. 46, 47)

Cheron (op. cit. p. 47), ao focalizar o trabalho docente, descontextualizado, observa que a leitura do trecho no qual a professora deseja afirmar que nem tudo terminado em *inho* ou *inha* diz respeito ao diminutivo e o mesmo para a terminação do aumentativo *ão*. Refere-se, primeiro, ao diminutivo, sem notar a participação dos alunos. E, depois, ao aumentativo para analisar as exceções utilizadas pela linguagem padrão, porém sem nenhuma explicitação a respeito, sobretudo, do papel das consoantes de ligação e do uso popular de alguns aumentativos. Inclusive, não esclarece a possibilidade do caráter afetivo ou pejorativo, por exemplo, que certos sufixos (*grosso modo*, interpretados como diminutivos ou aumentativos) podem acrescentar à palavra, em determinados contextos.

Podemos acrescentar à análise de Cheron (2004), transparecer, sobretudo no excerto, que a concepção de linguagem, na prática em foco, é a de *expressão do*

pensamento, uma vez que a atividade prende-se a um princípio normativo, ditado pelas regras do *bem falar* e do *bem escrever*.

Esta mesma visão é, muitas vezes, compartilhada, também, por docentes seguidores de apostilas e/ou livros didáticos, professores de 4^a e 8^a séries, que se propõem *interativos*. Contudo, oscilam ainda entre uma abordagem tradicional, o uso do texto como pretexto e, às vezes, conseguem *contextualizar* algum aspecto gramatical. Vejamos a análise elaborada por Porto (2004) e Nantes (2005):

Exemplo 2:

"A professora passa uma outra atividade, na qual os alunos colocam vírgulas em frases retiradas do próprio texto. Essa atividade está desvinculada da anterior e do contexto, por isso pode ser caracterizada como um exemplo de ensino tradicional de gramática.

Coloque vírgulas nas frases abaixo:

- a) Vaska o gato malandro continuou comendo o frango
- b) Gato guloso miserável patife padrão saia já daí
- c) O cozinheiro mestre em culinária gastou à toa sua oratória
- d) O cozinheiro fez o assado saiu para beber conversou com o compadre voltou para o restaurante.

A princípio, há interação e reflexão sobre o uso da vírgula, quando uma aluna comenta uma situação de uso e cita um exemplo.

P: só um minutinho ... atenção ... primeiro eu gostaria que vocês fizessem esse aqui ... parem um pouquinho para eu explicar a segunda atividade ... a segunda atividade é colocação de vírgulas ... *quando é que a gente pode colocar vírgula em determinadas orações...* em determinadas frases? ... como? ...

P: no começo?

A: *depois que eu chamo uma pessoa ...*

P: depois que eu chamo uma pessoa ... então em *um chamamento ...*

quando eu chamo alguém ... depois do nome dessa pessoa ... ou se eu falo com essa pessoa eu coloco vírgulas ... você pode dar um exemplo?

A: *Natália ... venha tomar banho pra jantar ...*

P: onde você colocaria vírgula?

A: depois de Natália ...

Mas, na seqüência, a docente começa a relatar todos os possíveis usos dessa pontuação, restringindo a participação dos alunos no processo de reflexão e de análise sobre os recursos da língua. (PORTO, op. cit. p. 62-63).

Exemplo 3:

"Ainda nessa aula (discussão descontextualizada sobre pontuação), ao ler o enunciado do exercício sobre a vírgula - *Explique o sentido de cada frase, observando a posição ocupada pela vírgula ou a ausência dela* - a professora adotou uma postura metodológica - apesar do trabalho sobre a vírgula, com dissemos, descontextualizado na apostila - que consideramos relevante: aproveitou o próprio enunciado do exercício para abordar o ensino gramatical, no caso específico se refere à retomada pronominal:

P: [...] explique o sentido de cada frase ... observando a posição ocupada pela *vírgula ... ou a dela aqui? Dela ... quem que é esse dela aqui?*

AA: a vírgula ausência

P: auSÊNCia?

AA: da vírgula

P: da vírgula... então o *dela* está se referindo à ... vírgula ... então pra não repetir... *foi substituído por um pronome* ali ... tá? então expliquem a/a posição ocupada pela vírgula ou a ausência ... da vírgula ... então esse *dela* é extremamente importante ... alguns exercícios que eu vi no *banco de itens* ... do CES* ali do centro ... não deve ser diferente de lá ... pedem pra que faça essa reflexão "olha essa palavra está se referindo a qual palavra na frase anterior" ou às vezes é só uma letra de música mas assim ... quem que é esse sua ... sua eh:... a quem está se referindo ... então sempre que eu me lembrar disso que eu puder eu vou estar fazendo esse exercício com voCÊS ... que é pedindo no banco de itens pra que vocês estendam os enunciados também porque isso é fundamental quando eu vou estar fazendo o exercício".

* Centro de Ensino Supletivo (NANTES, op. cit. p. 96-97)

A oscilação no modo de abordar o ensino gramatical pode ser explicitada da seguinte maneira: no excerto dois, observamos que a professora, ao discutir exercícios apresentados pelo livro didático, que utilizavam o texto (O gato e o cozinheiro, de Krilov) como pretexto, para exercitar o uso da vírgula, tenta a interação, mas sucumbe à apresentação de várias regras de uso da mesma. No exemplo três, o exercício também é retirado da apostila, contudo a docente busca tecer algumas relações /reflexões com seus alunos, ao discutir um exemplo de coesão referencial no próprio enunciado do exercício, mas avança em suas explicitações com outros exemplos de retomada pronominal, esquecendo-se, momentaneamente, que o conteúdo ministrado é outro. Ou seja, ambas procuram, em determinados momentos, a contextualização, porém em exercícios e/ou explicitações divorciados do processo de construção (de efeitos) de sentidos dos textos anteriormente abordados.

Talvez sejam docentes que já tenham ouvido algo a respeito de gramática contextualizada, em cursos de capacitação e/ou na própria licenciatura, todavia parecem ter incorporado apenas *fragmentos discursivos*. É provável não saberem o *porquê* da mudança de propostas de ensino, por não lhes ter sido oportunizado um maior contato teórico-prático, para situarem-se, pedagogicamente, em meio às concepções de linguagem. Hipóteses que estão sendo comprovadas com o retorno às escolas e o novo contato com os professores.

No tocante à concepção de linguagem como instrumento de comunicação, ressaltamos que os exercícios estruturais, apresentados com pouca frequência pelas apostilas ou livros didáticos, não foram explorados durante o período de gravações. Além disso, não observamos a abordagem de atividades relativas aos elementos da comunicação, também próprios da segunda concepção de linguagem.

Exemplo 4:

A mais efetiva prática, em termos de concepção interativa (contextualizada) de ensino gramatical, relacionada às marcas lingüísticas de um texto de determinado gênero, é realizada por uma participante do projeto e ex-aluna de Mestrado em Estudos da Linguagem na UEL, em pesquisa-ação, na 8ª série. Ao abordar o gênero discursivo artigo de opinião, com o texto *A beleza não é um atributo fundamental*, de Luiz Alberto PY, veiculado na revista *Caras* e difundido em um livro didático de 8ª série (CEREJA e MAGALHÃES, 1998, p. 84), ainda que enfocando a tipologia tradicional, no caso a dissertativa, busca contextualizar o ensino de gramatical, analisando o(s) efeito(s) de sentido propiciados pelos operadores argumentativos e modalizadores, como marcas lingüísticas do texto dissertativo-argumentativo e do próprio autor.

Cecílio (2004) ensina aos alunos a observação do uso dos operadores argumentativos e, no exemplo a seguir, propicia a apreensão de que, a partir do segundo parágrafo, o autor começa a manifestar seu ponto de vista e busca, na materialidade lingüística do texto, elementos cujos efeitos de sentido seriam relevantes na argumentação exposta. Para tal, percorre o segundo parágrafo com os alunos (embora ocupe espaço bem maior nos turnos de fala).

P – entre muitos mitos... entre os mitos do amor... está o mito da beleza... a beleza influencia no relacionamento amoroso... é isso que ele fala... mas essa não é a opinião dele... aí no segundo parágrafo... começa com que expressão... o segundo parágrafo?

A6 – no entanto

P – no entanto... o que significa essa expressão?

A2 – quanto mais ()

P – tenta trocar essa expressão por uma outra que tenha o mesmo significado... ou uma palavra

A3 – mas

P – mas... (escrevendo no quadro) no entanto é a mesma coisa que mas... porém... contudo... entretanto... e que isso significa?

A7 – uma expressão contrária

P – uma expressão contrária... então...o Douglas falou uma expressão contrária... é isso... esse no entanto vai indicar algo contrário... algo contrário a quê? àquilo que já foi dito... então esse no entanto já é uma marca de que o autor não concorda com isso que foi falado no primeiro parágrafo... não é a opinião dele... a beleza influencia no amor... e se nós continuarmos ali óh... “no entanto as coisas não se passam bem assim na realidade”... comprovamos que essa realmente não é a opinião dele... e a partir daqui... a partir do segundo parágrafo... ele começa a defender o ponto de vista dele... de que a beleza não é o fundamental... só essa expressão já é uma marca... é uma prova aqui no texto... é uma marca lingüística... é uma marca textual de que a opinião dele não é esta... ele não comunga com essa idéia aqui de que beleza é fundamental

Para a autora (2004), a primeira marca reveladora de que o autor do texto não adere à opinião geral, sobre os mitos do amor e sobre a opinião de que a paixão pede a beleza para crescer, é a expressão *no entanto*, no princípio do segundo parágrafo. Assinala que, apesar de *Py* já ter mencionado no início do texto serem os mitos do amor muito acreditados, mas não comprovados, é por meio da conjunção adversativa que o leitor pode perceber a diferente opinião do autor daquela explicitada no primeiro parágrafo. Assim, expressões como *no entanto*, *mas*, *porém*, *contudo*, *entretanto* servem, genericamente falando, para contestar idéias de outras pessoas ou idéias já ditas ou acreditadas, como, neste caso, a opinião do autor do texto, no que se refere ao ponto de vista “geral”.

Ao discutir com os alunos o uso da adversativa *porém*, no quinto parágrafo, a professora-sujeito vai em busca dos sentidos que a expressão carrega consigo no contexto. Analisa que a conjunção, no contexto em foco, não criou o efeito de sentido de contestar uma idéia. Isto porque, na leitura realizada, pôde-se inferir que há outros fatos, diferentes dos já mencionados e caracterizados como positivos, que acabam trazendo problemas para a pessoa bonita, como as cobranças demasiadas, eventualmente dirigidas pela sociedade a ela, vendo-a como a expressão externa de algo interno.

Outra marca lingüística, a respeito da qual é chamada a atenção dos alunos, foi o uso de modalizadores e de absorção de outras vozes no discurso, que deram ao texto certo efeito de distanciamento ou de atenuação do autor, em relação ao seu ponto de vista, em determinados momentos. Embora seja um texto de opinião, o autor o abordou

idéias bastante conhecidas. Trabalhando com generalizações, ele incorpora outras vozes ao seu discurso, evitando cair em opiniões estritamente pessoais.

Segundo Cecílio (2004), as marcas linguísticas que provocam a idéia de relativização, principalmente, são os modalizadores *podemos*, *tendemos*, representados nas formas verbais utilizadas na primeira pessoa do plural, como, *podemos tomar*, *tendemos a acreditar* e, inclusive, o uso de formas verbais com o pronome apassivador *se*, que delega ao texto sentidos de impessoalidade.

A professora, então, remete os estudantes ao último parágrafo, para atentarem como o autor se revela, quando, ao fazer uso do advérbio *realmente*, assume seu discurso, posicionando-se diante dos valores discutidos em todo o texto.

Percebemos que Cecílio (2004) já propicia aos seus alunos a compreensão da relevância de algumas marcas de linguagem, mais especificamente dos modalizadores e dos operadores argumentativos no processo de leitura de um artigo de opinião.

O texto utilizado pela autora foi objeto de discussão/reflexão no projeto de pesquisa *Escrita e Ensino Gramatical*, levando-nos a propor um trabalho de análise lingüística do gênero artigo de opinião, então com maior embasamento teórico.

3. Uma possibilidade de abordagem gramatical

As discussões em grupo - de professores da UEL, da UNOPAR e da UEM; de alunos de graduação e de pós-graduação e de professores da rede pública - têm considerado o gênero discursivo como objeto de ensino - eixo de articulação e de progressão curricular. O texto passa a ser concebido como unidade de significação e de ensino, elemento integrador das práticas de leitura, de análise lingüística e de produção/refacção textuais.

Conseqüentemente, o gênero, como objeto de ensino e eixo de articulação/progressão curricular, visa a proporcionar ao aluno a ampliação do horizonte discursivo, por abordar propósitos diferentes, com sócio-histórias diversas. Corroboramos Barbosa (2000), ao postular que a apropriação de diferentes tipos de gêneros circulantes em diferentes esferas de interação permite ao aluno parâmetros mais claros, para compreender e produzir textos, e, ao professor, o estabelecimento de critérios, para intervir eficazmente no processo destas compreensão e produção.

Desse modo, com orientação teórica de Bakhtin (1992), na caracterização dos gêneros (tema, construção composicional - estrutura - e estilo - marcas lingüístico-enunciativas); de Bronckart (1999), no que se refere à adaptação das condições de produção; de Dolz e Schneuwly (1996/2004), em termos de categorização dos gêneros em ordens e de sugestões didáticas e, também, de Barbosa (2003), como sugestão de transposição pedagógica, estamos, no momento, apreciando textos de variados gêneros (lendas, cartas de reclamação, narrativas curtas de aventuras, textos de divulgação científica, literatura de cordel, poemas, notícias, e-mails, crônicas, manuais de instrução, reportagens, editoriais, etc.). Nesse sentido, o objetivo primordial é de discutir, procedimentos de análise lingüística, vinculados à co-produção de sentidos do texto, e, tendo em vista a prática de sala de aula, a veiculação de propostas de atividades integradas estão sendo encaminhadas/discutidas/refletidas com os professores.

Considerações finais

Cardoso assinala a importância do conhecimento das três concepções de linguagem pelo professor de Língua Portuguesa, por estar convencida "de que a dificuldade que a escola tem de alfabetizar, em garantir o uso eficaz da linguagem em todos os níveis, é decorrente de concepções equivocadas sobre língua, linguagem e ensino" (1999, p. 10). Diríamos equivocadas ou simplesmente ignoradas.

Nessa perspectiva, buscamos, de forma sucinta, demonstrar a importância e a necessidade do conhecimento do aspecto teórico posto, relacionando-o à abordagem do ensino gramatical.

Em decorrência, objetivamos, ainda, com este artigo, trazer elementos do *cotidiano escolar*, sobretudo com o intuito de *caminhar* no processo de visualização do professor como sujeito de seu papel produtivo, no espaço dialógico escolar, via trabalho mediador entre os alunos e o objeto de aprendizagem: o ensino gramatical, no caso. E, então, apresentar uma possibilidade de trabalho.

Por fim, acreditamos que deixar de reproduzir as lições estanques e gramaticais do livro didático configura-se um árduo caminho a percorrer pelo professor, particularmente, se levarmos em consideração a premência do tempo pedagógico. (TARDELLI, 2002) e, em geral, sua deficitária formação. Contudo, pensamos que o abandono do papel de mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento caracteriza-se como a desistência da autonomia e do comprometimento social do professor. Em conseqüência, o intuito no projeto está sendo o de apresentar como contribuição pedagógica uma possibilidade de trabalho gramatical contextualizado, construído coletivamente, fundamentando-se, sobretudo, nos pressupostos teóricos arrolados, a partir de necessidades/realidades diagnosticadas em salas de aula.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4^a. ed. Trad. de M. Lahud e Y.W. Pereira. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. de M. M. E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Receita**. São Paulo: FTD, 2003. (Coleção Trabalhando com gêneros do discurso; instruir. Coord. Geral: J. P. Barbosa).

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Raquel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

CARDOSO, Sílvia Helena. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CASTILHO, Ataliba. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CECÍLIO, Sandra Regina. **Investigando a própria ação: reflexões sobre o ensino de gramática na 8^a série**. Londrina: UEL, 2004. 120 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, 2004.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 8^a série. São Paulo: Atual, 1998.

- CHERON, Marcia. **Linguística Aplicada e o ensino de gramática em língua materna**: o processo de diagnóstico em uma 4ª série. Londrina: UEL, 118 p. Dissertação (Mestrado) - Londrina: Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, 2004.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard . **Genres et progression en expression orale et écrite**: éléments de réflexion à propos d'une expérience romande. Genebra, Suíça: Enjeux , 1996. P. 31-39. Trad. de Roxane Rojo, R. (mimeo.).
- _____. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). **Gêneros do oral e do escrito na escola**. Trad. e Org. de Rojo, R. e de Cordeiro, G. L. Campinas: Mercado de Letras, 2004. P. 41-70.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. 6ª ed. São Paulo: Cultrix, 1973.
- NANTES, Elisa Adriana. **Uma reflexão sobre ensino de gramática em língua materna, a luz dos pressupostos teóricos da linguística aplicada**. Londrina, 2005, 132 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, 2005.
- LEROY, Maurice. **As grandes correntes da linguística moderna**. Trad. de I. Blikstein; J.P. Paes e F.P. de Barros. 5 ed. São Paulo: Cultrix, 1971.
- PORTO, Idelma Maria Nunes. **Gramática e ensino de português**: no contexto da Linguística Aplicada e da sala de aula. Londrina, 2004, 95 p. Monografia (Especialização) - Especialização em Língua Portuguesa, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, 2004.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. Trad. de A. Chelini; J.P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1969.
- TARDELLI, Marlete Carboni. **O ensino de língua materna**: interações em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2002.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.