

MECANISMOS RELACIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

Iara Ferreira de Melo Martins (UEPB)

iaramartins@yahoo.com

iaramelomartins@hotmail.com

Introdução

O trabalho com os mecanismos relacionais na escola, de um modo geral, ainda está muito atrelado à orientação normativo-prescritiva. O que os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) nos dizem acerca dos chamados *conteúdos gramaticais* é que, de certa forma, foram realinhados, deslocados, em termos de relevância e primazia, na nova orientação pedagógica nacional. Na verdade, as chamadas aulas de gramática passam a compor o conjunto de atividades de *análise e reflexão sobre a língua*, como suporte e subsídio das práticas de leitura, produção, revisão e reescrita de textos.

Seguindo esse realinhamento, na tentativa de fornecer alternativas de análise linguística, para além da abordagem tradicional, apresentamos, neste artigo, algumas reflexões sobre os mecanismos envolvidos nos contextos estruturais de duas classes gramaticais conhecidas pelos rótulos de **advérbio** e **conjunção** numa perspectiva sintático-semântico-discursiva. É importante registrar que as reflexões aqui expostas são frutos de encontros com professores da rede municipal de ensino de João Pessoa, vinculados ao Projeto “Ações de Linguagem: uma proposta de integração teórico-prática para o ensino de língua portuguesa-ALLP”.

A partir do recorte-advérbio e conjunção- centraremos nossa atenção sobre o lugar de onde olharemos essas duas classes de palavras: a abordagem funcionalista que parte do princípio de que os usos dos elementos linguísticos são pragmaticamente motivados, ou seja, se desenvolvem a partir de inferências surgidas no contexto comunicativo (HOPPER e TRAUGOTT, 1993).

Na tentativa de compreender como funcionam alguns dos mecanismos relacionais, organizamos este capítulo em quatro seções. Na primeira, retroagimos à origem da disciplina gramatical para entender a razão e a finalidade do seu estabelecimento e melhor compreender a gramática que herdamos; na segunda parte, apresentamos uma “nova” concepção de língua(gem) que acreditamos ser o sustentáculo para a transformação da prática pedagógica e conseqüentemente para transformação da gramática; a terceira constitui uma descrição de como a gramática ainda é “corpo estranho” na escola, apresentamos também algumas reflexões de como trabalhar a gramática em sala de aula ancoradas nas abordagens da sociolinguística variacionista e do funcionalismo linguístico e; nas considerações finais, na quarta parte, concluímos com uma síntese dos principais tópicos tratados.

1. Surgimento da gramática: *o porquê e para que*

Antes de debruçarmos sobre a disciplina gramatical da atualidade, devemos retroagir um pouco na história para chegar à mãe das gramáticas do Ocidente, a *Téchne*

*Grammatiké*¹, de Dionísio o Trácio. O percurso se faz necessário para melhor compreender o caminho que a gramática percorreu através dos tempos e as adequações, acontecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais que enfrentou.

Segundo Neves (2002, p.19), na história da gramática ocidental temos primeiramente, a *grammatiké* dos filósofos gregos como busca do mecanismo interno à língua, e mais posteriormente, a *grammatiké* da cultura helenística, como regulamentação de um determinado uso da língua, num dado momento de sua história.

Os filósofos gregos estudavam a língua apenas como uma pista concreta para desvendamento da atividade da linguagem, dito de outra maneira, estavam interessados pela linguagem como manifestação da vida humana e não pelas línguas em si mesmas, portanto, buscavam respostas para reflexões do tipo: qual a relação entre as coisas e os nomes? De onde vêm os nomes? O discurso pode ou não dizer a verdade?

Passando para o período helenístico, observamos que houve diferentes motivações que sustentaram os estudos sobre a linguagem. Nesta fase, a cultura estava apoiada em ensino e aprendizagem. O lema era debruçar-se sobre o passado, não mais cultuando a “verdade das coisas”, mas sim com o objetivo de manter e cultivar as características helênicas, ou seja, preservar a “bela linguagem das criações geniais do espírito grego.....modelo de pureza e correção” (Neves, 2002, p.21).

Os filósofos helenistas estudavam a língua buscando a disciplinação de seu uso. Temos, então, a gramática com estatuto de *téchne*. A *téchne grammatiké* (gramática como arte) é direcionada ao homem que deve falar a língua de maneira mais bela e pura possíveis, isto é, nos moldes consagrados pela literatura clássica. É assim que, guardando as marcas da filosofia que, dando-lhe base teórica, lhe dirigiu os primeiros passos, a gramática se constitui em disciplina.

Surge, pois, a gramática como parte do estudo literário e linguístico orientado sob duas forças: uma de ordem conceitual, vinda da tradição como grande construção do espírito helênico, e outra de ordem histórica, determinada pelas necessidades do momento. A exigência de instalação da disciplina gramatical está, realmente, nas condições peculiares da época helenística, marcada pelo confronto de culturas e de língua, e pela exacerbação do zelo pelo que se considerava a cultura e a língua mais puras e elevadas. A preservação de padrões que devem ser seguidos da língua justifica “o porquê” e “para que” do estabelecimento dos quadros da gramática.

Desta forma, observamos que, apesar de se tratar de uma gramática descritiva, fica revelado um fio normativo. É exatamente esse espírito que organizou e vem organizando a gramática ocidental através dos tempos, o que merece reflexão, se se pensar nas grandes diferenças de condições de produção. Entretanto, é com a gramática nestes moldes que, ainda hoje, a grande maioria de professores de língua portuguesa trabalha em sala de aula. Será que desconhecem que nem temos língua em extinção nem literatura ameaçada por povos bárbaros?

Devemos reconhecer que já não tem mais lugar e sentido, na escola de hoje, utilizar unicamente a gramática da arte de falar e escrever corretamente, pois, de acordo com Neves (2002, p.23), “não existe mais uma determinada literatura, de um determinado período, que constitua modelo a ser seguido.... não existem situações culturais de vazio de criação que suscitem clamor por retorno.”

¹ Tomamos, assim como faz Neves (2002, p.39), Dionísio o Trácio (Arte da Gramática) como ponto de referência, porque sua sistematização é representativa do procedimento que surgiu na época Alexandrina e porque é o modelo sobre o qual se apoiaram, em geral, os gramáticos ocidentais.

2. A linguística atuando na mudança da prática pedagógica

Refletir sobre os usos das formas linguísticas, desenvolver a competência discursiva que amplie a capacidade de leitura e escrita dos alunos, requer dos professores uma mudança na postura em relação ao ensino de língua portuguesa e especialmente de gramática.

O primeiro passo a ser dado para essa transformação, ou seja, para esclarecer os mitos que ainda aprisionam os professores, começa pela adoção de uma “nova” concepção de língua(gem). Concepção que toma a língua como lugar de interação, considerando também os seus entornos (contextos extralinguísticos), e o leitor encarado não mais como ser passivo.

A reflexão pretendida neste trabalho vai na direção já postulada por Geraldini (1995, 1996), Possenti (2000), Bagno (1999), Travaglia (2001), Brito (1997), Neves (2002, 2004), entre outros, e que está representada nos PCNS (2002, p.5-ensino médio): “A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de atribuir significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade.”

Tem-se apontado, na literatura pertinente, três possibilidades distintas de conceber a língua(gem), das quais apresentamos a seguir, resumidamente, os pontos mais interessantes para o nosso objetivo.

A primeira concepção vê a língua(gem) como expressão do pensamento. Segundo Travaglia (2001, p.21), para essa perspectiva as pessoas não se expressam bem porque não pensam. O modo como o texto que se usa em cada situação de interação comunicativa está constituído não depende em nada da situação que se fala, de quem se fala, para que se fala.

A segunda concepção vê a língua(gem) como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação. Nessa concepção, a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras. Essa perspectiva levou o estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização, não considerando os interlocutores nem a situação de uso.

A terceira concepção vê a língua(gem) como forma ou processo de interação. Nessa perspectiva, o que o indivíduo faz ao usar a língua “não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)” (Travaglia, 2001, p.23)

A língua(gem) é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Adotar essa concepção de língua(gem) acarretará trabalhar com a língua em uso, isto é, fatos de língua servirão para trabalhar uma gramática reflexiva e produtiva que fornecerá subsídios para leitura e produção textual pelos alunos.

Se a nossa questão aqui é o ensino de gramática, é preciso dizer também o que entendemos por gramática. De acordo com Travaglia (2001) e Possenti (2000) há basicamente três sentidos, que apresentamos brevemente a seguir:

No primeiro, a gramática é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente. Essa gramática é rotulada comumente de normativa e só trata da variedade da língua dita padrão ou culta, sendo considerado “errado” tudo aquilo que foge a esse modelo.

A segunda concepção de gramática é a que tem sido chamada descritiva, porque faz, na verdade, uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e

função. Essa modalidade não procura alterar os padrões já adquiridos pelos falantes nativos, assim, interessa-se tanto pelas variantes padrão como não-padrão.

Por fim, a terceira concepção, a gramática internalizada, diz respeito à hipótese de que todo falante já tem conhecimentos que o habilitam a produzir frases de uma determinada língua, sem que seja apresentado a ela formalmente. Assim, o falante conhece a gramática de sua língua intuitivamente, caso contrário não seria capaz de falar. Ele tem em mente suas variantes étárias, regionais, de gênero e de estilo; falta-lhe apenas uma gramática da língua escrita.

Com base no exposto, podemos observar que a normativa é o tipo de gramática a que mais se refere tradicionalmente a escola e, quase sempre, quando os professores falam em ensino de gramática estão pensando apenas nesse modelo, por força da tradição (vimos na seção 1. a história da gramática) ou por desconhecimento da existência de outros tipos.

Salientamos, ainda, que a adoção/conhecimento pelo professor dessa “nova” perspectiva de conceber a língua e conseqüentemente a gramática, requer que ele, além de uma visão histórica da língua materna, tenha também uma visão científica, com base na Linguística. E isso não parece ser um processo rápido, uma vez que, como já mencionado anteriormente, a tradição gramatical (entendendo a nomenclatura gramatical como eixo principal) vem de longas décadas e que, sabemos, não se troca uma prática pedagógica sem que se tenha outra para colocar no lugar.

3. Ensino da Gramática: Sociolinguística X Funcionalismo

Insegurança no uso da própria língua, inibição comunicativa, bloqueio da criatividade, servilismo e a convicção de que realmente não sabem a gramática da língua que falam. Tudo isso são sequelas do ensino de uma gramática que ainda é um “corpo estranho”² na escola.

Entretanto, o grande mal não é o ensino de gramática em si, mas o **como** é trabalhada. E esse **como** passa pela adequação do seu ensino a atual realidade do conhecimento linguístico. Então, dispor da gramática “normativa” na escola pode e deve continuar a ser um objetivo válido, dito de outra forma, levar o aluno a dominar a língua padrão e ensinar a variedade escrita da língua continuam valendo, uma vez que, como sabemos, o aluno quando vai para a escola já domina, pelo menos, a norma coloquial de seu meio em sua forma oral.

É preciso, ainda, considerar, no estudo de gramática, as duas últimas concepções (descritiva e internalizada) para não se trabalhar uma variedade de língua no lugar da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, mostrando que a língua é a mesma, os usos é que são diferentes.

O ensino deve dar prioridade à língua como conhecimento interiorizado. Por mais distante que a língua do aluno esteja da variedade considerada padrão, ela é extremamente complexa, articulada, longe de ser um falar rudimentar e pobre. Se a escola desconsidera essa riqueza linguística que o aluno traz, estará desperdiçando material extremamente relevante para o ensino da gramática.

De acordo com Camacho (2001) e Soares (1997), o principal pressuposto da tradição normativa é que cabe à escola o papel de compensar supostas carências socioculturais. Decorre daí, que a principal tarefa do ensino de língua na escola é

² Podem ser conferidos em Martins (2006) maiores informações acerca de “gramática: ainda um “corpo estranho””.

substituir a variedade não-padrão pela padrão. A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não-padrões baseia-se, em parte, no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. Sabemos que isso é falso. As razões pelas quais não se aprende, ou se aprende, mas não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem e têm a ver, em grande parte, com os valores sociais dominantes.

Possenti (2000) afirma que o maior desafio da escola é, pois, mostrar ao aluno que existem formas variantes na língua e proporcionar-lhe condições de usar uma ou outra forma adequadamente, dependendo do contexto. Apesar de a gramática de Bechara mostrar-se tradicional, no seu livro “Ensino de Gramática. Opressão? Liberdade?” (1985), o autor assevera que a grande missão do professor de língua materna é transformar seu aluno em um poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a forma mais adequada a cada momento de comunicação.

Desta forma, é incoerente concordar com formas de ensino que reduzem a uma única variedade, mesmo que se trate da variedade socialmente prestigiada. É o caso da gramática normativa que contempla apenas um uso da língua (e os outros?). Ela não pode, e não deve, ser encarada como o único instrumento de tratar a língua.

As descobertas da sociolinguística variacionista, com as noções de variação e mudança, a valorização do uso linguístico e do usuário da língua (cf. Labov, 1972, 1994, 2001) propiciaram, conforme aponta Neves (2004, p.18), uma nova maneira de se trabalhar com a língua portuguesa e conseqüentemente com a gramática. Nessa linha, o objeto de estudo escolar é a língua (abrigo um conjunto de variantes), sob a consideração de que é em interação que se usa a linguagem.

Dentro do funcionalismo, refletindo sobre o tratamento da disciplina gramática na escola, de acordo com a autora, há duas proposições relevantes: a primeira parte de Dik (1989) “que se fixa particularmente na visão da interação verbal por via dos usuários, preocupando-se em valorizar o papel da expressão linguística na comunicação, e, por isso mesmo, dedicando-se a prover uma formalização generalizante dos usos”. Dik, assim, estabelece o valor das expressões linguísticas dentro de um “modelo de interação verbal”, isto é, de um esquema efetivo e pleno da interação no evento de fala, aí envolvidos os participantes, sua natureza, sua história, suas habilidades, suas intenções etc.

A segunda proposição tem inspiração em Halliday (1976), teórico que se fixa particularmente na noção de função como o papel que a linguagem desempenha na vida dos indivíduos, e refere-se ao fato que as expressões linguísticas só terem sua pertinência avaliada dentro da tensão que se estabelece entre as determinações do sistema e as possibilidades e decisões de escolha.

Postula-se, pois, sobre a base funcionalista, uma moldura pragmática que governa a interação e que produz sentido, tanto na ponta da produção como na da recepção, ambas ativas e criativas. Quanto ao modelo de interação verbal, caracterizador das próprias relações humanas, o que fica evidente é um esquema equilibrado e auto-sustentado. E é exatamente pela adaptabilidade do sistema sempre em acomodação que a língua apresenta um caráter dinâmico e variável.

Assim, sob a ótica funcionalista, o falante, de acordo com a necessidade de construir seu discurso de modo a ser entendido, organiza, no momento da comunicação, os recortes da língua. Sensível e adaptável que é ao uso, a gramática não tem existência autônoma, isto é, existe apenas em uso, pois o que não é dito, repetido, experienciado não faz parte dela.

As inovações gramaticais ou qualquer expressão linguística não podem ser, assim, analisadas sem que se tenha em mente que elas realizam funções não apenas das

intenções e das informações transmitidas pelo falante, mas também das informações pragmáticas do destinatário e do seu conhecimento a respeito das intenções do emissor.

Conforme Rios de Oliveira e Coelho (2003), os PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais trazem propostas com uma vertente funcionalista ao se trabalhar, por exemplo, com exercícios de reescritura de textos. Nos PCNS (2002), ainda encontramos as seguintes observações já ancoradas nas teorias linguísticas da sociolinguística variacionista e do funcionalismo:

i) o professor de língua portuguesa deve ser consciente que seus alunos trazem variações linguísticas, ou seja, várias formas de dizer a mesma coisa, que representam sua origem regional, de gênero, faixa etária, socioeconômica, devendo, assim, ter um respeito maior à diversidade social e regional do aluno;

ii) o professor ao avaliar a linguagem dos alunos, em vez de uma atitude “corretiva” deve, por exemplo, mostrar que existem diferenças (variedades) e não “erro”, pois não existe apenas uma forma de se falar o português;

iii) o professor deve ter em mente a concepção de língua enquanto lugar de interação e a escola a responsável pela reflexão sobre a língua materna;

iv) o professor deve estar preocupado em formar “cabeças pensantes” que saibam entender e se expressar em diferentes ambientes (não basta saber falar e escrever corretamente – é preciso dominar a linguagem para participar da vida social).

Infelizmente, pela falta de um suporte teórico de reflexões como o resumido acima, a escola promove ações que possibilitam o bloqueio ao pleno uso da capacidade linguística natural do falante. A valorização de apenas uma variedade da linguagem (padrão) é, com efeito, uma forma institucionalizada de imposição e que, por isso, adquire o direito de ser a língua. Desta forma, alguns pressupostos da sociolinguística variacionista e do funcionalismo linguístico podem, e devem, auxiliar o professor no ensino da gramática, no questionamento e na modificação dos rumos de sua postura pedagógica.

Conclusão

Neste artigo, procuramos mostrar como pode ser tratado o ensino de gramática, na escola, em uma perspectiva de língua(gem) enquanto lugar de interação. A prática dessa abordagem reclama uma mudança de postura do professor de Língua Portuguesa, especificamente de gramática, que deverá ter conhecimento de linguística e adotar uma “nova” concepção de linguagem.

A gramática, como disciplina escolar, terá de ser entendida como explicitação do uso de uma língua particular historicamente inserida. Assim, estudar a língua materna é, acima de tudo, refletir historicamente sobre essa língua para chegar, por ela, à explicitação do seu funcionamento e do próprio funcionamento da linguagem.

O produto final de uma gramática escolar, respaldada no real funcionamento da linguagem, há de derivar da hipótese de que é antinatural a utilização de “correção” para estabelecimento de que seja padrão linguístico a ser perseguido pela escola.

As reflexões apresentadas não esgotam o tema, resultam, apenas, na busca de alternativas de como ensinar gramática de modo a torná-la útil, reflexiva em razão do desconsolo geral dos professores que ensinam gramática e não conseguem apontar nenhum real proveito de seus alunos com esse ensino.

Acreditamos, desta forma, na contribuição da sociolinguística variacionista e do funcionalismo linguístico para o ensino de gramática na escola, pois cremos que,

conhecendo alguns dos seus pressupostos, os professores podem dispor de mais um instrumento útil para erradicar, enfim, o ensino de gramática como mero exercício de metalinguagem.

Referências bibliográficas

- CAMACHO, R. Gomes. Sociolinguística. IN: MUSSALIM F. & BENTES, A C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001, p.49-76.
- COSTA, Sônia B.B. Funcionalismo e Ensino de Língua Materna. In: CHRISTIANO, M.E.; SILVA, C. R. HORA, D. (Orgs.) **Funcionalismo e Gramaticalização: teoria, análise e ensino**. João Pessoa:Idéia, 2004, p.237-264.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1985.
- BRITTO, Luiz Percival L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.
- DIK, Simon. **The theory of functional grammar**. Dordrecht-Holland/Providence.RJ-USA: Foris Publications, 1989.
- GERALDI, J. Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1995.
- _____ **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- HALLIDAY, M. AK.; HASAN, D. **Cohesion in English**. Londres: Longman, 1976.
- LABOV, William. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- _____ **Principles of linguistic change: internal factors**. Oxford: Blackwell, 1994.
- _____ **Principles of linguistic change: social factor**. Oxford: Blackwell, 2001.
- MARTINS, Iara F. Melo. Gramática e funcionalidade da escola: algumas reflexões. In: Silva, C. R.; HORA, D.; CHRISTIANO, M. E. (Orgs.) **Linguística e Práticas Pedagógicas**. Santa Maria: Pallotti, 2006, p.107-117.
- NEVES, M. Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Unesp, 2002.
- _____ **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2004.
- PCNS: ensino médio. **Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Mec, 2002.
- PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.
- _____ **Entre teorias e práticas: o quê e como ensinar nas aulas de português**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas,SP: Mercados de Letras, 2000.

RIOS DE OLIVEIRA, M. COELHO, V. W. Linguística Funcional aplicada ao ensino de português. In: M. Angélica F. Da Cunha; Mariângela Rios de Oliveira; Mário E. Martelotta (Orgs.) **Linguística Funcional**: teoria e prática. Rio de Janeiro: FAPERJ/DP&A, 2003.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2001.