



CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS DE BAKHTIN E VIGOTSKI SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA: DA PROSCRIÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS DO ALUNO

Josilene Auxiliadora Ribeiro (SEDUC/MT)
Maria Rosa Petroni (UFMT)

RESUMO: Neste artigo, refletimos sobre a necessidade e relevância do ensino-aprendizagem de gramática, considerando a importância capital que o contexto representa nesse processo. Defendemos a tese de que o objetivo primordial do ensino da gramática é propiciar a produção dos discursos — nos quais se materializam todos os aspectos gramaticais, além daqueles essencialmente discursivos — adequados aos contextos em que ocorrem.

PALAVRAS-CHAVE: Gramática, leitura/escrita, gênero do discurso

THEORETICAL CONSIDERATIONS OF BAKHTIN AND VIGOTSKI ON TEACHING OF GRAMMAR: FROM PROSCRIPTION TO THE DEVELOPMENT OF THE STUDENT'S LINGUISTIC COMPETENCE

ABSTRACT: In this article, we reflect on the need and relevance of grammar teaching and learning, taking into account the paramount importance that the context represents in this process. We advocate the thesis that the main objective of grammar teaching is to promote the production of discourses — in which all the grammar aspects are materialized, besides those essentially discursive — appropriate to the contexts in which they occur.

KEYWORDS: Grammar, reading/writing, discourse genre



Every grammatical form is at the same time a means of representing reality. Particularly in instances where the speaker or writer may choose between two or more equally grammatically correct syntactic forms, the choice is determined not by grammatical but by the representative and expressive effectiveness of these forms. Teaching syntax without providing stylistic elucidation and without attempting to enrich the students' own speech does not help them improve the creativity of their own speech productions (BAKHTIN, [1942-1945], 2004).

O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. (BRASIL, 1999, p.139).

Introdução

A partir de uma análise do percurso do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, percebe-se que, nas últimas décadas, grandes mudanças ocorreram na abordagem do objeto de ensino da referida disciplina. Até meados do século XX, esse ensino era restrito aos próprios manuais de gramática. Aqueles que tinham acesso à escola estudavam as regras gramaticais e falavam o português padrão. Tinham, portanto, sua fala e escrita ratificadas pela escola. Contudo, a partir da década de 1950, começaram a ocorrer transformações sociais que se refletem nas condições de ensino e aprendizagem do português.

Bezerra (2003) destaca que, “por pressões das classes populares, a escola passa a receber alunos de outras camadas sociais, com práticas de letramento diferentes (ou nulas) daquelas conhecidas e reforçadas, até então, por essa instituição.” Soares (2002), ao fazer um histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, afirma que, na década de 1950, o objetivo do ensino da disciplina era conduzir o aluno ao reconhecimento das normas e regras da língua e desenvolver, por meio dos textos literários, suas habilidades de ler e escrever.

Com o surgimento da “teoria da comunicação”, a partir de 1970, a língua passou a ser vista como instrumento de comunicação e a ter o seu uso desenvolvido em sala de aula como uma disciplina escolar. Em 1980, passam



a ser consideradas as contribuições das ciências linguísticas para o ensino da língua.

Dentre os inúmeros pesquisadores que contribuíram para o avanço na abordagem do objeto de ensino da disciplina Língua Portuguesa no Brasil merece destaque João Wanderley Geraldi (2002[1984]), que provocou uma verdadeira revolução nas propostas de ensino dessa disciplina. Ele traçou novos paradigmas sustentados na concepção interacionista da linguagem, centrando sua proposta em três práticas básicas, que deveriam ser concretizadas por meio de atividades integradas entre si, a saber, prática de leitura de textos, prática de produção de textos orais e escritos e prática de análise linguística, com os objetivos de:

- a) Tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se instituiu na sala de aula quanto ao uso da linguagem;
- b) Possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita (GERALDI, 2002, p.88).

Na perspectiva de Rojo (2012), a primeira prática instituída na proposta de Geraldi (2002[1984]) visava a permitir ao aluno o convívio com a articulação entre língua e cultura e, ao mesmo tempo, com diferentes textos usados no cotidiano – obras literárias, textos jornalísticos, propagandas, ensaios curtos, entre outros – o convívio com formas de expressão em que predominassem diferentes funções da linguagem: emotiva, estética, representativa, argumentativa, apelativa etc. A segunda prática tinha como objetivo levar o aluno a produzir textos orais e escritos, em que ele expressasse suas ideias, debatendo, dialogando, escrevendo e descrevendo suas experiências. A terceira prática objetivava tomar o texto do aluno como base para o trabalho de análise linguística, permitindo, dessa maneira, comparar diferentes variedades linguísticas e, no interior destas, diferentes estruturas textuais, vocabulares ou frásicas que, mantendo a variedade já dominada pelo aluno, possibilitar-lhe-ia chegar à expressão na língua padrão.

No entanto, com as atividades de produção de textos e de leitura, propostas por Geraldi (2002), não se visava ao trabalho com os variados gêneros discursivos (artigo de opinião, reportagem, notícia, carta de leitor), mas se indicavam tipologias textuais (narração, dissertação e argumentação), pois, nessa época, a teoria do Gênero Discursivo ainda não havia sido absorvida pela Academia. Apesar disso, a análise linguística passa a ser de nível textual e não mais exclusivamente frasal, tomando, assim, o espaço da metalinguagem gramatical e colocando em jogo conceitos oriundos da Linguística Textual, tais como coerência, coesão e super, macro e microestruturas. Esses conceitos tornaram-se também conteúdos fundamentais do ensino de Língua Portuguesa (ROJO, 2012).

Já no final da década de 1990, as pesquisas no campo da Linguística apresentaram avanços mais significativos, o que proporcionou discussões variadas a respeito do objeto de ensino da Língua Portuguesa. Dessas discussões, nasceu a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), com a redefinição de objeto e conteúdo de ensino pautados na concepção dos gêneros discursivos.

Bakhtin e Vigotski: a importância do ensino de gramática

O contexto no qual a educação brasileira se encontrava exigia mudanças em relação à abordagem do ensino, pois ocorria a transformação do perfil social e cultural dos alunos: a presença expressiva, na escola, da população menos favorecida da sociedade — que passou a ter garantia de acesso, mas não de qualidade e sucesso — deflagrou uma intensa demanda por um ensino mais efetivo. Por essa razão, o Ministério da Educação oficializa, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), propostas que orientam para um trabalho sistematizado com o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. A justificativa para essas propostas está bem evidente logo na parte introdutória do referido documento:



Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à *dificuldade que a escola tem de*

ensinar a ler e a escrever. (...) Essas evidências de fracasso escolar apontam a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita. (...) Práticas que partem do uso possível aos alunos e pretendem provê-los de oportunidades de conquistarem o uso desejável e eficaz (BRASIL, 1997, p.19-21, grifo nosso).

De acordo com a justificativa acima, é possível depreender que um ensino de língua adequado é aquele que considera o agir enunciativo, visto que neste não existe um ser mudo, vazio, sem palavras. Ao contrário, todo indivíduo possui interiormente palavras impregnadas de valores ideológicos, construídos a partir da interação com o meio em que vive. Nesse sentido, a contemporaneidade revela que quanto maior for o *domínio da língua*, maior será a possibilidade de plena participação social, pois importantes ações do homem se concretizam por meio da linguagem, tais como: comunicar, ter acesso à informação, expressar e defender pontos de vista, partilhar ou construir visões de mundo e produzir conhecimento. Dessa maneira, um projeto educativo que se comprometa com a democratização social e cultural delega à escola a tarefa e a responsabilidade de garantir ao corpo discente o acesso aos *saberes linguísticos* necessários para o exercício da cidadania, direito de todos (BRASIL, 1997).

Em busca de tal projeto educativo, os PCNLP (BRASIL, 1997) destacam que não cabe mais à escola ensinar modelos de textos, para que os alunos extraíam e analisem frases mortas, que não fazem parte de nenhuma situação real de comunicação. Como afirma Bakhtin (2010[1952-53]), o uso da linguagem precisa estar relacionado com a vida, porque é na situação real de comunicação que a palavra ganha sentido. Desse modo, na sociedade

contemporânea são exigidas da escola práticas de ensino que possibilitem ao aluno não apenas fazer uso da linguagem no contexto real no qual está inserido, como também refletir sobre a importância de saber adequar o discurso ao contexto sócio-histórico. Portanto, a orientação é que o ensino não se restrinja à sala de aula, mas que tenha utilidade, principalmente fora dela, e que o aluno seja autônomo para adequar, de maneira consciente, seu discurso às práticas discursivas da sociedade. Nessa direção, lê-se nos PCNLP (BRASIL, 1997):

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção lingüística. *É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar*, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la (BRASIL, 1997, p.31 – grifo nosso).

Tomando por base tal citação, observa-se que os PCNLP (BRASIL, 1997), ao criticarem o ensino de Língua Portuguesa, até então presente na sala de aula, e (quase) completamente teórico, sem associar-se com as situações reais de interação do cotidiano dos alunos, não foram bem interpretados, o que gerou um equívoco, a partir do qual se intensificou o movimento “agramático”, existente desde o início do século XX, conforme apontou Vigotski (2009[1934]):

Antes de ingressar na escola, a criança já sabe declinar e conjugar. O que a gramática lhe ensina de novo? Como se sabe, com base neste raciocínio surgiu a idéia que deu fundamento ao movimento agramático e consiste em que a gramática deve ser eliminada do sistema de disciplinas escolares por ser inútil, pois, no campo da fala, ela não propicia nenhuma habilidade que a criança já não tivesse, antes de ingressar na escola (VIGOTSKI, 2009 [1934], p.319).



Verificamos, assim, que a discussão sobre a relevância do ensino de gramática na sala de aula não é recente, já que há décadas tem sido foco de muitos pesquisadores. No Brasil, por exemplo, vários linguistas dedicam-se a esse assunto, tais como: POSSENTI (1996); NEVES (2003); BECHARA (2000); TRAVAGLIA (2003); ANTUNES (2007), entre outros.

Para Travaglia (2003), por exemplo, estudar a teoria gramatical é importante somente para os que têm a intenção de tornarem-se peritos na língua, como professores de língua portuguesa, filólogos e linguistas. Já para os precursores do movimento “agramático”, o argumento apresentado desde o início do século XX é de que não há necessidade de ensinar as estruturas gramaticais de uma língua que o falante já domina, pois se trata da língua materna.

Inicialmente, essa explicação é apresentada como uma aceção lógica e admissível. Contudo, quando verificada sob a ótica do pensamento de Vigotski (2009[1934]), tal explanação não se mantém (SILVA, 2012). O psicólogo russo opõe-se a esse argumento, afirmando que “a análise do aprendizado da gramática, como análise da escrita, mostra a imensa importância da gramática em termos de desenvolvimento geral do pensamento infantil” (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. 319). Reconhece, também, que a criança já exerce certo controle da gramática de sua língua muito antes de ingressar na escola; porém, tal domínio acontece de maneira inconsciente e espontânea. Segundo ele, a criança conjuga verbos, constrói frases em tempos e modos distintos, entretanto realiza essas operações linguísticas de forma inconsciente. Se for solicitado a uma criança que empregue em outro tempo ou modo o verbo que terminou de dizer, ela não saberá realizar tal exigência. Isso acontece, segundo Vigotski (2009[1934], p.320), porque, apesar de saber falar, “ela está limitada, é limitada para aplicar suas habilidades”, pois ainda não adquiriu consciência das operações que realiza; portanto, não tem controle sobre elas. Por isso, o falante precisa aprender, na escola, como empregar adequadamente a gramática de sua língua materna nas situações reais de comunicação.

De acordo com Vigotski (2009[1934]), a tomada de consciência é imprescindível para o domínio das operações linguísticas, isto é, para as escolhas voluntárias e intencionais em relação às formas linguísticas mais apropriadas à determinada situação. Entretanto, faz-se necessário esclarecer um aspecto de fundamental importância em relação ao ensino da gramática. Para que seja útil e promova um desenvolvimento significativo das competências linguísticas do aluno, é necessário que esse ensino faça sentido. Segundo o psicólogo russo, isso será possível somente por meio de uma relação entre os conceitos espontâneos e científicos, que oferecerão suporte aos novos conceitos apreendidos.

Vigotski (2009[1934]) exemplifica que a criança forma conceitos espontâneos ao interagir com os aspectos da realidade e ao nomeá-los por palavras que representam categorias culturalmente já estabelecidas. Por exemplo: ao apontar um animal, a criança ouve a palavra “gato”; com o passar do tempo, ela percebe que tal palavra não designa apenas aquele animal em particular, mas todos os animais que apresentam as mesmas características gerais, as quais permitem distinguir o gato dos outros animais. Constitui-se, assim, um conceito que possibilitará à criança, inclusive, não somente discernir o gato dos outros animais, mas ainda identificá-lo como qualquer animal cujas diferenças de raça não chegam a descaracterizá-lo como um ente da espécie.

Desse modo, justamente pelo fato de identificar o conceito, a criança será capaz de enquadrar na mesma categoria o gato siamês e o gato angorá, embora reconheça que este possui pelo mais denso que o gato siamês. A mesma situação ocorrerá com outros entes, objetos e eventos que por ventura façam parte do cotidiano.

Vigotski (2009[1934]) esclarece ainda que, quando uma criança aprende uma palavra nova ligada a determinado significado, o seu desenvolvimento está apenas começando, porque, no início, a expressão é generalização de uma maneira mais simples e, à medida que a aprendizagem da criança evolui, essa generalização vai sendo substituída por outras mais complexas. Isso equivale a



dizer que o aprendizado da criança começa por meio dos conceitos espontâneos, de maneira informal (generalização simples), e evolui pela aprendizagem, em que relaciona estes primeiros conceitos aos científicos (generalizações complexas), de maneira formal, na sala de aula. Desse modo, realiza-se o processo de formação dos verdadeiros conceitos. Nessa perspectiva, Vigotski (2009[1934]) afirma que “(...) o *ensino consciente* de novos conceitos e formas da palavra ao aluno não só é possível como pode ser fonte de um desenvolvimento superior dos conceitos propriamente ditos e já constituídos na criança”. Dessa forma, o autor defende a tese de que “é possível o trabalho direto com o conceito no processo de ensino escolar”, sendo este trabalho não “o fim mas o início do desenvolvimento do conceito científico”. O psicólogo assevera que esse procedimento “não só não exclui os processos propriamente ditos de desenvolvimento como lhes dá uma nova orientação e coloca os processos da aprendizagem e desenvolvimento em novas relações maximamente favoráveis do ponto de vista dos objetivos finais da escola” (VIGOTSKI (2009[1934]), p. 250-251, grifo nosso).

No entanto, esse processo de evolução dos conceitos ou acepções das palavras exige o desenvolvimento de um conjunto de funções, como atenção arbitrária, memória lógica, abstração, comparação e discriminação. Tais processos psicológicos jamais podem ser meramente decorados, transmitidos de forma simples e direta ao aluno, por meio de um único conceito elaborado pelo professor, ou mediante a transferência mecânica do significado de uma palavra de uma pessoa a outra, com o auxílio de outras palavras.

Sobre tal assunto, Vigotski (2009[1934]) apresenta como exemplo a tese de Tolstói, conhecedor profundo da natureza e do significado da palavra, segundo o teórico. Tolstói, ao relatar sua experiência de ensinar a linguagem às crianças, conclui que, por meio de explicações forçadas, memorizações e repetições, é impossível ocorrer aprendizagem: “Temos que reconhecer que tentamos isto várias vezes nos últimos dois meses e sempre encontramos nos alunos uma aversão insuportável, mostrando que estávamos no caminho errado”. Vigotski completa a citação de Tolstói:

Esses experimentos me deixaram convencido apenas de que a explicação de uma palavra ou de uma linguagem é absolutamente impossível até mesmo para um mestre de talento, já sem falar das explicações preferidas de professores medíocres, para quem um ajuntamento é um sinédrio, etc. Quando se explica qualquer palavra, a palavra “impressão”, por exemplo, coloca-se em seu lugar outra palavra igualmente incompreensível, ou toda uma série de palavras entre as quais os vínculos são tão ininteligíveis quanto a própria palavra (VIGOSTKI, 2009[1934], p.247-248).

Tolstói ratifica que não é a palavra que é incompreensível, mas o fato de o aluno não deter nenhum conceito que a palavra possa exprimir. Desse modo, ele afirma que a palavra está quase sempre pronta quando o seu conceito está pronto, visto que a ligação da palavra com o pensamento e a construção de novos conceitos é um procedimento complexo e delicado, assim como o próprio desenvolvimento do ser humano, porque o conceito ou significado da palavra evoluem constantemente. Nesse sentido, Tolstói complementa: “É necessário que se dê ao aluno a oportunidade de adquirir novos conceitos e novas palavras tiradas do sentido geral da linguagem”. Para esse autor, o aluno, ao ler ou ouvir uma palavra desconhecida em uma frase, “de resto compreensível, e a lê novamente em outra frase, começa a ter uma idéia vaga do novo conceito”. Assim, “mais dia menos dia ele sentirá a necessidade de usar essa palavra e, uma vez que a tenha usado, a palavra e o conceito lhe pertencem”. Ainda para Tolstói, “há milhares de outros caminhos. Mas transmitir deliberadamente novos conceitos e novas formas ao aluno é [...] tão impossível e inútil quanto ensinar uma criança a andar segundo as leis do equilíbrio”, pois, “qualquer tentativa dessa espécie apenas desvia o aluno do objetivo proposto, como força bruta do homem que, tentando ajudar uma flor desabrochar, passasse a desenrolá-la pelas pétalas e amassasse tudo ao redor (VIGOTSKI, 2009[1934], p.249).

O psicólogo russo aprova a reflexão de Tolstói e explica que, do ponto de vista psicológico, dificilmente poderia haver dúvida em relação à total inconsistência da teoria segundo a qual as crianças aprendem os conceitos de maneira pronta no processo de aprendizagem escolar e os assimilam da



mesma forma como é assimilada qualquer habilidade intelectual. Por isso, Vigotski (2009[1934]) alerta também os professores quanto ao perigo e a inutilidade da transmissão de conceitos desvinculados da prática: “a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril”. Para o autor, “professor que envereda por esse caminho costuma conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança”. O resultado, portanto, não pode ser eficaz, posto que esse método de ensino de conceitos “na prática, esconde o vazio. [...] No fundo, é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios” (VIGOTSKI, 2009[1934], p. 247).

As palavras de Vigotski ilustram o que pode ocorrer quando o ensino de gramática focaliza a memorização, desconsiderando as características da linguagem espontânea da criança. Desse modo, um ensino de língua materna que prioriza somente a conceituação das estruturas gramaticais e ignora as discursivas jamais possibilitará que os alunos construam textos críticos e posicionem-se frente às questões sociais. Por essa razão afirmamos que o ensino adequado de língua materna é aquele que articula a aprendizagem das estruturas gramaticais da língua com as discursivas. Assim, não restringe a linguagem ao ensino dos conceitos normativos.

Por esse viés, o *gênero do discurso* é o objeto mais adequado para o ensino/aprendizagem de língua materna, visto que são as *formas relativamente estáveis de enunciados* que possibilitam a formação da proficiência do aluno nas práticas orais e escritas. Tais práticas são construídas a partir da articulação entre as estruturas gramaticais adequadas e as situações discursivas, de modo que a conexão entre ambas permitirá atribuir sentido ao que se pretende dizer.

Barbosa (2001, p.107) também defende a adoção dos gêneros discursivos como um dos objetos de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa, sustentada pelas seguintes razões:

- A consideração dos gêneros do discurso possibilita uma maior especificação da qual o termo *letramento* ou *práticas letradas* parece carecer;
- Através do trabalho com diferentes gêneros do discurso e da consideração dos gêneros primários e secundários e de suas inter-relações é possível pensar numa solução de continuidade entre o desenvolvimento da oralidade e da escrita;
- A consideração dos gêneros do discurso permite um melhor tratamento da oralidade, que nessa perspectiva, passa a ser focada sempre em relação aos gêneros orais;
- Os gêneros seriam *mega-instrumentos*, que incluiriam outros instrumentos, considerando essa que fornece pistas a propósito do que ensinar e do como ensinar de forma contextualizada;
- O trabalho baseado em gêneros permite a integração contextualizada de atividades de compreensão, produção de textos e análise lingüística;
- A escolha de gêneros do discurso fornece parâmetros e princípios que impediriam a construção de propostas curriculares demasiadamente abertas, desarticuladas, garantindo uma maior eficácia das mesmas;
- O trabalho com os gêneros do discurso, ao mesmo tempo em que supõe o uso de competências, favorecem seu desenvolvimento, na medida em que pressupõe relações de diferentes naturezas (lingüísticas, textuais, discursivas etc.).

A pesquisadora complementa ainda que, ao assumir os gêneros discursivos como um dos conteúdos curriculares, o ideal é que o trabalho com seja promovido “em termos de uma imersão, na qual atividades de produção, compreensão e análise lingüística devem recortar as características dos gêneros selecionados e das esferas de atividades pelas quais circulam” (BARBOSA, 2001, p.108).

Assim sendo, destacamos, novamente, que o ensino de gramática, como Vigotski (2009[1934]) afirma, é de suma importância para a aprendizagem da língua materna; contudo, só terá sentido se os professores desenvolverem uma prática de ensino que privilegie a tomada de consciência do aluno em relação às regras e aos comportamentos lingüísticos, nas diversas situações de usos da



linguagem na sociedade. Reiteramos que isso é possível somente através dos gêneros discursivos.

O psicólogo russo observa ainda que a aprendizagem da gramática, ao possibilitar a *tomada de consciência* sobre os fatos da língua, não se restringe ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas proporciona ao aprendiz a capacidade de sintetizar logicamente os juízos e dispor de possibilidades para dedução por meio de um determinado sistema de relações de identidade entre os conceitos. Desse modo,

(...) a tomada de consciência dos conceitos se realiza através da formação de um sistema de conceitos, baseado em determinadas relações recíprocas de generalidade, e que tal tomada de consciência dos conceitos os torna arbitrários. E é por sua própria natureza que os conceitos científicos subentendem um sistema. Os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis (VIGOSTKI, 2009[1934], p. 295).

Para elucidar o processo da tomada de consciência, Vigotski (2009[1934]) apoia-se em pesquisas que evidenciaram a analogia entre o que ocorre no desenvolvimento da introspecção, na idade escolar, e o desenvolvimento da percepção exterior e da observação, no processo de transição da primeira infância à tenra infância.

Sabemos que a extraordinária transformação da percepção externa nessa fase ocorre quando a criança passa de uma cognição primitiva e desprovida de palavras para um conhecimento dos objetos norteado e expresso por palavras, ou seja, os objetos passam a ter significados. Este mesmo processo ocorre quando a criança ingressa na escola, pois o desenvolvimento de sua aprendizagem, seja qual for a disciplina, também ocorre a partir das introspecções sem vocábulos para as introspecções verbalizadas, porque o aprendiz desenvolve uma cognição interior do significado dos seus próprios processos típicos. Contudo, tal percepção do significado, tanto externa quanto interiormente, não significa nada além de uma percepção generalizada. Portanto, a transformação para a introspecção verbalizada é simplesmente o princípio de uma generalização das formas



típicas interiores de atividade. Assim, a passagem para um novo tipo de percepção interior expressa a abertura para um tipo superior de atividade psíquica interior. Ou seja, no processo de aprendizagem, essa percepção das coisas de modo diferente equivale à possibilidade de agir em relação a elas.

Desse modo, “a diferença nos objetos cria a inabilidade para adaptar-se, que acarreta a tomada de consciência” (Vigotski, 2009[1934], p.275). Por outro lado, “quanto mais usamos automaticamente alguma relação, tanto mais difícil é tomar consciência dela” (Vigotski, 2009[1934], p.275). Logo, a *tomada de consciência* pode ser entendida como “um tabuleiro de xadrez: vejo diferente, jogo diferente” (Vigotski, 2009[1934], p.289). Quando a pessoa, no seu processo de atividade, constrói a possibilidade de outra relação com ele, ou seja, seu processo de atividade se destaca da atividade geral da consciência — por exemplo, quando ela passa a ter consciência de que se lembra, torna a sua lembrança um objeto de consciência — surge, então, a discriminação. Todo processo de generalização sugere, de certa forma, um objeto. É por essa razão que a tomada de consciência, compreendida como generalização, encaminha imediatamente à compreensão. Assim, a tomada de consciência se alicerça na generalização dos próprios processos psíquicos, que resulta em sua compreensão.

Segundo Vigotski (2009[1934]), é exatamente nesse processo de tomada de consciência que se manifesta primordialmente o papel decisivo do ensino, porque os conceitos científicos, que apresentam analogia absolutamente distinta em relação ao objeto, são mediados por outros conceitos através do sistema hierárquico interior de inter-relações. É nesse processo que a generalização e a apreensão dos conceitos surgem antes de qualquer coisa, resultando, assim, na tomada de consciência. Desse modo, depois que surge em uma área do pensamento, a nova estrutura da generalização, semelhante a qualquer estrutura, em seguida é transportada como um princípio de atividade livre de qualquer memorização para todas as outras áreas do pensamento e dos conceitos. Portanto, a tomada de consciência advém do acesso aos conceitos científicos.



Assim, para compreendermos a razão pela qual o ensino de gramática é imprescindível, usaremos o exemplo apresentado por Vigotski (2009[1934]). Este relata que Piaget, em uma de suas pesquisas, com o intuito de mostrar que todo falante precisa aprender como empregar adequadamente, no discurso, a gramática de sua língua, perguntou a crianças entre sete e oito anos o que significava a palavra “porque” na frase: *Não vou amanhã à escola porque estou doente*. A maioria das crianças respondeu que aquele “porque” significava que “ele estava doente”. Já outras responderam que significava que “ele não iria à escola”.

Conforme verificamos nas respostas das crianças, todas demonstraram não ter conhecimento gramatical explícito para o estabelecimento intencional e arbitrário do vínculo causal, pois, na linguagem espontânea e arbitrária, usaram a conjunção “porque” de maneira inteiramente adequada, consciente e proposital. No entanto, elas não foram capazes de perceber que a frase citada

significava a causa da falta à escola e não a falta ou a doença tomadas separadamente, embora tenham entendido claramente o que significava tal frase. Dito de outro modo, as crianças compreenderam as causas e as relações mais simples da palavra “porque”, mas não tiveram consciência dessa compreensão.

De acordo com tal exemplificação, reafirmamos a importância da aprendizagem da gramática para a formação dos conhecimentos científicos do aluno, que, conseqüentemente, possibilitará a *tomada de consciência* dos *enunciados concretos* que ele produz. Reiteramos, também, que essa aprendizagem não deve ocorrer via transmissão de conceitos prontos, mas de maneira contextualizada à situação real de uso da língua, isto é, via *gêneros discursivos*. Tal contextualização serve para que, no convívio social, o aluno aprenda a elaborar os seus enunciados de forma consciente e intencional e compreenda os enunciados dos outros por meio da atenção voltada para o próprio ato de pensar, desse modo visualizando de forma mais abrangente o *querer dizer* do outro.

O psicólogo russo afirma que qualquer aprendizado escolar, seja qual for a disciplina, colabora para a tomada de consciência, esclarecendo que “(...) a tomada de consciência e a apreensão são essa base comum a todas as funções psíquicas superiores, isto é, conhecimentos científicos, cujo desenvolvimento constitui a nova formação básica da idade escolar” (VIGOTSKI, 2009[1934], p.326).

Franchi *et al* (2006, p.24) afirma que “a linguagem é um patrimônio característico de toda a humanidade”. Por essa razão, “o homem a possui livre de fatores sociais, de raça, de cultura, de situação econômica, de circunstância de nascimento ou de distintos modos de participação em sua comunidade”.

Assim, observa-se que, na concepção de Franchi *et al* (2006), qualquer criança, ao ter o acesso à linguagem, consegue dominar um sistema de princípios e regras que lhe permite ativar ou construir inteiramente em pouco tempo a gramática de sua língua. Segundo o pesquisador (FRANCHI *et al*, 2006, p. 24), “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...” Tal amadurecimento, entretanto, ocorrerá apenas com a condição de que “se assegurem à criança mínimas condições de acesso às manifestações lingüísticas de seus pais e de sua comunidade lingüística”.

Nesse sentido, todo falante, independentemente da variedade lingüística de que se utiliza, possui uma gramática interna, ou pelos menos consegue interiorizá-la em tenra idade, por meio de suas próprias experiências lingüísticas. Franchi *et al* (2006, p. 25) assim a conceitua: “(...) a gramática é uma práxis ou se desenvolve na práxis por um processo de balizamento das possibilidades e virtualidades da manifestação verbal, feitas ou aceitas pela comunidade lingüística de que o falante participa”.

O linguista destaca as concepções de gramática apresentadas pelos filósofos. A primeira forma de construir uma gramática normativa, com origens mais antigas, aparece nos gramáticos de Port-Royal. No século XVII, estes vinculavam o bom uso da linguagem à arte de pensar. Franchi *et al*



(2006, p.18-19, grifo do autor) ilustra o exemplo dessa primeira concepção: “(...) vejamos como se costuma mostrar o diferente emprego das formas do pronome pessoal, para evitar erros de gramática como *João tentou pegar ele e conseguiu e o João prendeu ele na gaiola...*”.

Primeiro seria preciso que os alunos “aprendessem” o que é pronome e, dentre os pronomes, distinguíssem os pronomes pessoais. Estes, por sua vez, teriam que ser subcategorizados em, pelo menos, dois grupos. Para a gramática normativa, a aprendizagem acontece por meio de regras e memorizações, que atribuem papéis específicos às unidades da língua, sem considerar o momento e a situação em que elas são utilizadas. O emprego da língua por meio dessa concepção ocorre mediante consulta a diferentes palavras, locuções, funções, instituindo, a partir desse uso, um conjunto de regras de bom uso das expressões; portanto, estabelecem quais são as expressões autorizadas pela gramática padrão da língua. No entanto, as pesquisas revelam que a aprendizagem realizada por meio dessa concepção não possibilita ao aluno tomar consciência da utilização das unidades da língua em momento real, ou seja, na fala viva.

Como Vigotski (2009[1934]) afirma, a consciência e a arbitrariedade são duas partes de um todo, isto é, da tomada de consciência; isso implica considerar de forma integral as habilidades gramaticais do aprendiz, adquiridas na escola por meio de uma aprendizagem que privilegie a relação entre os conceitos espontâneos e científicos. O autor afirma que a criança de idade pré-escolar já apresenta o conhecimento das formas gramaticais e sintáticas de sua língua; assim sendo, ao ingressar na escola, inserindo-se no processo de aprendizagem da língua materna, não será por meio das formas e estruturas gramaticais e sintáticas descontextualizadas que ela obterá novas experiências, porque desse ponto de vista, a aprendizagem da gramática não se realiza plenamente. Mas, segundo o psicólogo russo, na escola a criança aprende, particularmente, graças à escrita e à gramática empregadas em uma situação real, a tomar consciência do que faz e a operar de maneira voluntária com suas próprias habilidades. Isso acontece porque suas próprias habilidades

transformaram-se do plano inconsciente e automático — dos conceitos espontâneos — para o plano arbitrário, intencional e consciente — dos conceitos científicos. O psicólogo esclarece essa ideia por meio do seguinte exemplo:

Como na escrita a criança toma consciência pela primeira vez de que a palavra Moscou é formada pelos sons m-o-s-c-o-u, ela toma conhecimento de sua própria atividade na produção de sons e começa a pronunciar arbitrariamente cada elemento isolado da estrutura sonora, de igual maneira, quando está aprendendo a escrever, ela começa a fazer arbitrariamente no campo da linguagem falada. Desse modo, tanto a gramática quanto a escrita dão à criança a possibilidade de projetar-se a um nível superior no desenvolvimento da linguagem (VIGOTSKI, 2009[1934], p.321).

Franchi *et al* (2006, p.22) apresenta uma segunda concepção de gramática, a descritiva. Para ele, essa “parece mais neutra, mais científica que a gramática normativa”. Entretanto, o pesquisador esclarece que a noção normativa pode iniciar-se, sorrateiramente, na gramática descritiva pelo menos de duas maneiras. Para constatar a primeira, basta lembrar que há acontecimentos e acontecimentos. Quem descreve uma língua pode simplesmente deixar de considerar os fatos da linguagem coloquial e popular e passar a tratá-los como vulgares. Essa atitude se constata também como procedimento utilizado pela gramática tradicional, que se refere, exclusivamente, a exemplos da língua utilizados por um grupo selecionado de escritores.

A segunda maneira exemplificada pelo autor é a possibilidade de reintroduzir os juízos de valores sociais de uso da língua para denominar como não gramaticais todas as expressões que não correspondem ao seu uso “consagrado”. Desse modo, percebe-se que a gramática descritiva não supõe inevitavelmente a manutenção dos mesmos convencionalismos da gramática normativa, mas o que ocorre habitualmente na práxis escolar é que ela os aciona. Assim, a gramática descritiva, que teria a função de somente descrever uma língua, passa a ser um instrumento para as prescrições da gramática



normativa. Isso se deve ao fato de que quem descreve uma língua não é uma pessoa neutra, já que possui juízos de valor que influenciarão tal descrição. Antunes (2007, p.33) compartilha desse pensamento, ao afirmar que “as gramáticas nunca são neutras, inocentes; nunca são apolíticas, portanto. Optar por uma delas é, sempre, optar por determinada visão de língua.”

Outro aspecto que se faz necessário lembrar é que as gramáticas, além de serem produtos intelectuais, são livros escritos por seres humanos, que estão sujeitos a falhas, imprecisões, esquecimentos, e ainda estão vinculados a crenças e ideologias (ANTUNES, 2007). Anteriormente, Franchi *et al* (2006) afirmara que todos os linguistas estariam, atualmente, de acordo em acreditar que uma perspectiva puramente normativa ou descritiva está aquém de dar conta da natureza da gramática, assim como das regras gramaticais e do modo pelo qual as crianças as dominam.

Em consonância com as ideias de Franchi *et al* (2006) e Vigotski (2009[1934]), Antunes (2007) destaca que, para se comunicar de forma eficaz, não basta saber as regras específicas da gramática, os conceitos das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outros aspectos. Segundo a pesquisadora, “tudo isso é necessário, mas não é suficiente” (ANTUNES, 2007, p.41).

Para a autora, colocaram a gramática num pedestal e atribuíram a ela uma função quase de onipotência diante daquilo que o falante precisa saber para enfrentar os desafios de uma interação eficaz. Por essa razão, surgiram as distorções, tais como a fixação no estudo da gramática como se ela bastasse, e nada mais fosse necessário para garantir eficácia nas atividades de linguagem verbal. Antunes (2007) esclarece que tal equívoco torna-se ainda mais sério a partir do momento em que se presume a existência de apenas uma gramática para toda a Língua Portuguesa. Essa suposição não se sustenta numa perspectiva sócio-interacionista da língua, que a toma como atividade.

Para a pesquisadora, acreditar que língua e gramática são somente uma coisa procede de crer-se que a língua constitui-se de um único componente: a

gramática. Por esse viés, saber a gramática de uma língua equivale a dominar totalmente essa língua. Pode-se constatar tal equivalência por meio da afirmação de que “alguém não sabe falar”. Entretanto, o que fica implícito nisso é que esse alguém não sabe falar de acordo com a suposta norma culta (ANTUNES, 2007). A autora acrescenta ainda que “se língua e gramática não se equivalem, muito menos se equivalem língua e gramática normativa, pois esta corresponde apenas a uma parte daquela gramática de base, internalizada¹ por todo falante” (ANTUNES, 2007, p.42).

Para Possenti (1996), “saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas” (POSSENTI, 1996, p.30). O autor defende a ideia de que muito mais importante do que o conhecimento das estruturas gramaticais é o conhecimento (intuitivo ou inconsciente) essencial para utilizar efetivamente a língua. O linguista exemplifica que as crianças não estudam sintaxe de colocação antes de ir à escola; entretanto, frequentemente quando enunciam sequências que envolvem, por exemplo, um artigo e um nome, enunciam o artigo primeiro e depois o nome, ou seja, jamais se ouve uma criança dizer *casa a*, mas habitualmente se ouvem crianças dizerem *a casa*. Pode-se até ouvir uma criança dizer *as casa*, dependendo do dialeto que falam; entretanto, nunca se ouvirá *casa as*, nem *a casas*. Portanto, de acordo com Possenti (1996, p.30), “pode-se dizer que saber uma gramática é saber dizer e saber entender frases”. Para o autor, o falante que sabe dizer e entender enunciados faz isso porque tem domínio da estrutura da língua; é o caso, por exemplo, de um falante capaz de elaborar hipóteses de interpretação, mesmo diante de uma enunciação incompleta.

Desse modo, para ter domínio da gramática de uma língua ou

¹ Antunes (2007, p.25) explica que, quando as pessoas falam em gramática, desconhecem que podem estar falando não somente de uma coisa, mas de coisas bem distintas — das regras que definem o funcionamento de determinada língua, por exemplo — como em “a gramática do português”; nessa acepção, a gramática corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua, a qual tem sido chamada de “gramática internalizada”.



modalidade de língua, diferente daquela a que o indivíduo tem acesso, não há necessidade de um aprendizado externo, por meio da “formulação explícita de normas e regras a serem seguidas” (FRANCHI *et al*, 2006, p.29). Mas, como Vigotski (2009[1934]) afirma, é necessário possibilitar ao aluno uma tomada de consciência sobre a importância da utilização das formas gramaticais no emprego da língua, para que o discurso seja organizado de maneira consciente e intencional, pois, acima de tudo, o indivíduo depende de uma atividade linguística que seja diversificada, que lhe possibilite ter acesso às novas maneiras de dizer e a outros recursos expressivos equivalentes aos de sua linguagem.

Assim, o objetivo primordial da escola deve ser o de levar a criança a dominar a modalidade culta escrita de sua língua e também oferecer-lhe condições, instrumentos e atividades que lhe garantam o acesso às formas linguísticas diversificadas e permitam operar sobre elas. Nesse sentido, Franchi *et al* (2006, p. 30-31) sugere: “(...) deve-se diagnosticar a realidade linguística de nossos alunos, o estágio em que se encontram para levá-los a ampliar suas experiências lingüísticas e suas hipóteses gramaticais”. Tal ampliação tem por finalidade “fazê-los dispor não somente de uma gramática passiva, mas de uma gramática cada vez mais rica e operativa”. Essa diversificação pressupõe, “além de um trabalho gramatical que ofereça à criança as condições de domínio da modalidade culta, [...] um trabalho contínuo e persistente a ser feito para que ela amplie o conjunto dos recursos expressivos de que dispõe” para ler e escrever. O autor conclui: “o processo de ativação ou construção dessa gramática é um processo de amadurecimento”.

Desse modo, o ensino de gramática deve fundamentar-se em um trabalho de análise e reflexão da utilização da língua, com base em sua estrutura e funcionamento, e da tomada de consciência dos resultados obtidos por meio dos diversos recursos oferecidos por essa língua: “Saber gramática, portanto, vai além de saber dar nomes às suas unidades e categorias” (ANTUNES, 2007, p.81). Também Possenti (1996) ressalta a necessidade de reconhecer que as crianças adquirem o uso efetivo da linguagem na vida



cotidiana, sem precisar resolver exercícios que exijam a identificação das estruturas gramaticais de uma língua, a exemplo do que a escola ainda propõe. Ele destaca, inclusive, a importância de notar que esse uso é sempre contextualizado e com uma forte tentativa de dar sentido ao que o outro diz.

Segundo o autor, nenhum adulto propõe a uma criança que ainda não tenha idade de ingressar na escola a realização de tarefas como completar, procurar palavras de um certo tipo num texto, construir uma frase com palavras dispersas, separar sílabas, fazer frases interrogativas, afirmativas, negativas, dar diminutivos, aumentativos, dizer alguma coisa vinte ou cem vezes, copiar, repetir, decorar conjugações verbais etc. Entretanto, tais exercícios ainda parecem ser exigidos na escola. O problema em relação a tais práticas escolares é que não se faz nenhuma dessas atividades quando se utiliza a linguagem na situação real de comunicação, porque nenhuma delas contribui para o aprendizado efetivo de uma língua. Nessa direção, ao pensarmos no objeto de ensino proposto pelos PCNLP (1997), os gêneros discursivos, percebemos que tais atividades são incoerentes com as indicações dos documentos oficiais. É fácil perceber que não oferecem aos alunos a possibilidade de elaborar seus próprios discursos e de tomar consciência do uso arbitrário e intencional da linguagem.

Em suma, pode-se concluir que “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas” (POSSENTI, 1996, p.47). Por essa razão, o autor apresenta a seguinte proposta para uma efetiva aprendizagem da língua: “Uma das medidas para que esse grau de utilização efetiva da língua escrita possa ser atingido é escrever e ler constantemente, inclusive nas próprias aulas de português”. Reconhecendo o papel central dessas atividades no processo de ensino-aprendizagem, o autor as caracteriza e ressalta a frequência com que deveriam ser realizadas nas aulas de Língua Portuguesa: “Ler e escrever não são tarefas extras que possam ser sugeridas aos alunos como lição de casa e atitude de vida, mas atividades essenciais ao ensino da língua. Portanto, seu lugar privilegiado, embora não exclusivo, é a própria sala de aula” (POSSENTI, 1996, p.20).



Desse modo, a eficiência, na sala de aula, obtida na interação cotidiana, ocorrerá somente quando a escola ensinar a linguagem a partir do uso real, isto é, quando o discurso for relacionado com a vida. Na relação entre as pessoas, seja na rua, nas casas, no trabalho, o que se faz é escutar e falar. Em virtude disso, Possenti (1996) considera que as práticas mais importantes na escola devem ser as de ler e escrever. Somente se aprende a falar falando e escutando, assim como só se aprende a escrever quando se lê, escreve, corrige, comenta e reescreve diversos *enunciados concretos* produzidos em situações reais de interação.

O autor destaca que essa deve ser a prática frequente na escola, para que, de fato o aprendizado ocorra e os alunos tornem-se leitores e escritores com prazer, sem traumas: “A escola é um lugar de trabalho. Ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem. Mas, não são exercícios” (POSSENTI, 1996, p.48). Mikhail Bakhtin (2004[1942-1945]) também fez uma reflexão a respeito da importância do ensino de gramática, em um artigo intitulado “Origem dialógica e pedagogia dialógica da gramática: estilística como parte da instrução da língua russa no Ensino Médio”. A respeito da abordagem gramatical na sala de aula, Bakhtin (2004 [1942-1945], p.334) afirma: “Sem se considerar constantemente a significância estilística das escolhas gramaticais, a instrução de gramática inevitavelmente vira escolasticismo” Apesar desse aspecto negativo do ensino gramatical, o autor que reconhece que, “na prática, entretanto, o instrutor muito raramente oferece qualquer tipo de interpretação estilística das formas gramaticais ensinadas em sala” (tradução nossa).

O filósofo russo ressalta a importância de um ensino de gramática voltado para o contexto, já que é por meio da gramática que o homem representa a si mesmo e sua realidade. O autor explica que, particularmente nas situações em que o falante ou escritor tem a possibilidade de escolher entre diversas formas sintáticas gramaticalmente adequadas para produzir um discurso, a escolha não é determinada pela efetividade gramatical, mas pela eficácia representativa e expressiva dessas formas. Bakhtin (2004[1942-1945])

ênfatisa ainda que o ensino da sintaxe sem oferecer elucidação estilística e enriquecimento da própria fala dos alunos dificilmente possibilitará que eles aprimorem a criatividade de suas produções orais e escritas. O autor cita uma experiência que vivenciou, quando lecionava, de como o ensino de gramática pode parecer importante e ter vida para o estudante:

Li em voz alta o primeiro exemplo, de Pushkin: "Triste estou eu: sem amigo por perto", com o máximo de expressividade e gestos faciais, reforçando seu drama inerente. Depois que a sentença gerou uma impressão artística nos estudantes, o instrutor pode analisar os meios pelos quais esta expressividade é atingida. A análise é auxiliada transformando-se a sentença numa sentença normal complexa com uma conjunção subordinativa. No primeiro exemplo, nós inserimos a conjunção já que mecanicamente, sem alterar a ordem frasal: "Triste estou eu já que [estou] sem amigos por perto." Por meio de discussão, os estudantes concluem que a sentença com a conjunção não pode ser deixada nesta forma invertida. A ordem lógica normal das palavras deve ser restaurada: "Eu estou triste já que estou sem amigos por perto." Através desse exercício, os estudantes aprendem que tirar ou inserir uma conjunção não é um simples processo mecânico; afeta a ordem das palavras numa sentença e assim a alocação de ênfase entre as palavras (BAKHTIN, 2004[1942-1945], p.335. Tradução nossa).

O exemplo de Bakhtin (2004[1942-1945]) nos mostra a coerência que existe entre o seu pensamento e o de Vigotski (2009[1934]), no que se refere à importância da aprendizagem de gramática. Ambos defendem a necessidade desse ensino, com a justificativa de que será por meio da aprendizagem contextualizada da gramática que o aluno produzirá seu discurso de modo consciente e intencional, assim como compreenderá os discursos dos outros.

Bakhtin (2004[1942-1945]) destaca também que, entre as séries iniciais e finais do ensino básico, a linguagem dos alunos passa por mudanças drásticas. Naquelas não há distinção entre a linguagem oral e escrita do aluno. Mesmo que seja desorganizada, ela é viva e espontânea, portanto consegue revelar a individualidade do escritor. Já nas séries finais, segundo o autor, os alunos escrevem num estilo "editorial e literário". Passam a ser autoconscientes das regras gramaticais da língua, e isso ocorre porque nas



séries finais o ensino passa a privilegiar somente as regras gramaticais que orientam o bom e adequado uso da língua; entretanto, essa é uma falsa consciência adquirida pelos alunos.

Tal ocorrência se esclarece por meio do pensamento de Vigotski (2009[1934]), ao exemplificar que, quando uma pessoa pratica a ação de dar um nó, ela o faz conscientemente. Entretanto, ela não pode dizer exatamente como fez. A ação consciente acaba sendo inconsciente porque sua atenção estava orientada para o ato de dar o nó, mas não para o modo como ela o fez. Situação semelhante acontece com o aluno quando o ensino de gramática prioriza somente as regras e memorizações sem considerar o processo de aprendizagem, que implica a conscientização da importância dos recursos gramaticais da língua. Nessa direção, Bakhtin (2010[1952-53]) assinala que,

(...) a gramática e a estilística convergem e divergem em qualquer fenômeno concreto de linguagem: se examinamos apenas no sistema da língua estamos diante de um fenômeno gramatical, mas se o examinamos no conjunto de um enunciado individual ou do gênero discursivo já se trata de fenômeno estilístico. Porque a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico. Mas esses dois pontos de vista sobre o mesmo fenômeno concreto da língua não devem ser mutuamente impenetráveis

nem simplesmente substituir mecanicamente um ao outro, devendo, porém combinar-se organicamente (na sua mais precisa distinção metodológica) com base na unidade real do fenômeno da língua (BAKHTIN, 2010[1952-53], p.269).

Por esse viés, Bakhtin (2004[1942-1945]) esclarece que o ensino mecânico das regras gramaticais intimida os alunos, ou seja, faz com que se preocupem demasiadamente com as inadequações que podem produzir, por isso receiam qualquer expressão individual. Desse modo, escrevem atentos somente à utilização adequada das regras da língua e não levam em consideração a entonação, o gesto e o contexto extraverbal, que são indispensáveis para dar vida ao discurso e revelar a singularidade de cada sujeito. Assim, o filósofo russo conclui que a produção escrita dos alunos das séries finais passa a ser mais adequada estruturalmente; entretanto, ela torna-

se sem vida e sem criatividade, porque os alunos não levam em consideração a situação real de comunicação. Nas palavras do autor:

A língua tem um efeito poderoso nos processos de pensamento que a geram. Ajudar o estudante a assimilar a linguagem viva, criativa das pessoas exige um grande número e variedade de formas instrucionais e métodos. Entre essas formas, unidades na parataxe² oferecem armas poderosas para se combater a linguagem editorial despersonalizada. À medida que os estudantes assimilam sentenças paratáxicas em sua linguagem escrita, os clichês despersonalizados e editoriais desaparecem e a entonação individual do escritor vai começar a aparecer. O instrutor precisa apenas oferecer orientação cuidadosa e flexível para facilitar este processo do nascimento da linguagem individual do estudante (BAKHTIN, 2004[1945], p.337-338. Tradução nossa).

Para o pensador russo, o ensino de gramática deve ocorrer de maneira que possibilite aos alunos tomarem consciência da importância de sua utilização para dar vida e sentido aos discursos produzidos por eles. Com o ensino das estruturas gramaticais de uma língua, de forma descontextualizada, o estudante aprenderá a utilizar a gramática apenas mecanicamente, o que não lhe possibilitará dar vida ao discurso, porque a ênfase recairá na estrutura e não na discursividade, que é a autenticidade do enunciado. Somente o ensino contextualizado de gramática oferece ao sujeito a oportunidade de tornar-se autor do próprio discurso e visualizar, de maneira consciente, o poder do efeito de sentido que a adequação das formas gramaticais provoca nesse discurso.

Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2010[1952-53]) também destaca a imensa importância do sistema estrutural da língua para expressar o querer dizer de todo falante:

A língua como sistema possui, evidentemente, um rico arsenal de recursos lingüísticos, – lexicais, morfológicos e sintáticos – para exprimir a posição emocionalmente valorativa do falante,

²Parataxe. pa.ra.ta.x [ks]. Sf. Num enunciado, sequência de expressões ou frases do mesmo estatuto sintático, em justaposição, como em: Seguiram por um longo corredor, abriram uma porta: lá estava, sentado numa cama, o Anjo Negro. (AGO) (Dicionário UNESP do Português contemporâneo. (org.) Francisco S. Borba e colaboradores. São Paulo: UNESP, 2004, p.1027).



mas todos esses recursos enquanto recursos da língua são absolutamente *neutros* em relação a qualquer avaliação real determinada. As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os *juízos* de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes. A oração enquanto unidade da língua também é neutra e em si mesma não tem aspecto expressivo; ela o adquire (ou melhor, comunga com ele) unicamente em um enunciado concreto (BAKHTIN, 2010[1952-53], p.289-290, grifo do autor).

O autor ressalta a importância das formas estruturais de uma língua, esclarecendo, no entanto, que qualquer palavra apresentará sentido somente se for contextualizada, visto que o sentido das expressões utilizadas nos discursos nunca se esgota, porque sempre dependerá do contexto.

A partir do pensamento de Bakhtin, pode-se inferir que, ao analisar determinada expressão da língua somente em sua estrutura, sem levar em consideração o contexto em que ela foi construída, a mesma torna-se vazia e sem nenhuma importância:

Quando se analisa uma oração isolada, destacada do contexto, os vestígios do direcionamento e da influência da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre os enunciados antecedentes dos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcaram de dentro o enunciado, perdem-se, obliteram-se, porque tudo isso é estranho à natureza da oração como unidade da língua (BAKHTIN, 2010[1952-53], p.306, grifo do autor).

Nessa perspectiva, o teórico russo afirma que a língua é o meio pelo qual a linguagem se concretiza na interação; contudo, esclarece ele, quando interagem, os sujeitos não utilizam frases ou orações, mas *enunciados concretos*, pois as pessoas apresentam atitudes responsivas diante dos enunciados que lhes são dirigidos. Assim sendo, “a oração enquanto unidade da língua é desprovida da capacidade de determinar imediata e ativamente a posição responsiva do falante” (BAKHTIN, 2010[1952-53], p.287). Nisto reside uma característica redutora do ensino tradicional: o foco somente na estrutura, sem considerar a discursividade.

O filósofo russo destaca e esclarece a natureza do enunciado: “Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*”. Ao estabelecer essa natureza, o autor afirma: “À diferença das unidades significativas da língua — palavras e orações —, que são impessoais, de ninguém e a ninguém estão endereçadas, o enunciado tem autor (...) e destinatário” (BAKHTIN, 2010[1929], p. 301, grifo do autor).

Assim, a essência do enunciado constitui-se basicamente no seu endereçamento, pois sempre será direcionado a alguém, já que, ao contrário das unidades significativas da língua, sempre terá um autor e um interlocutor. Estes se entrecruzarão. Dessa forma, serão possibilitadas atitudes responsivas³ diante dos discursos proferidos por ambos. Bakhtin (2010[1952-53]) explica que o enunciado não é uma unidade convencional, mas real, justamente porque se delimita pela alternância dos sujeitos envolvidos no discurso. Tal alternância possibilita criar limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida, por meio dos *gêneros discursivos*, que, de acordo com os variados empregos da linguagem e as distintas condições e situações de comunicação, serão de natureza diferente e assumirão formas variadas.

Nesse sentido, o enunciado é compreendido como elemento da comunicação numa relação indissociável com a vida. Por isso, ele é considerado um evento social e não pode ser reduzido a abstrações.

Considerações finais

Ao abandonar a função puramente proscritiva da gramática e assumir a sua função principal, qual seja, a de promover o desenvolvimento da competência linguística do aluno, por meio do trabalho com os gêneros

³ Para Bakhtin (2010[1952-53], p.271), “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.”



discursivos, o professor pode mostrar-lhe para que serve tal estudo e alcançar resultados mais satisfatórios nesse processo de ensino-aprendizagem. Pesquisas têm mostrado que, para que seja útil e promova um desenvolvimento significativo dessas competências, é necessário que esse ensino faça sentido para o aluno. Pensamos ter demonstrado tanto a necessidade quanto a relevância do ensino-aprendizagem de gramática, considerando a importância capital que o contexto representa nesse processo. Defendemos a tese de que o objetivo primordial do ensino da gramática é propiciar a produção dos discursos — nos quais se materializam todos os aspectos gramaticais, além daqueles essencialmente discursivos — adequados aos contextos em que ocorrem.

A partir da discussão aqui realizada, podemos afirmar que, contrariamente à atitude de desconsiderar o ensino da gramática, é preciso propiciar esse ensino em bases mais sólidas, isto é, na materialização dos enunciados concretos que os alunos leem para produzir e produzem para ler. Esse processo requer a mudança de foco: da gramática como sinônimo de metalinguagem para a gramática usada na construção do discurso.

Consideramos haver duplo benefício resultante dessa empreitada: por um lado, o aluno, ao tomar consciência das escolhas gramaticais empregadas na construção do seu enunciado concreto, assume a palavra e torna-se autor do seu próprio discurso; por outro, o professor, ao promover o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, por meio do qual os estudantes possam tomar consciência das escolhas gramaticais empregadas em seus discursos, —

via gêneros discursivos — permite que os mesmos compreendam que a escola é o espaço no qual o cidadão tem a possibilidade de tornar-se proficiente para participar ativamente das práticas de linguagem existentes nas diversas esferas de comunicação presentes na sociedade. Assim sendo, acreditamos que o espaço escolar será visto, pelo aluno, como lugar que está ligado ao seu contexto sócio-histórico, ou seja, que faz parte da sua realidade.



Referências

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. M. [1952-1953]. **Estética da Criação Verbal.** Trad. de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. VOLOCHINOV, V. N. [1929]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. [1942-1945]. Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar: Stylistics as Part of Russian Language Instruction in Secondary School. In: **Written Communication**, vol. 22 n.3, July 2004, p.333-338.

BARBOSA, J. P. **Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa.** São Paulo, SP, 2001, p. 224. (Doutorado em Linguística Aplicada ao Estudo de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, 2001.

BECHARA, E. **Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 2000.

BEZERRA, M. A. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino.** 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: ensino de primeira à quarta série.** Brasília: MEC/SEF. 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa: Ensino médio.** Brasília: MEC/SEF. 1999.

FRANCHI, C.; NEGRÃO, E. V.; MULLER, A. L.; POSSENTI, S. (org.). **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERALDI, J. W. [1984]. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2002.

NEVES, M. H. de Moura. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa.** São Paulo: Editora Contexto, 2003.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil, 1996.



ROJO, R. **Multiletramentos na escola: o "texto na sala de aula" contemporânea.** IEL/ UNICAMP. Setembro 2012. Disponível em <prezi.com/.../multiletramentos-na-escola-o-texto-na-sala-de-aula-contem>. Acesso em 25 jul. 2013.

SILVA, E. R. **Reflexões sobre a utilidade do ensino de gramática teórica para o domínio da norma-padrão.** Disponível em <revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/download/.../2391>. Acesso em 20 ago. 2012.

SOARES, Magda. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: M. Bagno (org.) **Linguística da Norma.** São Paulo, Loyola. 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática, no 1º e 2º graus.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VIGOTSKI, L. S. [1934]. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Recebido em 11/04/2013.

Aceito em 30/06/2013.

Josilene Auxiliadora Ribeiro

Professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso e mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

E-mail: josileneribeiro09@gmail.com

Maria Rosa Petroni

Mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: rohpetroni@uol.com.br