



**Universidade de Brasília**  
**Instituto de Letras**  
**Depto. de Linguística, Português e Línguas Clássicas**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística**

**CONTRIBUIÇÕES DOS PRESSUPOSTOS GERATIVISTAS PARA A  
EDUCAÇÃO EM LÍNGUA MATERNA**

**Junia Lorena da Silva**

Brasília  
2013

**Dissertação de mestrado**

**CONTRIBUIÇÕES DOS PRESSUPOSTOS GERATIVISTAS PARA A  
EDUCAÇÃO EM LÍNGUA MATERNA**

**Junia Lorena da Silva**

**Dissertação apresentada como requisito parcial  
para a obtenção do grau de mestre em linguística no  
Programa de Pós-graduação em Linguística  
da Universidade de Brasília, sob a orientação da  
Professora Doutora Eloisa Nascimento Silva Pilati**

**Banca examinadora:**

Eloisa Nascimento Silva Pilati (UnB) – Presidente

Maria José Foltran (UFPR) – Membro externo

Heloisa Maria M. Sales (UnB) – Membro interno

Helena Guerra Vicente (UnB) - Suplente

**Brasília,  
abril de 2013**

## SUMÁRIO

Resumo	3
Introdução	4
1. Contribuições Gerativistas para o Ensino de Língua Portuguesa	7
1.1. A epistemologia gerativa	7
1.1.1. Considerações sobre a epistemologia gerativa	9
1.2. A gramática do letrado (Kato, 2005)	10
1.2.1. Considerações sobre a leitura de Kato (2005)	15
1.3. A importância do input e do output (VanPatten, 2003)	15
1.3.1. Considerações sobre a leitura de VanPatten (2003)	23
1.4. Considerações parciais	26
2. Os linguistas e a educação	29
2.1    Mário Perini. <i>Para uma nova gramática do português</i> (1986)	30
2.1.1    Considerações sobre a leitura de Perini (1986)	32
2.2    Zuleika de Felice Murrie. <i>O ensino de português</i> (1992)	32
2.2.1    Considerações sobre Murrie (1992)	35
2.3    Celso Pedro Luft. <i>Língua e liberdade</i> (1993)	36
2.3.1    Considerações sobre a leitura de Luft (1993)	40
2.4    Luiz Antônio Marcuschi. <i>Da fala para a escrita</i> (2001)	41
2.4.1    Considerações sobre a leitura de Marcuschi (2001)	45
2.5    Carlos Franchi. <i>Mas o que é mesmo “gramática”?</i> (2006)	46
2.6    Considerações sobre a leitura de Franchi (2006)	50
2.7    Luiz Carlos de Assis Rocha. <i>Gramática: nunca mais</i> (2007)	51
2.7.1    Considerações sobre a leitura de Rocha (2007)	55
2.8    Maria Helena de Moura Neves. <i>Gramática na escola</i> (2007)	56
2.8.1    Considerações sobre a leitura de Neves (2007)	57
2.9    Vieira e Brandão. <i>Ensino de gramática: descrição e uso</i> (2009)	57
2.9.1    Considerações sobre Vieira e Brandão (2009)	65
2.10    Considerações de leitura das obras técnicas	66
3. Análise de livro didático	70
3.1    Considerações sobre a leitura do livro didático	83
4. Considerações finais	85
5. Referências bibliográficas	87

## RESUMO

O presente trabalho tem duplo objetivo: estabelecer uma aproximação entre os conceitos presentes na formulação dos pressupostos da Teoria Gerativista de Noam Chomsky (a partir de 1957) e conceitos a ela correlatos e o ensino de língua portuguesa, e verificar de que forma os conceitos podem contribuir para um maior entendimento dos fenômenos linguísticos por parte de professores. Para a análise sobre as contribuições gerativistas, são analisadas as obras de Chomsky (1981, 2006), VanPatten (2003) e Kato (2005). A pesquisa investiga de que forma conceitos como Aquisição de Linguagem, Gramática Universal (GU), Input e Argumento da Pobreza de Estímulo podem ajudar a ampliar o entendimento de docentes sobre vários fenômenos, por exemplo, as diferenças entre a fala e a escrita, aquisição de língua, princípios linguísticos, caracterização da linguagem humana e entendimento do papel dos dados de *input* e de *output* para a aprendizagem da escrita. O segundo objetivo é de que forma esses conceitos teóricos podem contribuir para um avanço em relação ao ensino de língua materna por meio da análise de oito obras direcionadas ao ensino de língua portuguesa e análise de uma obra de cunho didático. A metodologia utilizada é a revisão bibliográfica, reflexão, análise crítica e estabelecimento das possíveis contribuições da teoria gerativista ao cenário teórico relacionado à educação em língua materna. As conclusões a que a pesquisa chega são as de que os conceitos presentes na formulação dos pressupostos da Teoria Gerativa trazem novas discussões acerca da educação linguística, principalmente por contribuírem com discussões relacionadas a aspectos cognitivos tanto sobre o funcionamento do cérebro humano quanto sobre formas de se aprender e se ensinar línguas.

**Palavras-chave:** teoria gerativa, ensino, metodologia, língua materna.

## ABSTRACT

This paper has a double purpose: to establish a connection between the concepts in the formulation of the Theory of Generative Noam Chomsky (from 1957) and concepts related to it and the teaching of the Portuguese language, and verify how the concepts can contribute to a greater understanding of linguistic phenomena by teachers. For the analysis of the generative contributions are analyzed the works of Chomsky (1981, 2006), VanPatten (2003) and Kato (2005). The research investigates how concepts such as Language Acquisition, Universal Grammar (UG), Input and Poverty of Stimulus Argument can help broaden the understanding of teachers about various phenomena, eg, the differences between speech and writing, acquisition of language, linguistic principles, characterization of human language and understanding of the role of data input and output for the learning of writing. The second objective is to verify how these theoretical concepts can contribute to an improvement on the teaching of language through the analysis of eight works directed to the teaching of the Portuguese language and analyzing a work of didactic nature. The methodology used is the literature review, reflection, critical analysis and establishment of possible contributions to the theory generative theoretical scenario related to education in the mother tongue. The conclusions that the search reaches are that the concepts in the formulation of the Theory Generative bring new discussions of language education, mainly contribute to discussions related to cognitive aspects both on the functioning of the human brain as on ways to learn and teach languages.

**Keywords:** generative theory, teaching methodology, language.

## INTRODUÇÃO

Esse trabalho pretende, em seu âmbito mais geral, enfrentar o grande problema da escola brasileira. Assim, aborda-se, em resposta à sociedade, o papel do professor de português, do aluno, e o papel da formação desse profissional. Os índices de fracasso escolar são altos e diversas políticas públicas já foram implementadas para que haja melhora no ensino brasileiro, porém, ainda assim, não se conseguiu obter um ensino em que haja resultados visíveis no crescimento do indivíduo como um ser competente em diversas áreas do conhecimento.

Como se poderá notar durante a execução da presente pesquisa, será usada a expressão “educação linguística”, em vez de “ensino de língua portuguesa”. Tal termo foi usado inicialmente por Travaglia (1998) e é definido, resumidamente, da seguinte forma: “a educação linguística trata de ensinar os recursos da língua e as instruções de sentido que cada tipo de recurso e cada recurso em particular é capaz de pôr em jogo na comunicação por meio de textos linguísticos” (Travaglia, 2007:26).

Assim, esse trabalho reflete, de acordo com o conceito de língua proposto pela teoria gerativa de Noam Chomsky, sobre as maneiras de se melhorar a educação em língua materna. Dessa forma, afirma-se que o professor de língua materna parte de um conhecimento inato interno quando pretende “ensinar” português, e que, esse mesmo professor deve esperar, segundo Perini (2007), que os alunos leiam e escrevam razoavelmente bem. Isso é o que a sociedade espera de um aluno que passou onze anos na escola. Portanto, defende-se aqui “(...) que o ensino normativo não é um mal em si, mas que tem sido aplicado (...) de maneira prejudicial aos alunos” (Perini, 2007:33).

Após essa breve problematização, fica claro que o primeiro objetivo desse trabalho é estabelecer uma aproximação entre pressupostos oriundos da Teoria Gerativista de Noam Chomsky (a partir de 1957) e conceitos a ela correlatos, e o ensino de língua materna, verificando de que forma os pressupostos teóricos advindos dessa teoria podem contribuir para um maior entendimento dos fenômenos linguísticos por parte de professores. O segundo objetivo é verificar de que forma os pressupostos de tal teoria podem contribuir para um avanço em relação ao ensino de língua materna.

Em relação ao gerativismo, pode-se afirmar que as pesquisas dessa linha teórica têm avançado na área da pesquisa formal, no campo da neurolinguística, em pesquisas sobre aquisição de língua, entre outros, mas há poucas utilizações de seus

pressupostos no desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao ensino, pelo menos no Brasil. Como exemplos de publicações de autores que seguem a linha gerativista e educação linguística, podemos citar o artigo não publicado de Lobato (2003), intitulado *O que o professor da educação básica deve saber sobre linguística*, em que a autora apresenta incorreções descritivas presentes nas gramáticas tradicionais, que são conhecimentos bastante difundidos na linguística, além de apresentar algumas técnicas de ensino. Além dessa publicação, há artigos como o de Salles (2005), Pilati et al. (2011), e as obras publicadas de Luft (1998), *Língua e liberdade*, e a de Franchi (2006), *O que é mesmo gramática?* entre outros.

O ineditismo da presente pesquisa se deve ao fato de apresentar de que forma os conceitos presentes na formulação dos pressupostos teóricos do gerativismo, tais como Aquisição de Linguagem, Gramática Universal (doravante, GU), Input, Argumento da Pobreza de Estímulo, Criatividade e Período Crítico, podem ajudar a ampliar o entendimento de docentes sobre vários fenômenos, tais como as diferenças entre a fala e a escrita, aquisição de língua, princípios linguísticos, caracterização da linguagem humana, entendimento do papel dos dados de *input* e de *output* para a aprendizagem da escrita. Além disso, outra contribuição que a pesquisa pretende fazer é a de mostrar de que forma os pressupostos da teoria trazem novas questões para a discussão acerca da educação linguística.

Os pressupostos da teoria gerativista podem ser úteis, por exemplo, para a desmistificação de certas crenças sobre a forma de se abordar a língua materna e os conhecimentos dos alunos em sala de aula, pois, de acordo com essa teoria, o aluno inicia sua escolarização já com uma gramática adquirida, por meio de sua exposição a dados linguísticos. Dessa forma, o professor precisa estar ciente de que seus alunos já sabem português, falado, no mínimo, e que precisam desenvolver suas habilidades em outra modalidade que é a escrita, dentro de normas da variedade padrão.

Neste trabalho, considera-se também que os saberes necessários à formação docente possuem natureza complexa, pois, segundo Tardif (2002), o saber profissional dos professores não constitui um corpo homogêneo de conhecimentos, mas se utiliza de uma ampla diversidade de conhecimentos e de vários tipos de competências. Assim, envolver conhecimentos didáticos, sociológicos, antropológicos e psicológicos é enriquecedor para a prática docente, no entanto, neste trabalho, apenas os abordaremos tangencialmente.

A metodologia utilizada nesta pesquisa será a revisão bibliográfica de diversas obras sobre ensino de línguas, reflexão e análise crítica, e estabelecimento das possíveis contribuições da teoria gerativista ao cenário teórico relacionado à educação em língua materna.

A pesquisa está organizada da seguinte forma: o capítulo 1 trata das contribuições da epistemologia gerativa para o ensino, com base em Chomsky (1981, 2006) e analisa ainda a proposta teórica sobre a gramática do letrado, Kato (2005), e as propostas de VanPatten (2003), para ensino de segunda língua. Nesse sentido, procura responder às seguintes perguntas: a) De que forma a teoria gerativa pode auxiliar os professores? b) As hipóteses da teoria, relacionadas aos conceitos de Aquisição de Linguagem, Gramática Universal (GU), Input, Argumento da Pobreza de Estímulo e Período Crítico respondem a que tipo de perguntas relacionadas ao ensino de língua? c) Qual a relevância de se adotar o pressuposto de uma Gramática Universal (GU) para os professores? d) Qual a importância do input para a aquisição?

O capítulo 2 dedica-se à análise de obras sobre o ensino de língua portuguesa. O objetivo principal de tal análise é verificar as propostas de diferentes autores para o ensino. As obras analisadas serão: PERINI, Mário (1986), *Para uma nova gramática do português*; MURRIE, Zuleika de Felice (1992), *O Ensino de português*; LUFT, Celso Pedro (1993), *Língua e liberdade*; MARCURSCHI, Luiz Antônio (2001), *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*; FRANCHI, Carlos (2006), *Mas o que é mesmo “gramática”?*; ROCHA, Luiz Carlos de Assis (2007), *Gramática: nunca mais – o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática*; NEVES, Maria Helena de Moura (2007), *Gramática na escola*; e VIEIRA & BRANDÃO (2009), *Ensino de gramática: descrição e uso*.

No capítulo 3 há análise do didático de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, intitulado *Português: linguagens*, usado no 6º ano, publicado em 2009 pela editora Atual. O objetivo da análise é verificar se as orientações presentes nas obras analisadas no capítulo 2 estão sendo levadas em consideração na elaboração de materiais didáticos, ou seja, busca-se aproximar o debate trazido pelas obras técnicas à forma com que o livro didático se apresenta.

Por fim, o capítulo 4 dedica-se às considerações finais da pesquisa.

## 1. CONTRIBUIÇÕES GERATIVISTAS PARA A EDUCAÇÃO EM LÍNGUA MATERNA

Este capítulo apresenta, primeiramente, conceitos formadores da teoria formulada por Noam Chomsky (a partir de 1950) e, em seguida, aborda as pesquisas de Kato (2005), que traz um estudo pioneiro no sentido de caracterizar teoricamente a *gramática do letrado*, e de VanPatten (2003), que trata sobre a importância dos dados de input e output no aprendizado de uma segunda língua. Todas as seções deste capítulo terão, ao seu fim, apresentadas as considerações parciais do que foi tratado.

### 1.1. A epistemologia gerativa

Noam Chomsky (a partir de 1950) postulou uma teoria embasada na cognição<sup>1</sup> humana que ampliou o entendimento sobre a linguagem humana, pois relacionou as articulações mentais e experienciais à linguagem e defendeu a hipótese de que há, em cada ser humano, uma *Faculdade Inata de Linguagem*, ou seja, a linguagem adquirida por um indivíduo encontra-se pautada em um instinto humano que lhe é inerente, sendo parte da formação de sua espécie. Ao estado inicial da *Faculdade de Linguagem* é dado o nome de *Gramática Universal* (doravante, *GU*), que é, segundo Chomsky (1981), um conjunto de propriedades e condições que constitui o ‘estado inicial’ do indivíduo que aprende uma língua, ou seja, é a base sobre a qual a língua se desenvolve. Sob essa condição, o indivíduo possui, segundo Chomsky (1981), uma matriz biológica que fornece uma estrutura dentro da qual se dá o crescimento da linguagem. Segundo Chomsky (1981:175), pode-se encarar a GU como o próprio programa genético, ou seja, o que permite as línguas humanas possíveis.

Segundo o linguista, a criança possui um estado cognitivo muito rico para que seu desenvolvimento como um ser se dê, não só com vistas ao desenvolvimento da fala, como também da visão, da audição e das habilidades motoras, por exemplo. Sendo assim, se o indivíduo é capacitado com um estado cognitivo rico para obtenção de um sistema linguístico, sua *GU* (ou organização linguístico-mental inata) está aberta para receber informações de qualquer língua por meio da exposição a dados linguísticos. Esse contato, segundo Chomsky, ativa um mecanismo para a *Aquisição da Linguagem*.

---

<sup>1</sup> Esse ramo da psicologia é utilizado por inúmeros teóricos da ciência linguística que concebem o termo de maneiras diversas. O termo aqui é usado para se referir aos estudos dos processos de aprendizagem e de aquisição de conhecimento.

A gramática universal é um sistema geneticamente determinado no estado inicial, e especificado, afinado, estruturado e refinado sob as condições estabelecidas pela experiência, formando as gramáticas específicas (...). Se encararmos desse modo a questão do crescimento da linguagem (“aprendizado da língua”), poderemos entender como é possível uma pessoa saber muito mais do que ela experimentou (Chomsky, 1981:175).

Chomsky argumenta que um indivíduo pode produzir sentenças novas e totalmente diferentes das que ouviu. Este é o conceito de *criatividade*:

Para os cartesianos em geral, o “aspecto criativo” do uso comum da linguagem era a ilustração mais notável de nosso dom mais valioso. Ele tem por base principalmente a “maravilhosa invenção”, os mecanismos responsáveis pelo fornecimento da “infinitude de expressões” para expressar nossos pensamentos e para entender outras pessoas, embora se baseie em muito mais que isso (Chomsky, 2006:59).

Chomsky defende que o estímulo recebido do ambiente não precisa ser regulado e monitorado, ou seja, a criança pode ser estimulada em excesso ou deficientemente, pode ouvir sentenças na modalidade padrão da sua língua ou na modalidade coloquial dela, porém, o resultado será que a *GU* usará quais forem os estímulos a fim de organizar o sistema linguístico na mente. Esse entendimento se resume no conceito *Argumento da Pobreza de Estímulo*, pois, segundo Chomsky (1970:35), a fala normal consta, em grande parte, de fragmentos, inícios interrompidos, misturas, e outras distorções das formas ideais.

Como é possível que toda criança consiga, tão cedo na vida, adquirir um sistema tão rico de um modo aparentemente involuntário, sem ser necessário um ensino explícito? E, o que é mais importante, o estudo preciso dos fragmentos do conhecimento adulto da linguagem evidenciou rapidamente a existência de situações de “pobreza de estímulo”: o conhecimento adulto da linguagem é, em larga medida, determinado de modo insuficiente pelos dados linguísticos normalmente disponíveis para a criança, que seriam compatíveis com inúmeras generalizações além daquelas para as quais os falantes convergem (Chomsky, 2006:6).

Para Chomsky, o conhecimento de uma dada língua se desenvolve da seguinte forma:

(...) o conhecimento da gramática, e portanto o da linguagem, se desenvolve na criança através da interação de princípios geneticamente determinados e de um determinado curso de experiências. Referimo-nos a este processo, de modo informal, como ‘aprendizagem linguística’. (...) sob certos aspectos fundamentais, na verdade não aprendemos uma língua; o que ocorre é que a gramática se desenvolve (cresce) na mente (Chomsky, 1981:103).

Por fim, outro conceito formador da teoria diz respeito ao *Período Crítico para Aquisição de uma Língua*. Chomsky considera que exista uma fase no desenvolvimento da criança em que esta reúne mais condições para que a aquisição se dê:

Quando o coração, ou o sistema visual, ou outros órgãos do corpo se desenvolvem até atingir a sua forma madura, falamos de crescimento e não de aprendizagem. Existem propriedades fundamentais que diferenciem o desenvolvimento dos órgãos físicos e da linguagem e que poderiam levar-nos a falar de crescimento, no primeiro caso, e de aprendizagem, no outro? Talvez existam, mas isso não é óbvio. Parece que em ambos os casos a estrutura final alcançada e sua integração em um complexo sistema de órgãos é em grande parte predeterminada pelo nosso programa genético, o qual fornece um esquema altamente restritivo que é acionado e articulado através da interação com o meio ambiente (embriótico ou pós-natal) (Chomsky, 1981:103).

### **1.1.1. Considerações sobre a epistemologia gerativa**

Como se sabe, o objetivo da Teoria Gerativista não está relacionado aos processos de ensino, mas aos processos de aprendizado/aquisição de uma língua e à construção de uma teoria que possa explicar o que as diferentes línguas têm em comum e como explicar essas diferenças. No entanto, o conhecimento sobre conceitos formadores da teoria (tais como *Aquisição de Linguagem*, *GU*, *Input*, *Argumento da Pobreza de Estímulo*, *Criatividade* e *Período Crítico para Aquisição*) é importante para professores de língua materna por oferecer subsídios teóricos básicos para o entendimento da natureza do conhecimento linguístico dos indivíduos que frequentam a escola. Em outras palavras, a teoria gerativa pode auxiliar os professores com a introdução do conceito de inatismo, já que é de suma importância que o professor considere que seu aluno, ao chegar à escola, já possui um conhecimento linguístico vasto sobre o sistema linguístico da fala.

A hipótese da *Aquisição de linguagem* pode oferecer subsídios para se entender de que maneira o aluno inicia seus conhecimentos sobre sua língua materna, ou seja, o que ele sabe ou não, e como sabe. A hipótese da *GU* consegue reunir informações suficientes para que se entenda a capacidade mental dos indivíduos para a aquisição de sistemas linguísticos. A hipótese do *Input* responde aos questionamentos sobre o que é preciso se ter para que haja aquisição, e essa hipótese está intimamente relacionada à do *Argumento da Pobreza de Estímulo* que indica características de falta de sistematicidade ao input que se deve oferecer em sala de aula, ou seja, não precisa ser um estímulo rico. Esse conceito também esclarece a maneira pela qual os indivíduos possuem uma capacidade mental inata para aquisição. Todas essas hipóteses estão relacionadas entre

si e é difícil definir seus âmbitos de atuação na prática do professor. Por exemplo, a hipótese da *Criatividade* responde a perguntas relacionadas a como os aprendizes criam sentenças novas a partir de um estímulo pobre. Por fim, a hipótese do *Período Crítico para Aquisição* pode responder a indagações sobre a existência ou não de um período considerado adequado para a fase escolar.

A relevância de se adotar a GU para o professor é de, primeiramente, dotá-lo de uma teoria para embasar sua prática, tendo em vista que o conceito de GU amplia o entendimento do professor sobre o funcionamento mental das capacidades do aluno, bem como amplia suas maneiras de dar aula.

O entendimento de que o input é essencial para a aquisição norteia o professor para que suas aulas se direcionem a oferecer um estímulo linguístico tanto mais organizado e mais comprometido com a comunicação que o estímulo linguístico recebido no lar para aquisição da língua materna. Dessa forma, o professor pode delimitar bem seus objetivos a fim de proporcionar estímulos direcionados à aquisição da gramática da escrita.

## **1.2. A gramática do letrado (Kato, 2005)**

Levando adiante a discussão sobre as contribuições da teoria gerativista e as questões relacionadas à gramática da língua materna na escola, o estudo de Kato (2005) é importante, pois apresenta uma discussão teórica sobre o conhecimento linguístico do letrado. Nesse trabalho a autora irá apresentar uma interessante discussão que leva em consideração o conceito de GU para a língua oral e para a gramática do falante escolarizado.

Para Kato (2005), a aquisição da gramática escrita no Brasil, diferentemente do que ocorre em Portugal, assemelha-se à aprendizagem de L2. Sendo assim, a autora se propõe a discutir uma forma de se caracterizar a gramática do letrado no português do Brasil investigando três hipóteses. A primeira hipótese afirma que o processo de letramento poderia recuperar o conhecimento gramatical do indivíduo em alguma época passada do PB. A segunda hipótese afirma que o processo de letramento está ligado a convênios culturais com Portugal que privilegiam a unidade linguística e que pautam o saber no conhecimento linguístico do falante português. E a terceira hipótese, a que Kato (2005) defende, diz que o conhecimento linguístico brasileiro se define como algo distinto das outras duas hipóteses.

Com relação ao desenvolvimento do conhecimento da gramática da escrita, Kato (2005) defende que aprender a escrever, para a criança brasileira, é como aprender uma L2, pois:

(...) as duas aprendizagens são socialmente motivadas e não biologicamente determinadas; nos dois casos, o início da aprendizagem começa, em geral, depois da idade crítica para a aquisição; o processo, nos dois casos, é essencialmente consciente; em geral, o processo nas duas “aquisições” é vagaroso e não instantâneo; nos dois casos, há mais diferenças individuais (Kato, 2005:6).

A autora questiona-se se as teorias sobre a aquisição de L2 podem oferecer alguma contribuição para o entendimento da gramática do letrado e, pensando assim, apresenta a literatura sobre a aquisição da gramática de L2 e suas hipóteses. A hipótese do não acesso à GU defende que, enquanto o aprendiz de L1 parte da GU e atinge a Língua-I por seleção dos valores dos Parâmetros, o aprendiz de uma L2 (com exceção do bilíngue simultâneo ou quase simultâneo) não tem acesso à GU, nem direto, nem indireto, assim a aprendizagem se dá através de um mecanismo multifuncional. A segunda hipótese defende que a aquisição de L2, para quem já adquiriu plenamente uma L1, se dá via acesso indireto à GU, através da L1.

Assim, com relação ao desenvolvimento do conhecimento da escrita, Kato (2005) levanta duas hipóteses: nenhum acesso à GU, pois adquirir a fala é como desenvolver a capacidade de andar, um fenômeno biológico, e aprender a escrever é um fenômeno cultural; e a hipótese do acesso indireto à GU através da gramática da fala. A autora defende a tese da “aprendizagem” em L2 e em escrita e adota a tese da “aprendizagem” para L2 com base em evidências comportamentais e linguísticas.

Do ponto de vista comportamental, a aprendizagem de L2 é mais vagarosa, mais consciente e sensível à correção e a dados negativos. Do ponto de vista linguístico, as propriedades associadas a um único parâmetro não são necessariamente adquiridas juntas como em L1. Sua conclusão é de que a aprendizagem se dá por regras e não por Princípios e Parâmetros (Kato, 2005:7).

Segundo Kato (2005), há evidências comportamentais na aprendizagem da escrita – erros de esquiva e hipercorreções – e evidências linguísticas, como o caso da “aprendizagem” dos clíticos, (ou seja, a criança que chega à escola já possui em sua gramática interna os parâmetros de uma língua de sujeito nulo), e a não aprendizagem, ou não refixação de parâmetros com relação ao movimento dos clíticos. Assim, ela conclui que a morfossintaxe aprendida na escola tem estatuto estilístico e não gramatical.

Kato (2005) afirma que os parâmetros vêm sofrendo modificações, sendo a tendência hoje a de identificá-los como propriedades da morfologia das categorias funcionais, como dito anteriormente. Segundo a autora, o Português Brasileiro (doravante, PB), até meados do século XIX, caracterizava-se como uma língua típica de Sujeito Nulo (doravante, SN), evitando pronomes (*ø falo inglês; João disse que ø fala inglês*)<sup>2</sup>. Porém, Kato demonstra que o PB teve sua flexão de concordância enfraquecida com a entrada do *você* e a perda do *tu* no paradigma flexional. Dessa forma, o parâmetro do SN define um subtipo de línguas que têm seu sujeito em sua flexão de concordância, dispensando a realização do sujeito pronominal. A autora afirma que uma língua de SN caracteriza-se pela inversão do sujeito/predicado (*Chegaram as cartas; Comprou um carro novo o João*) e pelo movimento longo do clítico (*O Pedro não me vai convidar*), porém, dado o empobrecimento da flexão, a criança brasileira que chega à escola apresenta, em sua gramática, exatamente as propriedades contrárias às de uma língua de SN, tais como: a) sujeitos referenciais preenchidos (*Eu quelu; O papai<sub>i</sub> disse que ele<sub>i</sub> vem*); ausência de concordância com sujeito posposto (*Chegou os ovos*); clíticos com movimento curto (*A mamãe não vai me levar; Ninguém tinha se machucado*); e objetos nulos referenciais (*Eu encontrei ø<sub>i</sub> na rua; Eu quero ø<sub>i</sub>*).

Sobre a forma do conhecimento do letrado brasileiro, a autora afirma que, no processo do letramento, a escola procura recuperar as perdas linguísticas, uma vez que as inovações são apropriadas para a fala, mas não para a escrita, e verificou que a escola, na verdade, recupera quantitativamente os clíticos do século XVII, mas a posição do clítico é a inovadora e que, embora a escola procure recuperar a gramática do passado, consegue simulá-la apenas parcialmente. Assim, conclui que a gramática do letrado brasileiro, com base no estudo dos clíticos, não corresponde nem a uma gramática de um falante letrado do passado nem à de um letrado português.

Kato (2005) defende a tese do acesso indireto à GU na L2 e na escrita com base no trabalho de Hershensohn (2000)<sup>3</sup> que afirma que os aprendizes adquirem categorias funcionais que não existem na sua L1, e que não existe nenhuma gramática intermediária que seja totalmente estranha aos princípios da GU. Assim, Hershensohn, os aprendizes exibem conhecimentos que extrapolam o “input”. Segundo Kato (2005), Hershensohn (2000) reconhece que as propriedades paramétricas relacionadas a um

---

<sup>2</sup> Dados de DUARTE, M. Eugenia L. *A Perda do Princípio “Evite pronome” no Português Brasileiro*. UNICAMP: Tese Doutorado, 1995.

<sup>3</sup> HERSHENSOHN, Julia. *The Second Time Around: Minimalism and L2 acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

mesmo parâmetro não aparecem de forma simultânea na aquisição de L2, então Kato afirma que o surgimento do conjunto de propriedades de forma instantânea é característico da aquisição de L1, mas não da aquisição de L2. Esse fato, porém, não significa, para Hershensohn (2000), que os aprendizes de L2 não acessem a GU. Kato (2005), pensando em uma defesa de acesso à GU na escrita, diz, como Hershensohn (2000), que a escrita é restrita pelos mesmos Princípios da GU, faz uso das mesmas categorias e funções, e as opções gramaticais nelas presentes são previstas pelos Parâmetros da GU.

Assim, Kato (2005), partindo do pressuposto de que há acesso à GU, passa a investigar como este se dá. Inicialmente admite que a segunda gramática, seja a da L2 ou da escrita, é restrita pelos Princípios e Parâmetros da GU, através do conhecimento da L1, ou da gramática da fala. Sobre esse assunto, investiga duas teorias. A primeira é a de Roeper (2000) que trata do bilinguismo universal, a segunda é a proposta de Silva-Corvalán (1986) sobre as propriedades gramaticais e periféricas das línguas semelhantes à L1.

Para Roeper (2000), todo falante é potencialmente bilíngue, isto é, tem condições de ter os parâmetros selecionados nos dois valores. O bilíngue “*stricto sensu*” seria aquele que mantém G1 e G2 como gramáticas nucleares distintas, até a idade adulta. A ideia mais forte de Roeper (2000) é a do bilíngue latente. Nesta, dos valores de um parâmetro, um é o *default*, que ele chama de “*Minimal Default Grammar*” (MDG), definida como a mais econômica.

Essa ideia não é nova entre os psicolinguistas trabalhando em aquisição de L1, mas para estes, se a língua meta não se conforma com esse valor inicial, o parâmetro é re-fixado. Para Roeper, a MDG, mesmo depois de descartada, permanece latente no conhecimento do indivíduo, podendo ser ativada numa situação de aquisição de uma nova gramática: Língua-I = (G1) & G2 (Kato, 2005:8).

A proposta de Roeper (2000), segundo Kato (2005), pode ser interpretada não só como uma hipótese de acesso total, como também de acesso indireto à GU, através da periferia marcada.

Ao contrário do bilíngue “*stricto sensu*”, Roeper considera a situação de um bilinguismo em nível desigual, com G1 na gramática nuclear e G2 na periferia marcada. Essa periferia marcada pode se manifestar por conjuntos lexicais marcados, isto é, itens que não se comportam como os demais em relação a um valor do parâmetro selecionado na gramática nuclear, ou ainda por uma mini-gramática selecionada por gênero, também distinta da gramática nuclear (Kato, 2005:8).

Roeper (2000) conclui, segundo Kato (2005), que a GU é totalmente acessível, não só para projetar novas L2, mas também dentro de uma dada língua, para criar ilhas de variação gramatical, provendo o falante com nuances expressivas.

A segunda é a proposta de Silva-Corvalán (1986) que, segundo Kato, é interessante para a hipótese do acesso indireto, especialmente para a aquisição de línguas que apresentam semelhanças com a L1, como é o caso da aquisição da escrita. Corvalán (1986) propõe que a aquisição de L2 se dá quando uma propriedade gramatical periférica da L1 é aprendida como tendo o estatuto de uma propriedade nuclear na gramática da L2. Assim, a G2 do letrado, antes caracterizada por propriedades periféricas, passa a ter o estatuto de propriedades nucleares.

Assim, em resumo, para se delimitar o estatuto da gramática da fala e da “gramática” da escrita na mente do falante, Kato (2005) considera duas hipóteses para a aquisição de uma “segunda gramática”: a) o falante letrado tem duas gramáticas nucleares, como um bilíngue ‘*stricto sensu*’ tardio, seja a segunda gramática adquirida via a MDG, na concepção de acesso total de Roeper, ou via permeabilidade das gramáticas, na concepção de acesso indireto de Silva-Corvalán; e b) o falante letrado é um bilíngue desigual que tem, em sua Língua-I, uma periferia marcada maior do que a dos não letrados.

Kato (2005) afirma que o termo “desigual” não é de Roeper, mas que ela se utilizou desse termo para esse tipo particular de bilinguismo que faz alternância de código (*code-switching*) entre a G1 da gramática nuclear e a G2 na periferia marcada. Kato (2005) afirma, contudo, que a G2, em sua concepção, não tem a mesma natureza da G1, sendo constituída de fragmentos superficiais de uma gramática constituída pela fixação de parâmetros. Assim, ao invés de ser constituída pelo parâmetro do SN, e suas subpropriedades, a G2 seleciona apenas a omissão do sujeito diferentemente dos portugueses ou do falante do século XIX. Para Kato (2005), a “G2” é constituída, não por seleção paramétrica, mas por “regras estilísticas” selecionadas arbitrariamente de gramáticas passadas ou emprestadas da gramática portuguesa.

Kato (2005), ao mostrar as semelhanças entre aquisição de L2 e aprendizagem da escrita (e a natureza de suas regularidades e arbitrariedades, muito diferentes do que se vê em um bilíngue *stricto sensu* tardio), concluiu que a hipótese de Roeper (2000) responde mais pelo conhecimento resultante de L2 enquanto a hipótese de Silva-Corvalán (1986) espelha melhor o tipo de conhecimento do letrado.

A proposta de Kato (2005) se resume na citação a seguir:

As gramáticas nucleares ficam restritas ao conhecimento acessível a qualquer ser humano, enquanto tudo o que nos diferencia se encontra nessa periferia que expande nossa Língua-I. Embora o que constitui a “G2” tenha a natureza de “regras estilísticas”, o fato de elas serem selecionadas de um acervo de construções originárias da GU, seja da gramática do falante do século XIX, seja do falante português, faz delas um subproduto da nossa GU (Kato, 2005:9).

### **1.2.1 Considerações sobre a leitura de Kato (2005)**

A autora mostra semelhanças entre aquisição de L2 e aprendizagem da escrita e a natureza de suas regularidades e arbitrariedades. Ela defende que, no Brasil, adquirir a gramática da escrita apenas se assemelha à aprendizagem de uma L2, mas não são a mesma coisa. Para isso, a autora se baseia em uma hipótese coerente e bem articulada de Chomsky (1981<sup>(2)</sup>; 1986) que considera a existência de uma periferia marcada onde pode haver valores paramétricos até opostos ao da língua nuclear. Em outras palavras, essa hipótese representa um avanço para o entendimento das diferenças entre a fala e a escrita atualmente, mas é preciso considerar que, na exposição de Kato (2005), seria preciso haver mais informações sobre a natureza dessa periferia marcada no sentido de se delimitar melhor suas características, regularidades ou irregularidades, se houvesse.

A autora constrói sua hipótese com base em dados linguísticos para afirmar que a gramática do letrado brasileiro, no que diz respeito a clíticos, não corresponde nem a uma gramática de um falante letrado do passado, nem à de um letrado português, e que o aprendizado da escrita para a criança brasileira é, em certo sentido, semelhante ao aprendizado de L2, pois a escrita trazida pela escolarização é, em alguns aspectos, desvinculada de certos conhecimentos linguísticos que o aluno já tem, ou seja, a escola tenta recuperar as perdas linguísticas por que sofre a fala, mas, segundo Kato (2005), consegue simular a gramática do passado apenas parcialmente.

O papel da hipótese da periferia marcada é essencial em seu trabalho, pois é responsável por explicar um tipo de bilinguismo que faz alternância de código entre a G1 da gramática nuclear e a G2 na periferia marcada. Kato (2005) afirma que a G2 não tem a mesma natureza da G1. Para a autora, a G2 é constituída, não por seleção paramétrica, mas por regras estilísticas, selecionadas arbitrariamente de gramáticas passadas ou emprestadas da gramática portuguesa. Ainda assim, essas regras são consideradas, por ela, um subproduto da GU.

Este trabalho de Kato (2005) abordou conceitos fundamentais para a investigação de questões relacionadas à aquisição linguística. Sua proposta permeará

toda essa dissertação, pois o conceito de gramática nuclear, periferia marcada e Língua-I são basilares para a discussão de qualquer teoria da aquisição.

### **1.3. A importância do input e do output (VanPatten, 2003)**

Ainda com relação à discussão sobre as contribuições gerativistas relacionadas à educação linguística, o estudo de VanPatten (2003) apresenta três componentes que, segundo ele, são fundamentais para a Aquisição de Segunda Língua (doravante, ASL): input, desenvolvimento do sistema e output. O autor aborda, em sua obra, os processos internos da aquisição e suas relações com os produtos da aquisição, pois, segundo ele, esses afetam como os aprendizes desenvolvem um sistema linguístico. Sua proposta é interessante porque busca responder como os aprendizes criam um sistema linguístico que subjaz o uso linguístico.

Segundo VanPatten (2003), os pesquisadores em ASL estudam o aprendizado, e não o ensino e, com isso, crianças, a despeito do status socioeconômico ou da posição geográfica, evidenciam semelhantes padrões de erros e desenvolvimento em sua L1. Sendo assim, a aquisição de L1 foi tida como uma interseção de dois importantes fatores: mecanismos internos inatos das crianças e dados linguísticos aos quais são expostas a cada interação: o input. Para ele, a aquisição de L2 possui características frequentes, seja dentro ou fora da sala de aula, seja entre a oralidade e a escrita, seja entre língua estrangeira e língua materna, e envolve a criação de um sistema linguístico implícito, inconsciente, ainda que haja conhecimento explícito.

E assim como falantes nativos fazem, aprendizes de L2 armazenam as informações explícitas aprendidas separadamente do seu sistema implícito. (É possível que falantes de L1 e falantes de L2 possam vir a obter essas regras em seus sistemas implícitos, mas (...) a regra aprendida não se torna implícita com a 'prática') (VanPatten, 2003:13)<sup>4</sup>.

Para o autor, a ASL é complexa e consiste em diferentes processos: a) processamento de entrada – input (como os aprendizes dão sentido à linguagem que ouvem e como eles tiram um dado linguístico disso); b) acomodação (como os aprendizes realmente incorporam uma forma gramatical ou estrutura dentro de uma imagem mental da língua que estão criando); c) reestruturação (como a incorporação de uma forma ou uma estrutura pode fazer com que outras mudem sem que o aprendiz saiba); e d) processamento de saída – output (como os aprendizes adquirem a habilidade

---

<sup>4</sup> Todas as citações de VanPatten (2003) foram traduzidas por mim.

de fazer uso de um conhecimento implícito que estão adquirindo para produzir sentenças).

O autor, ao explicitar como se dá a aprendizagem, afirma que a realização final em L2 não tem relação com instrução, já que a aquisição de habilidades é diferente de criação de um sistema implícito. Em outras palavras, para o autor, o aumento da fluência de um aprendiz em termos de sintaxe e traços gramaticais depende do sistema implícito, mas o fato de ele ser hábil a produzir alguma coisa não necessariamente significa que ele tenha um sistema implícito, pois pode usar algum tipo de conhecimento explícito para produzir a sentença e pode desenvolver uma habilidade com aquele conhecimento explícito.

Ele afirma que a descoberta do papel do input alterou completamente como os escolares conceituavam a aquisição linguística.

Input é a língua que o aprendiz ouve (ou lê) que tem algum tipo de propósito comunicativo. Por propósito comunicativo nós queremos dizer que há uma mensagem na língua a que o aprendiz deve se atentar; seu trabalho é entender essa mensagem, compreender o significado do enunciado ou sentença (VanPatten, 2003:25-6).

Para VanPatten, aprendizes de L2 recebem input assim como aprendizes de L1, pois se o aprendiz estiver tentando compreender alguma coisa em L2, está obtendo input que serve de base para a aquisição e, como o aprendiz está ávido pelo significado, ele está fazendo conexões entre o significado e como ele é codificado. Por essa razão, diz-se que a aquisição ocorre como um produto da compreensão. O autor deixa claro que input para aquisição não é informação sobre a língua, não é aprender uma regra, e não é preenchimento de exercício para praticar formas verbais. O autor ressalta que, em contextos de sala de aula, input escrito pode servir como input linguístico também, mas as conexões entre leitura e o desenvolvimento de um sistema linguístico implícito precisam ainda ser exploradas em cada detalhe.

VanPatten conclui que os aprendizes obtêm dados linguísticos do input a partir do 'processamento de input', que consiste em conexão (entre forma e significado) e em análise. A conexão une significados particulares a formas particulares como, por exemplo, a conexão entre forma e significado, e a análise mapeia a estrutura sintática para a expressão. Segundo ele, a interação facilita o processamento do input, podendo os integrantes do diálogo modificar o input, simplificando-o com o uso de sentenças curtas, adicionando pausas, usando um vocabulário mais conhecido ou comum, repetindo alguma coisa já dita, etc.

Para o autor, o sistema linguístico existe a despeito de nossa consciência. Sendo assim, o aprendiz experiencia esse processo (inconscientemente, é claro). Segundo ele, a ASL se refere a algo que está em progressão, evolução e mudança, sendo composta de complexidade, unicidade, diversidade e do propósito comum da comunicação.

A linguagem do sistema de desenvolvimento do aprendiz consiste em uma variedade de componentes linguísticos que interagem de forma complexa (...): o léxico (palavras), fonologia (o sistema sonoro), morfologia (como as palavras são formadas), sintaxe (regras que regem a estrutura da sentença) (...) (VanPatten, 2003:44).

VanPatten (2003) propõe que o sistema possui três componentes fundamentais: uma rede de associações, um componente sintático que consiste em regras, e um conjunto de competências relacionadas ao uso da língua. Então, segundo ele, os aprendizes de L2 criam sistemas similares, ou seja, as palavras em L2 são conectadas com base em um relacionamento semântico, lexical e formal, porém isto não significa que uma rede L1 e uma rede L2 sejam iguais; significa que nativos e não nativos criam essas redes baseados nos mesmos processos de aprendizagem.

Segundo o autor, aprendizes de L2 podem fazer julgamentos sobre sentenças que eles possivelmente não aprenderam, praticaram, ou ouviram do input, e podem frequentemente indicar o que é possível em uma língua. Pois, para ele, ter conhecimento de uma língua também envolve ter competência pragmática e competência sociolinguística, assim como o conhecimento lexical que continua se desenvolvendo durante a fase adulta. O autor afirma que aprendizes de L2 precisam de muita exposição a diferentes contextos para aprender como a língua é usada e que aprendizes de L1 podem precisar que lhes digam que algo que disseram é inapropriado.

O processamento do input é o estágio inicial da acomodação. Formas e significado precisam ser durante a compreensão candidatos para acomodação dentro da rede. A frequência de sua aparição no input também ajuda a determinar quão rápidas as conexões podem ser feitas e quão fortes serão (VanPatten, 2003:53).

Sem input, não há aquisição, e input significa somente um tipo de input (...). Então, na melhor das hipóteses, o conhecimento explícito pode desempenhar somente o papel de apoio e auxiliar. No papel de apoio, pode ajudar os aprendizes a processar melhor o input (VanPatten, 2003:58).

(...) o sistema implícito é construído por exposição e por processamento do input e a subsequente acomodação dos traços formais que participaram daquele input. Reestruturação pode acontecer quando certas formas ou estruturas entram no sistema. Conhecimento explícito não é input (...) (VanPatten, 2003:59).

O autor expõe que a marca da aquisição de língua materna é a fala e que diferentes processos estão envolvidos neste produto da aquisição. Assim, segundo ele, output é a língua que um aprendiz produz para expressar algum tipo de significado. (O autor afirma que há também algo como output escrito, mas não trata a escrita e a redação neste livro). Segundo o autor, ao menos dois processos estão envolvidos no processamento de output: acesso e produção de estratégias. O acesso, para ele, refere-se à ativação de itens lexicais e formas gramaticais necessárias para expressar significados particulares. Segundo o autor, falantes de L1 têm um conjunto de estratégias, e somente um. Aprendizes de L2, no entanto, têm acesso a dois conjuntos diferentes. O autor defende que a formação do escolarizado consiste nas estratégias de produção em L1 e nas estratégias apropriadas em L2, e que os procedimentos atuais que subjazem a produção em L1 e L2 são provavelmente os mesmos. O aprendiz de L2, segundo ele, reconstrói os procedimentos com as regras apropriadas da L2 e restrições.

Aprendizes de L2 usam estratégias de produção baseadas na L1 quando eles não construíram as estratégias apropriadas em L2 e já precisam se comunicar além de suas habilidades correntes em L2. (...) O resultado, como muitos de nós sabemos, é algo que soa como L2, mas tem a estrutura de L1. (...) Diferentemente das crianças que são permitidas balbuciar, falar com frases de uma ou duas palavras, e assim por diante, aprendizes iniciantes de L2 são frequentemente forçados (...) a falar frases e enunciados longos. A pressão comunicativa (...) faz com que o output seja como é (VanPatten, 2003:63).

Segundo o autor, as estratégias de produção baseadas na L2 se desenvolvem com o tempo e seguem uma ordem hierárquica, e propõe que haja um relacionamento simbiótico entre o crescimento do sistema de desenvolvimento e a emergência dos procedimentos de produção nos aprendizes.

Primeiro, os aprendizes geram uma mensagem ou pensamento. O acesso às formas apropriadas e aos itens lexicais é então ativado. Essas formas e itens lexicais são acessados e procedimentos de produção (baseados em L1 ou em L2, possivelmente uma mistura desses algumas vezes) são ativados para pôr os itens juntos de uma forma serial (VanPatten, 2003:66-7).

Assim, resume o papel do output na criação do sistema linguístico do aprendiz:

A maioria das pessoas acredita que a maneira que se aprende regras é praticando-as – e que este tipo de prática precisa ser a prática de output. Assim como temos visto, no entanto, o sistema de desenvolvimento se constrói como um resultado do engajamento do aprendiz com o input (com outros fatores internos) (VanPatten, 2003:67).

Para VanPatten (2003), o output leva o aluno a ter consciência de que precisa de uma forma ou estrutura, já que há monitoramento em L2, assim como em L1. A diferença, segundo ele, é que, no monitoramento em L1, nós estamos confiando em um sistema inconsciente e implícito para monitorar. Aprendizes de L2, de outra forma, podem contar com o conhecimento explícito (consciente) para monitorar seu output. Aprendizes somente podem monitorar se eles sabem a regra; isto é, a regra precisa existir, ou no sistema implícito, ou no conhecimento explícito.

Automatização implica (...) que alguém faz alguma coisa com pouco ou nenhum esforço, sem pensar sobre isso. É importante observar que a prática não significa prática consciente como preencher espaços vazios com verbos. Prática aqui significa prática em ideias comunicativas, isto é, falando sobre coisas reais. (...) Nós primeiro aprendemos regras; nós as praticamos; e então nós ganhamos controle expressivo sobre elas em nosso output (VanPatten, 2003:73-4).

O autor verificou que a primeira língua não parece afetar a ordem da aquisição, e que não importa qual era a primeira língua, todos os aprendizes atravessaram os mesmos estágios (processamento de input, acomodação, reestruturação e processamento de output). E VanPatten (2003), com relação ao embasamento do aprendiz nos procedimentos de processamento de L1 para fazer output em L2, afirma:

Alguns acreditam que somente partes do sistema são transferidas. Outros acreditam que nada se transfere no começo mas que a transferência pode ser desencadeada pelos processos de aquisição; isto é, enquanto aprendemos uma estrutura particular, aprendizes podem criar um estágio que se assemelha a uma estrutura em sua L1 (VanPatten, 2003:78).

O autor aceita que a transferência exista, mas que é preciso delimitá-la e distinguir entre a transferência de sistemas e a transferência de processos ou procedimentos. E, ao falar do uso de L1 em sala de aula, ele defende que o output dos aprendizes não conduz diretamente à aquisição do sistema implícito, ainda que contribua para o desenvolvimento de uma habilidade.

VanPatten afirma que a aquisição de L1 e L2 são semelhantes quando se considera que ambas requerem um input comunicativo; ambas exibem ordens de aquisição e estágios de desenvolvimento; exibem crescimento de enunciados de uma palavra para frases e sentenças; parecem resistentes à manipulação externa e, essencialmente, seguem seus próprios cursos de desenvolvimento. Ao contrário, adquirir uma L1 ou uma L2 é diferente quando se considera que aprendizes de L1 adquirem um sistema implícito completamente, poucos aprendizes de L2 fazem o mesmo; há uma variação individual considerável em quão longe aprendizes de L2 vão,

mas há uma uniformidade completa na aquisição de L1; embora muitos erros e padrões de desenvolvimento sejam similares, alguns erros são únicos para um ou outro contexto; e aprendizes de L2 já têm um sistema linguístico, aprendizes de L1 não.

O autor afirma também que há uma falta de entendimento sobre a natureza da aquisição de L2 e que esse lapso pode interferir em seu processo. O autor afirma que exercícios mecânicos, significativos, e comunicativos não promovem a aquisição como a prática com um input estruturado faz, e que a instrução tradicional resulta somente na produção de uma habilidade, pois aprendizes ainda não interpretam sentenças corretamente após o tratamento.

O autor defende que a correção explícita não causa uma real mudança no sistema implícito subjacente e não causa mudanças posteriores nos procedimentos de processamento de output. E mostra, com base em pesquisas, que ter regras não é o que faz a diferença, mas sim a prática e, diferentemente de outras abordagens instrucionais, a abordagem que usa um input estruturado altera as estratégias de processamento de input dos aprendizes. Para ele, regras não levam à aquisição, levam a um conhecimento explícito que pode ser aproveitado para propósitos comunicativos.

Para VanPatten (2003), a escolarização pode chamar a atenção dos aprendizes para coisas no input que eles possam ter perdido ou ter entendido errado, e a sala de aula tende a ter um input mais rico e mais complexo que muitos ambientes naturais. Afirma que, geralmente, uma estrutura é considerada difícil de ser adquirida quando a regra dela na L1 for diferente de sua regra na L2. Assim, defende que a ASL consiste de diferentes processos com diferentes fatores influenciando cada processo. Ao mesmo tempo, todos os processos não agem nos mesmos dados, alguns agem no input, alguns agem no input processado, alguns agem no dado já no sistema, alguns fazem uso do conhecimento explícito, e assim por diante.

Segundo VanPatten, o papel da motivação na aquisição de segunda língua se resume em nos ajudar a entender os processos envolvidos. O autor também faz referência aos entendimentos sobre a importância da idade no processo de ASL. Para ele, aprendizes precisam de interação por todo o percurso, e habilidades de fala e procedimentos de output precisam ser adquiridos e desenvolvidos, já que a aquisição ocorre em algum tipo de contexto comunicativo, ressaltando que é preciso considerar as diferenças individuais no aprendizado.

O problema das diferenças individuais pode ser importante quando se fala da criação de um conhecimento explícito ou a apresentação de uma informação explícita, mas (...) o conhecimento explícito e os processos que os usam operam independentemente dos processos que trabalham na linguagem (VanPatten, 2003:95).

O autor afirma que não há um método certo, mas sim abordagens principais para a instrução linguística. Porém defende que a comunicação deve ser o coração da aquisição linguística, já que, segundo ele, pessoas adquirem uma língua por engajamento em comportamentos comunicativos, os quais são a interpretação, expressão, e negociação de significados. Para ele, falar de aquisição e ensino é falar de uma aquisição orientada; ensino de língua não precisa orientar-se na aquisição; e, quanto mais input e embasamento no significado, melhor.

Um currículo de ensino de língua que incorpora o input tanto quanto possível é um currículo que encoraja a aquisição linguística. Ao mesmo tempo, quanto mais o currículo coloca a comunicação no centro das lições, o que significa que o significado se torna central a despeito da forma sozinha, tanto mais este currículo parece prover um input ótimo (VanPatten, 2003:102-3).

Segundo o autor, o input pode ser incorporado no currículo de ensino de língua de várias formas, como imersão e instrução baseada em conteúdo. Segundo ele, nesses tipos de currículo, aprendizes não focam realmente na língua por ela mesma; ao contrário, eles aprendem algum tipo de assunto importante ou outro conteúdo pela segunda língua. VanPatten também aborda a importância de se ter um ensino com um input escrito, e com situações de interação que se orientam em um esquema de apropriação por níveis: um iniciante, um intermediário, e um avançado. Segundo ele, as produções requeridas dos alunos devem ser comunicativas em sua natureza, para isso, não precisam ser necessariamente interativas, ou seja, podem ter foco na instrução gramatical, devendo ser baseadas no significado e ligadas ao input ou comunicação.

O autor ressalta a importância de sermos sensíveis às habilidades de produção dos alunos, porque a fala sempre foi o grande marco da aquisição. Por fim afirma que o ensino de língua para a aquisição não é sempre efetivo, e que se pode permitir que as estratégias inatas do aprendiz ditem a prática didática e determinem o programa de estudos, ou seja, aprender a adaptar tudo às suas necessidades, ao invés de impor sobre ele pré-conceitos de como ele deve aprender, o que ele deve aprender e quando ele deve aprender.

### **1.3.1. Considerações sobre a leitura de VanPatten (2003)**

Da leitura da obra pode-se perceber que o autor estabelece uma articulação entre conceitos teóricos advindos da linguística e o ensino de língua estrangeira, dando ênfase a três processos cognitivos cruciais para a aquisição e/ou aprendizagem de uma segunda língua: o input, o desenvolvimento do sistema, e o output. Uma das suas relações com o gerativismo está em considerar os aspectos cognitivos do processo de aquisição de língua.

VanPatten (2003) contribui com suas considerações gerativistas para o ensino ao considerar que as regras não fazem diferença, mas sim a prática do input, pois as regras não levam à aquisição, levam a um conhecimento explícito que pode ser aproveitado para propósitos comunicativos se houver monitoramento por parte do aprendiz. O autor defende que a abordagem metodológica que usa um input estruturado altera as estratégias de processamento de input dos aprendizes, ou seja, se o professor adotar um input estruturado, ele pode chamar a atenção dos aprendizes para coisas no input que eles possam ter perdido ou ter entendido errado. O autor afirma que a sala de aula tende a ter um input mais rico e mais complexo do que muitos ambientes naturais, demonstrando que ainda é um ambiente propício para o aprendizado.

Os conceitos de input e output são relevantes para a melhor organização dos processos de aprendizado de língua. À medida que há compreensão acerca dos procedimentos envolvidos na ASL (entendendo que os três processos ocorrem em cooperação), é possível otimizar as estratégias que visam o alcance dos objetivos propostos para o ensino de língua portuguesa. Segundo o autor, o output é resultado de um engajamento do aprendiz com o input e tem um papel de negociar sentidos, encorajar outros processos que ajudam aprendizes a adquirir a língua. Diferentemente do input, o output não é dado para aquisição, porém, sem o input (procedimento semântico) não é gerado output (procedimento sintático).

Uma de suas contribuições mais centrais diz respeito à incorporação do input ao currículo de ensino de língua através da imersão e instrução baseada em conteúdo. Dessa forma, aprendizes podem aprender algum tipo de assunto importante ou outro conteúdo pela segunda língua, mas não se focarão na língua por ela mesma. Para VanPatten, é importante se ter um ensino com um input escrito e que esse ensino se dê respeitando-se os níveis de cada aluno, pois, segundo ele, nesse contexto de aquisição de segunda língua, alguns procedimentos têm de estar postos antes de outros serem adquiridos.

Considerar que o significado é o foco principal de um aprendiz de L2 torna-se relevante para um tratamento diferenciado com relação aos objetivos do ensino. Segundo o autor, o aprendiz faz conexões entre o significado e como o significado está codificado. Assim, o autor, em sua proposta de investigar a aquisição de L2, alcança importantes avanços para o entendimento da natureza linguística do letrado. Ele contribui ao considerar que, para se adquirir uma L1, os mecanismos internos inatos da criança interagem com um estímulo linguístico, o input, e, como foi mostrado, o autor dedica ao input um papel essencial para que a aquisição ocorra. Ele conclui que, na aquisição de L2, o sistema linguístico implícito já presente no aprendiz parece não interagir tanto com o input que está recebendo.

Dentre suas principais contribuições está a afirmação de que a realização final em L2 não tem relação com a instrução e a afirmação de que a aquisição de habilidades é diferente da criação de um sistema implícito. Para VanPatten, o sistema possui três componentes fundamentais: uma rede de associações, um componente sintático que consiste em regras, e um conjunto de competências relacionadas à língua. Segundo ele, os aprendizes de L1 e de L2 criam sistemas similares, não idênticos, ou seja, criam redes baseados nos mesmos processos de aprendizagem.

Segundo VanPatten (2003), com relação à importância ou utilidade do conhecimento explícito, afirma que aprendizes de L2 podem contar com ele para monitorar seu output se souberem a regra; isto é, a regra precisa existir, ou no sistema implícito, ou no conhecimento explícito.

Outra questão importante que se pode vislumbrar a partir da leitura de VanPatten (2003) consiste em se considerar que o falante nativo, durante a aquisição de sua língua materna, pôde produzir livremente seus enunciados truncados, sem fixação clara de parâmetros e, muitas vezes, ininteligíveis. Porém, durante o aprendizado da modalidade escrita, é vedado ao aprendiz cometer equívocos, sendo corrigido duramente na escola todas as vezes que faz uma nova tentativa. Então, é possível pensar que o output na escola deve ser tratado de forma diferente, tanto o falado como o escrito, já que ele ajuda a adquirir cada vez mais conhecimento sobre a língua.

A questão de entender como os aprendizes criam um sistema linguístico que subjaz o uso é importante porque considera que toda produção tem um fundamento cognitivo e segue uma logicidade, ou seja, buscar entender o que acontece entre o input e o output é um caminho para se melhorarem as questões do ensino de língua. Assim,

sua abordagem acerca dos processos envolvidos entre o estímulo e a resposta é um aprofundamento não encontrado na obra de Kato (2005).

Assim, sua obra é importante porque a investigação nela contida acerca dos procedimentos mentais responsáveis pela aquisição de uma língua estrangeira (L2) estabelece que essa aquisição envolve a criação de um sistema linguístico implícito, inconsciente, mesmo que se tenha tido um aprendizado de regras explícitas através da aprendizagem formal em sala de aula. Sua afirmação de que os aprendizes de L2 realizam uma separação entre as informações explícitas e o sistema implícito remete a um aprendizado escolar que não faz parte de um conhecimento já adquirido, ou seja, as regras explícitas mostradas na escola se comportam como algo muito distante da realidade do aluno. Não é totalmente distante porque é um subproduto do GU.

Uma justificativa para a adoção desta obra como uma proposta que contribui para o ensino de língua portuguesa é a postura do autor em considerar aprendizes de L2 muito semelhantes a aprendizes de L1, pois, segundo ele, eles criam mecanismos mentais para adquirir uma língua baseados nos mesmos processos de aprendizagem. Para ele, não há diferença entre os mecanismos de aprendizagem para L1 e para L2. Sua proposta para explicar como as mudanças ocorrem na mente de uma pessoa, desde a infância até a fase adulta, é através dos mecanismos da acomodação e da reestruturação. Então, para ele, a partir da existência dos sistemas implícito e explícito, a instrução tradicional produz uma habilidade, já que não é afetada pelo sistema implícito.

É muito interessante o levantamento de semelhanças e diferenças entre a aquisição de L1 e L2 que o autor traz. Essas informações contribuem para o melhor entendimento de suas características:

<b>Semelhanças</b>	<b>Diferenças</b>
Requerem um input comunicativo	Aprendizes de L1 adquirem um sistema implícito completamente
Exibem ordens de aquisição e estágios de desenvolvimento	Há variação individual considerável em quão longe aprendizes de L2 vão, mas há uniformidade completa na aquisição de L1
Exibem crescimento de enunciados de uma palavra para frases e para sentenças	Alguns erros e padrões de desenvolvimento são únicos para um ou outro contexto
Parecem resistentes à manipulação externa	Aprendizes de L2 já têm um sistema linguístico; aprendizes de L1, não.
Seguem seus próprios cursos de desenvolvimento	

Por fim, VanPatten (2003) afirma que a prática por si só não produz nada, mas sim o engajamento com o input, pois a prática de regras não constrói um sistema de

desenvolvimento. Para ele, a prática comunicativa gera controle expressivo e, embora afirme que não há um método certo, defende que a comunicação deve ser o centro da aquisição linguística, pois a comunicação torna a compreensão do significado o objetivo do currículo e, para ele, este é o input ótimo. Dessa forma, pode-se pensar que, se o ensino de língua oferecesse um input baseado em atividades comunicativas, obter-se-ia um output mais coerente, eficaz e significativo para o crescimento cognitivo do aluno.

#### **1.4. Considerações parciais**

Este capítulo abordou os conceitos epistemológicos da teoria gerativa, Chomsky (1981), os trabalhos de Kato (2005) e de VanPatten (2003). Mesmo que sejam propostas teóricas, e não empíricas, acredita-se que elas contribuem para o melhoramento da prática didática da disciplina de língua portuguesa.

Verificou-se, assim, que, na escola, cabe ao professor de língua portuguesa ensinar ao aluno uma gramática que ele ainda não utiliza, a Gramática Padrão (doravante, GP). Esta GP será aprendida à medida que o aluno é exposto a um tipo de input diferenciado daquele com que ele teve contato desde o seu nascimento. O input que precisa ser oferecido para que se adquira a G2 na escola deve ser compreensível, não tendo relação com o sistema de regras, pois, segundo VanPatten (2003:26), input para aquisição não é informação sobre a linguagem.

Algo importante de ser ressaltar é que VanPatten (2003) propõe, como processos envolvidos na aquisição de L2, o input, a acomodação, a reestruturação, que compõem o desenvolvimento do sistema, e o output, aproximando-se da proposta de estágios de aprendizado de Piaget. É também de suma importância considerar a distinção que o autor faz entre habilidade e sistema implícito. Esta distinção oferece respostas para os produtos obtidos com o conhecimento de regras implícitas e regras explícitas. Assim, cabe retomar a proposta de Kato (2005) sobre a periferia marcada que, segundo ela, é onde se desenvolve a L2, ou G2, a língua coletiva presente com a escolarização. Para VanPatten, essa L2 se dá com regras explícitas, sendo, portanto, uma habilidade advinda da escolarização, porém ela é regida pelo mesmo sistema da língua adquirida na infância, sendo modificada no âmbito da competência discursiva e sociolinguística. Com base em VanPatten (2003), cabe a afirmação de que a escola introduziria ao aluno, a partir da existência de uma periferia marcada, uma língua ampla, coletiva, devido a um desenvolvimento que se dá continuamente, pois o sistema muda, é dinâmico e o aprendiz está interagindo constantemente com o input.

O papel do input, na proposta de VanPatten (2003), é fundamental para a aquisição de L2, portanto debruça-se em compreendê-lo. O input, segundo o autor, só será considerado como tal se tiver um objetivo comunicativo e se estiver em busca da compreensão dos significados. Dessa forma é possível pensar que a escola não tem oferecido um input adequado para que o aluno adquira a L2 de que fala Kato (2005): a língua coletiva. Ainda que VanPatten (2003) não tenha se detido nos estudos sobre o input escrito como estímulo para o desenvolvimento de um sistema linguístico implícito, é possível, com base nos entendimentos até então, projetar necessidades semelhantes para os objetivos escolares.

Nesse sentido, de acordo com o que se tem mostrado, cabe questionar de que maneira o input deve ser oferecido pela escola para que o aluno adquira a gramática da língua escrita, e que tipo de input é esse. Se nossos alunos saem das instituições de ensino despreparados para a produção textual, pressupõe-se que a escola não esteja oferecendo a eles uma educação linguística adequada. É preciso repensar as atuais metodologias de ensino a fim de que o aluno tenha um desempenho linguístico eficaz.

A educação básica do Brasil é avaliada de acordo com o que o aluno consegue gerar de acordo com a gramática padrão da língua escrita. Dessa maneira surge outro importante conceito: output. Output é, conforme VanPatten (2003, p.32), qualquer coisa que emerge de outra; algo produzido propositalmente, ou seja, é a linguagem com significado que o aprendiz produz. Assim como o input, o output precisa ter um propósito comunicativo, pois é produzido por aprendizes para expressar algum tipo de significado. Aprendizes de uma L2 pensam no que querem dizer e tentam pôr isso em prática selecionando palavras do léxico para expressar significados particulares. Quando escrevemos e pensamos, acessamos e produzimos output ao mesmo tempo e essa produção precisa ser guiada por estratégias. Aprendizes de L2 acessam dois diferentes procedimentos: o primeiro eles trazem da aquisição e o segundo da apropriação da L2 enquanto está sendo desenvolvida. O que o aprendiz de L2 faz é reconstruir os procedimentos com as leis da L2 e suas restrições. Aprendizes de L2 embasam-se nas estratégias de produção de sua L1 quando eles não têm construídas as estratégias da L2 e têm de se comunicar na L2. Essa é uma estratégia comunicativa: um jeito de usar o que se sabe para se expressar quando você não consegue. O resultado é algo que soa como L2, mas tem a estrutura da L1.

A menção de VanPatten (2003) aos processos envolvidos no processamento de output (acesso e produção de estratégias) se assemelham às regras estilísticas que

ocorrem na periferia marcada de que fala Kato (2005). Para o autor, aprendizes de L2 armazenam as informações explícitas aprendidas separadamente do sistema implícito, ou seja, sua afirmação vai ao encontro da hipótese da periferia marcada de Kato (2005).

É preciso investigar, ainda, como a perspectiva cognitivista tem sido levada em consideração pela literatura, o que de conhecimento linguístico inato, biológico, teórico e cognitivista tem sido usado na sala de aula, e o que fazer para aumentar o conhecimento linguístico do letrado. A abordagem dessas questões se dará no capítulo seguinte.

## 2. OS LINGUISTAS E A EDUCAÇÃO: ANÁLISE DE OBRAS SOBRE EDUCAÇÃO EM LÍNGUA MATERNA

Este capítulo destina-se à análise de oito obras que apresentam reflexões e orientações sobre educação em língua materna. O objetivo dessa revisão bibliográfica é verificar de que forma vêm sendo apresentadas as diferentes orientações e abordagens de ensino. Eis as obras que serão analisadas:

PERINI, Mário (1986), *Para uma nova gramática do português*;

MURRIE, Zuleika de Felice (1992), *O Ensino de português*.

LUFT, Celso Pedro (1993), *Língua e liberdade*;

MARCURSCHI, Luiz Antônio (2001), *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*;

FRANCHI, Carlos (2006), *Mas o que é mesmo “gramática”?*;

ROCHA, Luiz Carlos de Assis (2007), *Gramática: nunca mais – o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática*;

NEVES, Maria Helena de Moura (2007), *Gramática na escola*;

VIEIRA & BRANDÃO (2009), *Ensino de gramática: descrição e uso*.

A escolha dessas obras seguiu os seguintes critérios: influência do autor no meio acadêmico; constante citação da obra em pesquisas na área de letras e ensino de língua e atualidade da obra. Para avaliar as abordagens de cada autor, as obras são examinadas a fim de responder os seguintes questionamentos:

- a) Qual o objetivo de cada obra?
- b) A obra se propõe a apresentar uma metodologia de ensino?
- c) Qual teoria é citada pelo autor?
- e) Há menção a aspectos cognitivos do aprendizado de línguas?
- f) Há menção a aspectos socioculturais?
- g) Quais são as propostas apresentadas em relação aos métodos e técnicas de ensino?

As obras serão apresentadas de forma cronológica, da mais antiga para a mais recente e, por razões de clareza, as perguntas acima serão respondidas na seção “Considerações de leitura das obras técnicas” na ordem em que foram apresentadas.

## 2.1 Mario Perini. *Para uma nova gramática do português (1986)*

Este livro surgiu porque seu autor sentiu necessidade de elaborar uma nova gramática do português. A obra faz críticas à gramática tradicional e também elabora sugestões sobre como o conteúdo gramatical deveria ser tratado a fim de solucionar os “problemas” presentes na tradição gramatical.

As falhas da gramática tradicional são, em geral, resumidas em três grandes pontos: sua inconsistência teórica e falta de coerência interna; seu caráter predominantemente normativo; e o enfoque centrado em uma variedade da língua, o dialeto padrão (escrito), com exclusão de todas as outras variantes (Perini, 1986:6).

Para ele, a gramática deverá colocar, em seu devido lugar, as afirmações de cunho normativo; depois, descrever pelo menos as principais variantes (regionais, sociais e situacionais) do PB e, por fim, ser sistemática, teoricamente consistente e livre de contradições. O autor parte do princípio de que não há esperanças de se chegar a uma prática gramatical realmente racional e educacionalmente valiosa, sem uma fundamentação teórica suficiente. Sendo assim, propõe a elaboração de uma nova descrição do português padrão (uma nova gramática portuguesa) acompanhada de um amplo debate sobre os fundamentos do ensino gramatical: seus objetivos e as maneiras de atingi-los.

Para Perini, a renovação do ensino gramatical se dará com base em uma atitude crítica. Ele propõe que haja uma descrição, em termos formais, da estrutura sintática unida aos aspectos da interpretação semântica a fim de se preparar uma gramática pedagógica. Para ele, a semântica funcionará como uma espécie de antologia de apêndices à descrição gramatical. Seu objetivo é formar um corpo doutrinário logicamente consistente (uma teoria gramatical), pois, segundo ele, a gramática tradicional não traz uma conscientização adequada do importe teórico das afirmações que constituem a gramática.

Perini propõe a existência de uma dualidade de doutrinas gramaticais na gramática tradicional: a doutrina gramatical implícita (DGImp.), que não é explicitada nem reconhecida como existente, mas que guia as decisões dentro da prática da análise gramatical, e a DGEx., a ‘oficialmente reconhecida’ e explicitada nas gramáticas.

(...) uma formação gramatical intelectualmente sadia só pode ser atingida através de um exame racional e rigoroso do fenômeno da linguagem e da estrutura da língua, nunca através de princípios desconexos e, o que é pior, ministrados dentro de um esquema de autoridade. Mas isso pressupõe a existência de uma teoria gramatical que possa dirigir o esforço de análise e compreensão do funcionamento da língua (Perini, 1986:19).

Perini propõe que a tentativa de explicitação das desarmonias entre DGEx. e DGImp., assim como os outros aspectos da crítica à gramática tradicional, é um caminho para a criação de um tipo de atitude que permitirá à disciplina de língua portuguesa ser realmente útil na formação intelectual dos estudantes.

Para o autor, a “boa” gramática do português deve descrever as formas da língua (isto é, sua fonologia, sua morfologia e sua sintaxe) e explicitar o relacionamento dessas formas com o significado que veiculam. Assim, para ele, gramáticas são tentativas de explicitar as formas e seu relacionamento com os respectivos significados, e uma língua natural consiste de um conjunto de recursos formais que servem (juntamente com o contexto extralinguístico) para transmitir um conteúdo.

O autor, em sua nova proposta, aborda os problemas da descrição semântica, mais especificamente a complexa relação entre forma e significado, não negando a relevância do contexto para descrever a interpretação final das expressões linguísticas. Ele considera que os falantes possam ter algum acesso intuitivo ao significado literal das formas linguísticas.

Para ele, deve-se incluir o estudo do significado em uma gramática pedagógica da seguinte forma: a) aspectos semânticos stricto sensu; b) aspectos pragmáticos (contexto situacional, dêixis e força ilocucionária) e c) status funcional (análise do discurso).

Perini também discute a conveniência de se considerar a palavra como unidade básica da análise. Para ele, é preciso haver uma diferença qualitativa entre os princípios que regem a distribuição dos elementos no nível da frase (sintaxe) e os que regem a sua distribuição no nível de palavra (morfologia). Assim, propõe que o estabelecimento das classes de palavras só deve ser feito com base no estudo do comportamento sintático das palavras.

Na opinião do autor, os dados que melhor fundamentam a descrição do português-padrão do Brasil são os do padrão técnico-jornalístico, pois oferecem uma uniformidade de estrutura que permite elaborar a descrição com maior coerência. Para ele, uma das finalidades do ensino gramatical é conscientizar o estudante de sua língua, da língua que ele deve aprender a manejar seja lendo, seja escrevendo. Sendo assim, acredita que o uso de textos jornalísticos colocaria um objetivo mais realista para o ensino da língua.

### **2.1.1 Considerações sobre a leitura de Perini (1986)**

Conforme apresentado na seção anterior, o objetivo principal do autor, nessa obra, é propor uma nova descrição do português padrão, da gramática da língua portuguesa e trazer um debate sobre os fundamentos do ensino gramatical. Ele dedica-se mais à reflexão sobre a construção de uma nova gramática e menos à reflexão sobre o ensino.

Perini cita alguns aspectos sociolinguísticos ao defender que uma boa gramática deve descrever as principais variantes do português brasileiro. E, dentre as propostas de métodos e técnicas, ainda que não apresente nenhuma metodologia, Perini defende que a tentativa de explicitação das desarmonias entre DGEx. e DGImp., assim como a utilização de textos técnico-jornalísticos, é um caminho para a criação de uma utilidade para a disciplina de língua portuguesa na formação intelectual dos estudantes.

Embora não haja citação de uma teoria em sua obra, defende que é necessário se ter uma fundamentação teórica. Ainda que Perini seja um autor gerativista, não se notou nenhuma inserção da teoria inatista em sua obra.

Para ele, gramática é uma tentativa de explicitar as formas e seu relacionamento com os respectivos significados. Essa concepção é importante em sua obra, pois o autor, a partir dela, faz menção aos aspectos ligados à cognição ao considerar que os falantes possam ter algum acesso intuitivo ao significado literal das formas linguísticas.

## **2.2 Zuleika de Felice Murrie. *O ensino de português* (1992)**

Nesta obra, com a colaboração de outros autores, também professores, a organizadora, Zuleika de Felice Murrie, aborda a integração curricular e metodológica do ensino de língua portuguesa desde o ensino fundamental até a universidade. Suas reflexões sobre o ensino da língua materna procuram recuperar a relação entre linguagem verbal e pensamento, entendendo que a língua é um veículo de ideologias que transmite o pensamento de uma sociedade.

Não serão apresentados todos os textos presentes no livro, mas apenas aqueles que contêm as mais relevantes reflexões sobre o ensino de língua.

### **2.2.1 O ensino da norma na escola**

Para Maria Silvia Olivi Louzada, é preciso melhorar o desempenho linguístico dos escolarizados através da reflexão, pois, para ela, eles já são conhecedores da língua

e lhes faltam algumas coisas como, por exemplo, melhorarem suas produções. Para ela, a função da escola é levar a criança a adquirir e a praticar o dialeto padrão e o praticar nas modalidades culta e formal. A autora aponta como causa do fracasso escolar a inadequação entre o que/como se ensina e para quem ensina, pois, quando a escola tenta substituir a língua que o aluno já fala por outra, dita ‘cultura’, ela fracassa.

A autora propõe que a interação é fator decisivo no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, visto que esses não se dão em virtude de uma atividade isolada do sujeito. Para a autora, qualquer criança que ingressa na escola já traz uma rica prática de linguagem, maior ou menor, conforme o exercício efetivo da comunicação e a variedade de suas experiências. Sendo assim, segundo ela, a escola não pode ignorar a complexidade da linguagem do aluno, mas deve recuperar sua fala e seu poder de expressão verbal, pois isso é fundamental para que o processo ensino-aprendizagem seja bem-sucedido.

(...) o aprendizado da variante linguística pela criança, antes mesmo de entrar na escola, se deu pela interação com seu grupo familiar e comunitário. Assim também é lícito supor que o maior número possível de experiências linguísticas na variante padrão levará ao domínio desta variante (Murrie, 1992:18).

Para a autora, não se trata somente de mudança metodológica ou de técnicas de ensino, mas de uma mudança de postura do profissional de ensino em relação à concepção de linguagem e ao que é ensinar língua materna. Sendo assim, o professor deve trabalhar para multiplicar, aumentar e acrescentar os recursos expressivos de que a criança dispõe. Deve, também, atentar e observar com cuidado a fala e a escrita dos seus alunos para redimensionar seus objetivos e propor formas adequadas de atingi-los, já que eles devem estar em contato com as formas que coloquialmente não usam, mas precisam saber usá-las em situações formais.

### **2.2.2 A alfabetização prossegue: uma experiência com a 5ª série**

Este artigo de Harry Vieira Lopes discute questões relativas ao ensino de Português no 1º grau através do relato de uma pesquisa feita na 5ª série. O autor destaca o caráter de continuidade do processo de “alfabetização” e busca indicar atalhos que apressem uma ação pedagógica.

O professor de língua portuguesa será aquele que reúna condições para dirigir situações de ensino e aprendizagem da língua aos alunos, com objetivos precisos. (...) E o que é preciso ter-se em mente, é que não se trata de ensinar conteúdos (...), mas de criar situações de aprendizagem de modos de operação (...). Em outras palavras: é

preciso exatamente fazer com que o aluno possa ler/escrever e angariar recursos técnicos para esse ler/escrever; distinguir tipos discursivos (...), estabelecer-lhes os elementos articuladores, reconhecer a função do que escreve e dar-lhe a direção necessária, adaptar-se às diversas situações em que deverá interpretar e produzir seus escritos. É preciso que tenhamos uma concepção de língua, que conheçamos seus melindres, suas manhas. (...) É preciso, ainda, que conheçamos um pouco do processo mental dos sujeitos (...). (Murrie, 1992:45-46).

Segundo ele, o conhecimento não se dá pelo simples contato com a experiência, mas deve-se adequá-lo às condições cognitivas do aluno. Para ele, as estruturas sintáticas são interiorizadas inconscientemente e não através de sua descrição metalinguística. Por isso, é preciso haver uma metodologia que ainda se alicerce nas questões da alfabetização, vista no sentido maior, não apenas como dotação de um sistema de escrita, mas como desempenho linguístico no maior número possível de situações através da leitura. Para ele, a linguagem é um componente social, e leitura e escrita são duas faces de uma mesma moeda.

### **2.2.3 Reflexões sobre o Ensino/Aprendizagem de Gramática**

Segundo Murrie, o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança, pois, ainda que não adquira novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, a criança torna-se consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente. Segundo a autora, a gramática é um conjunto de regras significativas de uma língua, conhecido e dominado pelos falantes nativos em uma comunidade. São regras elaboradas e aceitas socialmente para a comunicação por meio da linguagem verbal.

A autora considera que o conhecimento da gramática de uma língua faz parte integrante do conhecimento linguístico do usuário, pois o falante é capaz de operacionalizar as regras, sem nem mesmo conhecê-las, denominá-las ou pensar sobre elas. Assim, de acordo com seu ponto de vista, o ensino de gramática deveria se basear na explicitação das regras de uso da língua em situações significativas. Segundo ela, existe a necessidade do uso de uma gramática mais elaborada, intencional, consciente e específica que supra as diferenças variáveis das modalidades escritas e faladas.

Segundo Murrie, a elaboração de uma gramática da fala deve levar em conta as condições de produção, a natureza do processo de interlocução, o contexto situacional e a essência dialógica da comunicação verbal. Para ela, saber as regras e usá-las não significa saber falar sobre elas. Ela propõe, como estratégia de ensino, levar os alunos a

conhecerem a gramática da ‘cabeça’, ou seja, compreender os processos de pensamento articulados pela linguagem para depois descrevê-los e sistematizá-los, pois a escola deve transformar os alunos em sujeitos pensantes, analíticos, críticos, criativos.

A adoção de uma metodologia de ensino de gramática passa pelo critério de atendimento às necessidades diagnosticadas, no ato da aprendizagem da língua, de um determinado indivíduo, inserido em uma classe (ou série), dentro de um planejamento escolar, de acordo com as expectativas sociais existentes. O ato de ensinar também é contextualizado, em um espaço e tempo, mediado pelas conveniências do aprendiz e do professor e pressupõe, portanto, uma interação constante entre ambos e o objeto de estudo (Murrie, 1992:75).

Para Murrie, seria mais proveitoso ensinar o aluno a pensar sobre os conceitos e reinventá-los a partir de uma gramática textual pautada no significado. Para ela, é preciso ter um conhecimento efetivo das regras da língua, usadas na linguagem falada ou escrita, dentro de uma perspectiva textual, contextualizada, limitada por uma análise linguística dialética do processo de construção sócio-histórico da língua.

#### **2.2.4 Considerações sobre a obra organizada por Murrie (1992)<sup>5</sup>**

Essa obra traz noções confusas de gramática considera.

Da leitura feita, percebe-se que a obra considera que a função da escola é levar a criança a adquirir e praticar o dialeto padrão. Como proposta metodológica e técnica para o ensino, a obra defende que a interação é um fator decisivo no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem e que a escola deve recuperar a fala do aluno e seu poder de expressão verbal. Ou seja, a obra propõe que se deva multiplicar, aumentar e acrescentar os recursos expressivos de que a criança não dispõe, assim como atentar para a fala e para a escrita a fim de colocar os alunos em contato com formas que coloquialmente ele não usa e que não é apresentada a ele uma maneira de desenvolvê-las. Assim, a obra, ainda que não apresente uma metodologia de ensino, propõe que se deve ser alicerçá-la nas questões da alfabetização, ou seja, propõe uma espécie de continuidade do processo de alfabetização. Essa proposta se assemelha a um processo de letramento.

A obra também menciona alguns aspectos socioculturais no que diz respeito às variedades/modalidades linguísticas que a escola deve apresentar à criança e considera que o maior número possível de experiências linguísticas na variedade padrão levará ao domínio dessa variante, mas não aborda como se dará essa experiência, ou seja, como o

---

<sup>5</sup> Como esta é uma obra composta de vários artigos, as considerações serão feitas a partir de todos os autores envolvidos.

professor a promoverá. A obra, tratando de propostas metodológicas e técnicas, diz ser mais proveitoso ensinar o aluno a pensar sobre os conceitos e reinventá-los a partir de uma gramática textual pautada no significado, pois acredita que se deva ter conhecimento das regras da língua usadas na fala ou na escrita considerando-se a perspectiva textual, o contexto, a dialética e o processo de construção sócio-histórico. Ou seja, a obra aproxima-se de uma proposta comunicativa para o ensino de língua.

A autora propõe, ao tratar de aspectos cognitivos ligados ao ensino de língua, que se deva conhecer um pouco do processo mental dos sujeitos e atender às necessidades diagnosticadas do aluno. Para ela, o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança, mas não se atém a mostrar de que forma isso se dá. Propõe também que os alunos compreendam os processos de pensamento articulados pela linguagem.

Por fim, a obra considera que o ensino de gramática deve se basear na explicitação das regras de uso da língua, em situações comunicativas, pois defende que saber as regras e usá-las não significa saber falar sobre elas. Também há a afirmação de que a causa do fracasso escolar é a inadequação entre o que/como se ensina e para quem ensina, porém, em toda a exposição, não foi estabelecida a adequação necessária.

### **2.3 Celso Pedro Luft. *Língua e liberdade* (1993)**

Luft apresenta sua obra defendendo que gramáticas são meras tentativas de registro e explicação de parte ínfima das regras contidas na gramática interna. Seu livro é em defesa da gramática imanente às línguas, pois o ensino de língua materna está mal orientado e deficiente. Ele defende que o aluno inicia seu processo de escolarização tendo já adquirido um sistema linguístico completo de sua língua materna.

Penso ser urgentíssimo promover uma mudança radical em nossas “aulas de Português”, ou como quer que as chamem: passando de uma postura normativa, purista e alienada, à visão do aluno como alguém que já sabe a sua língua, pois a maneja com naturalidade muito antes de ir à escola, mas precisa apenas liberar mais suas capacidades nesse campo, aprender a ler e escrever, ser exposto a excelentes modelos de língua escrita e oral, e fazer tudo isso com prazer e segurança, sem medo (Luft, 1993:12).

Segundo Luft, é preciso estimular uma prática sem medo e sem opressão no ensino de língua materna que desenvolva nos alunos o espírito crítico, algo imprescindível para que possam discernir entre linguagem boa e má, falada ou escrita.

Assim, propõe que o ensino faça o aluno se desenvolver para se tornar um cidadão lúcido e livre, senhor de sua linguagem.

Para o autor, a linguagem dos alunos e suas composições deveriam ser julgadas como atos de comunicação e não como campo de purismo gramatical ou exercícios de ortografia, já que qualquer ato de comunicação só é possível mediante a aplicação de todas as regras nele envolvidas. Para o autor, toda a língua (semântica, léxico, morfologia, fonologia e fonética) é questão de uso, pois ela é autodeterminada pelos seus usuários e defende ser importante escrever ou falar o mais claro possível, ou seja, é importante, para ele, a comunicação e o domínio do meio de comunicação.

A boa comunicação verbal nada tem a ver com a memorização de regras de linguagem nem com a disciplina escolar que trata dessas regras, e que geralmente, em nossas escolas, toma o lugar do que deveriam ser as aulas de Português: (...) vivência criativa com o idioma (Luft, 1993:19).

O talento de bem falar e escrever tem, para Luft, a ver com a gramática natural, isto é, o sistema de regras que os falantes internalizam ouvindo e falando. Segundo ele, a gramática interior estará onde se aprende pela experiência, pela exposição a atos de fala e escrita modelares e com convivência constante com boa linguagem. Ele defende que os professores precisam considerar o conhecimento que seus alunos já detêm, devido à faculdade humana para aquisição de língua.

Não é em manuais de retórica, de redação ou de estilo, em tratados de metrificacão ou versificacão, nem em livros de teoria literária, que se aprende a manejar a língua culta ou a fazer boa literatura. Também a língua culta, espécie de língua segunda (depois da língua primeira instaurada na infância), se aprende por intuição, na convivência íntima e prolongada com textos modelares. Atenção: “modelares” não significa necessariamente clássicos, antigos, consagrados. Um bom escritor moderno é mais “modelar” para o aluno, porque exemplifica a língua atual (Luft, 1993:27).

Luft ressalta que o povo faz a língua, lembrando que aqueles que trabalham a língua conscientemente – professores, gramáticos, dicionaristas, linguistas – nunca poderão fazê-lo sem apoio no que a massa popular previamente moldou. Gramática é, para Luft, um sistema de regras intuitivamente internalizado desde a infância e aperfeiçoado à medida que o indivíduo cresce intelectualmente e é compartilhado intuitivamente pelos membros da comunidade, mesmo os que não vão à escola e nunca aprenderam a ler.

Segundo ele, todo o ensino da língua materna precisa ser reformulado.

Não se trata de “ensinar” a língua materna, que o aluno já fala ao entrar na escola; nem se pode, aliás, ensinar uma língua. O que cabe é

ir aumentando a capacidade comunicativa dos alunos, trabalhar muito com a língua, melhorando sempre mais e tornando mais produtivo o manejo desse instrumento. Para os possuidores/praticantes de uma gramática mais baixa, propiciar a internalização da gramática mais alta com multiplicada exposição a bons textos (Luft, 1993:30).

Segundo o autor, é preciso melhorar primeiro a expressão oral dos alunos. Depois, paralelamente, treinar e aperfeiçoar a expressão escrita, como se uma língua se construísse de fora para dentro. Ele ressalta que é preciso, também, dar atenção à plenitude ou totalidade da língua, que inclui variedades de tempo, região, classe social, sexo e estilo. Segundo sua concepção, todas as frases bem formadas da língua estão previstas pelo sistema de regras da gramática natural e, para ele, a gramática natural da língua é a fala: um sistema de regras para a comunicação oral. A escrita é, segundo ele, sinalização secundária, posterior, e que pode nem ocorrer. Luft propõe que a gramática natural da fala deve sempre preceder, fundamentar, controlar a gramática artificial da escrita.

Sob essa perspectiva, o autor sintetiza sua proposta no excerto abaixo:

Ideias precisas e atualizadas sobre linguagem, língua e gramática, fala e escrita, variedades idiomáticas sociais e culturais, registro de linguagem, constituem os fundamentos imprescindíveis a todos os professores de línguas e em especial ao professor de língua materna. Sobretudo, é da maior importância, pela repercussão no ensino, tomar conhecimento do que é a internalização das regras da língua materna nos primeiros anos de vida, aquilo que vai constituir o “saber linguístico do falante nativo”, sua gramática interior, implícita, intuitiva (Luft, 1993:39-0).

Luft acredita que o processo de aquisição de linguagem pode solidificar uma base extraordinária para fundamentar um novo tipo de ensino de língua materna, pois, segundo ele, é requisito de um professor de língua materna basear suas atividades em noções corretas sobre linguagem, língua e fala. Dessa forma, com base na teoria inatista da linguagem de Noam Chomsky (a partir de 1950), propõe que as aulas de português criem condições para que se liberem capacidades internas inatas.

O autor afirma que a linguagem da criança, quanto ao nível cultural e vocabular, depende do meio em que ela vive. Desta forma, o aprendizado da gramática da escrita também dependerá do meio em que a criança está inserida. Para Luft, o “saber” a língua, competência gramatical, é efeito natural da maturação biopsicolinguística, e o uso da competência pragmática depende de vários fatores. Por isso, a escola devia cuidar primariamente da fala dos alunos, já que uma adequada terapia da fala (e do pensamento por ela expresso) pode encaminhar a uma natural terapia da escrita.

Segundo o autor, uma das principais causas de um ensino de língua materna mal orientado, na escola tradicional, é o pressuposto de que o aluno não sabe a língua. E, para ele, a escola tem de trabalhar a partir da realidade gramatical heterogênea dos alunos. Para o autor, existe uma sobrecarga de inutilidades, pois os alunos saberão falar e escrever bem, comunicando-se com precisão e clareza, através da leitura.

O autor posiciona-se como defensor da hipótese da GU como a única capaz de explicar o “milagre” da aquisição de qualquer língua por qualquer criança e propõe que não haja objetivos teóricos no ensino elementar e médio.

Segundo Luft, há uma distinção entre gramática implícita e gramática explícita, pois aquela é intuitiva, da fala, e dirigida para a comunicação e esta é ensinada por outros, é da escrita e não tem objetivos definidos.

Luft ressalta que no ensino de línguas estrangeiras há eficiência nos cursos que priorizam a prática a despeito da teoria gramatical, porém, no ensino de língua materna, parece haver uma conveniência de a fala brasileira de hoje legitimar-se com a escrita portuguesa de ontem. Assim, defende que não se deve ensinar Linguística na Educação Básica, mas se deve fazer uso de suas noções fundamentais de linguagem e língua, de variedades e registros, sobretudo das teorias de aquisição.

(...) o aluno não precisa “aprender” a língua; precisa, sim, reforçar sua gramática implícita, internalizada na primeira e segunda infância, ampliá-la com os elementos próprios do modelo culto padrão. E precisa aprender a ler e escrever, ter contato constante com bons textos, e descobrir, com o professor e toda a classe, as riquezas expressivas do seu idioma (Luft, 1993:99).

Podemos, sim, fazer o aluno crescer em linguagem, aumentar o vocabulário, os recursos expressivos, tomar consciência das potencialidades da língua. E dominar a escrita, pontuação, estrutura em parágrafos, técnicas de correção e aperfeiçoamento estilístico, variabilidade expressiva (Luft, 1993:88).

Por fim, Luft propõe um novo ensino com um mínimo de gramática e o máximo de prática. Para ele, com um ensino libertador haverá alunos libertos e conscientes de seus poderes de linguagem, aptos para crescer e desenvolver o espírito crítico e expressar toda a sua criatividade.

### **2.3.1 Considerações sobre a leitura de Luft (1993)**

O objetivo de Luft, em sua obra, é defender a gramática entendida como o conjunto de regras que sustentam o sistema das línguas. O autor, dentre suas propostas de métodos e técnicas, considera ser necessário liberar mais as capacidades do aluno na

leitura e na escrita através da exposição a excelentes modelos de língua escrita e oral e afirma que a memorização de regras não tem relação com a boa comunicação verbal. Ele propõe que as aulas de português sejam de vivência criativa e de aumento da capacidade comunicativa. O autor defende que haja uma gramática mais baixa e uma gramática mais alta que é internalizada com multiplicada exposição a bons textos.

Para ele, o talento de bem falar e escrever tem a ver com a gramática natural, o sistema de regras que os falantes internalizam ouvindo e falando. Isso é o mesmo que dizer que a GU está presente tanto na fala quanto na escrita. Ele ressalta a questão do input, pois afirma que a gramática interior estará onde se aprende pela experiência, pela exposição a atos de fala e escrita modelares e com convivência constante com boa linguagem.

Luft é, dentre os autores aqui analisados, um dos que mais apresenta os conceitos teóricos da teoria gerativista. Ele tem um conceito de gramática pautado no inatismo e cita diversos excertos de Chomsky (1969, 1970, 1971, 1975, 1977 e 1981). Embora em sua obra não haja a apresentação de uma metodologia, Luft se dedica a expor as características da teoria gramatical implícita e a explícita e propõe que se use o saber prévio para exercitar e aperfeiçoar a capacidade comunicativa.

Com relação aos aspectos socioculturais, o autor ressalta que é preciso dar atenção às variedades de tempo, região, classe social, sexo e estilo quando se fala de ensino de língua e afirma que a linguagem da criança, quanto ao nível cultural e vocabular, depende do meio em que ela vive e, por isso, o aprendizado da gramática da escrita também dependerá.

Dentre suas propostas, Luft defende que uma adequada terapia da fala e do pensamento nela expresso encaminharia a uma terapia da escrita. Segundo ele, o professor deve partir do pressuposto de que o aluno tem um conhecimento inato da linguagem, pois, para ele, a GU é a única capaz de explicar o processo de aquisição de língua. Ele propõe que se dispensem objetivos teóricos do ensino elementar e médio e que se ensine com o máximo de prática e o mínimo de teoria.

Ele considera haver, com base nos aspectos da cognição, dentre os alunos, uma realidade gramatical heterogênea, considerando a existência de duas infâncias, a primeira e a segunda, ou seja, ele defende a existência de fases cognitivas.

## 2.4 Luiz Antônio Marcuschi. *Da fala para a escrita* (2001)

O autor tem por objetivo analisar as relações existentes entre oralidade e escrita e contribuir para um melhor conhecimento dos usos da língua através de atividades de retextualização. Segundo o autor, a intenção comunicativa funda o uso da língua, assim, propõe que não se podem tratar as relações entre oralidade e letramento, ou entre fala e escrita, de maneira estanque e dicotômica.

O autor revisa conceitos e postulados a respeito da língua e trata de uma suposta supremacia social e cognitiva da escrita sobre a oralidade, frisando que os textos orais não são caóticos nem incoerentes como se costuma pensar. Marcuschi afirma que, na passagem da fala para a escrita, ou seja, na retextualização, muda-se o meio em que se dá a produção, mas não a atividade sociocognitiva desenvolvida. Ele concebe oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais. Segundo ele, a oralidade não é superior à escrita, a escrita não é derivada e a fala não é primária. Para ele, a escrita não pode ser tida como representação da fala, pois apresenta elementos significativos próprios. Segundo o autor, a oralidade tem primazia cronológica sobre a escrita, mas os usos da escrita impõem-se e adquirem um valor social superior à oralidade.

A fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. Mais do que a decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização. Por outro lado, a escrita (enquanto manifestação formal do letramento), em sua faceta institucional, é adquirida em contextos formais: na escola (Marcuschi, 2001:18).

Segundo Marcuschi, é um equívoco a identificação entre alfabetização e escolarização, e entre letramento e aquisição:

O letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, *letramentos* (...). Distribui-se em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo. A alfabetização pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição familiar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. (...) A escolarização, por sua vez, é uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades da escola (Marcuschi, 2001:21-2).

O autor busca investigar o que o indivíduo aprende quando aprende a ler e escrever e que tipo de conhecimento é o da escrita. Então, para ele, *fala* e *escrita*

passam a ser usadas para designar formas e atividades comunicativas, não se restringindo ao plano do código, tratando-se muito mais de processos e eventos do que de produtos.

Marcuschi adota uma perspectiva interacionista e dialógica e, dessa forma, pode-se perceber, com maior clareza, a língua como fenômeno interativo e dinâmico. Ele acredita que, assim, exista uma correlação sensata entre as dimensões linguística, funcional, interpessoal e cognitiva no tratamento das semelhanças e diferenças entre fala e escrita. Segundo ele, esta perspectiva não toma as categorias linguísticas como dadas *a priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais, preocupada com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade. Exemplo desta tendência são as atividades de retextualização.

Segundo o autor, a língua, falada ou escrita, reflete, em boa medida, a organização da sociedade e mantém complexas relações com as representações e as formações sociais. Para o autor, oralidade e escrita fazem parte do mesmo sistema da língua. Marcuschi delimita sua visão de língua, pois considera que essa delimitação é fundamental para o ensino:

(...) minha concepção de língua pressupõe um fenômeno *heterogêneo* (com múltiplas formas de manifestação), *variável* (dinâmico, suscetível a mudanças), *histórico* e *social* (fruto de práticas sociais e históricas), *indeterminado* sob o ponto de vista semântico e sintático (...) e que se manifesta em situações de uso concretas como *texto* e *discurso* (Marcuschi, 2001:42-3).

O autor propõe a retextualização como metodologia de ensino. Ela consiste na passagem do texto falado para o escrito. Segundo ele, escrita não representa a fala e se pode, para fins de estudo, relacioná-la em termos de graus de consciência. Ele defende que a fala e a escrita, em todas as suas formas de manifestação, são normatizadas, operam e se constituem em várias dimensões expressivas. Marcuschi ressalta que a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem, e trata que antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva, a compreensão.

O autor apresenta estudos do processo de transformação já realizados e relata sua experiência, em 1989, com alunos da graduação em Letras na UFPE e de várias séries do primeiro e do segundo grau (numa escola pública), do Recife.

#### Exemplo 14<sup>6</sup>

Texto original para transformação

1 /.../ quando ingressei nos Estados Unidos... por Miami uma das vezes eu levava a  
2 minha mãe que era uma senhora de setenta e dois anos de idade... e: coitada... ela  
3 foi fazer companhia a minha esposa que tava grávida... e foi interessante que: como ela  
4 sabia que ia passar oito meses ... lá nos Estados Unidos ... então levou todas  
5 as ferramentas de fazer flores de papel:: aquele negócio todo só vendo o que ela  
6 levou... como bagagem... e o funcionário da alfândega americana ... realmente ficou  
7 preocupadíssimo que significava aquilo tudo né?... aqueles ferrinhos e ferros em bola  
8 e: e: a impressão que dava é que ela levava um verdadeiro arsenal de espionagem ((ri))  
9 internacional... e: no meio dessa história toda ela levava também (4 s) um pó... éh:: ...  
10 ocre né?... é uma espécie de tinta... de/que se em geral se pintava eu não sei se  
11 pinta hoje rodapé... de casas... ela levava porque ela utilizava esse ocre... para pintura...  
12 ou:: modificação da das cores dos panos... né? ou a pintura dos panos que faz/com os  
13 quais ela fazia as flores de papel e de pano... e o rapaz implicou com o ocre... entende?  
14 implicou e puxou o ocre pra CE e puxou o ocre pra lá e terminou quebrando o o:: o... o  
15 vidro de ocre... no meio da da das coisas espalhadas dentro do:: do...do balão e  
16 coitada de minha mãe... e ela foi apanhar porque não sabia se no Estados Unidos ia  
17 encontrar ocre ... né?

#### Exemplo 14.1

Transformação do texto por aluna da 3ª série do 1º grau, 10 anos, escola particular

1 – Quando fui nos Estados Unidos por Miami uma das vezes eu levei minha mãe uma  
2 senhora de 72 anos.  
3 – E coitada, ela foi fazer companhia a minha esposa que estava grávida e foi interessante.  
4 – Como ela sabia que ia passar oito meses lá nos Estados Unidos, então levou todas as  
5 ferramentas para fazer flores de papel.  
6 – Só vendo aquele negócio todo que ela levou como bagagem.  
7 – E o funcionário da Alfândega americana ficou muito preocupado.  
8 – Ficou muito preocupado com o que significava aquilo tudo?  
9 – Aquelas ferramentas em bolas...  
10 – E a impressão que dava que ela levava ferramenta de espionagem.  
11 – No meio dessa história toda ela levava 4 sacos de ocre. É uma espécie de tinta.  
12 – E o rapaz implicou com o ocre.  
13 – E puxou o ocre pra cá e pra lá e terminou quebrando o vidro do ocre.  
14 – No meio das coisas espalhadas no balcão a coitada apanhar porque não sabia  
15 se ia encontrar nos Estados Unidos

#### Exemplo 14.2

Transformação do texto por aluna da 8ª série do 1º grau, 14 anos

1 Quando ingressei nos Estados Unidos por Miami, uma das vezes eu levava a minha mãe  
2 que era uma senhora de setenta e dois anos de idade, coitada! Ela foi fazer companhia  
3 para minha esposa que estava grávida, e foi interessante que, como ela sabia que íamos  
4 passar oito meses nos Estados Unidos, levou todas as ferramentas de fazer flores de  
5 papel, aquele negócio todo como bagagem, e o funcionário da alfândega realmente  
6 ficou preocupadíssimo com o que significava aquilo tudo. Aqueles ferrinhos e ferros  
7 em forma redonda, a impressão que dava era que ela levava um verdadeiro arsenal  
8 de espionagem internacional, e no meio dessa história toda ela levava também um pó,  
9 chamado “ocre”. É uma espécie de tinta, que em geral se pintava roda pé de casas.  
10 Ela levava porque utilizava-o para a modificação das cores, da pintura dos panos  
11 e o rapaz implicou com o ocre. Puxou-o para um lado e para o outro e terminou  
12 quebrando o vidro de ocre no meio das coisas espalhadas dentro do balcão, e

---

<sup>6</sup> Marcuschi, 2001:106-8.

13 coitada da minha mãe, foi apanhar porque não sabia se nos Estados Unidos ia  
14 encontrá-lo.

Com dados como esses, formulou hipóteses a respeito das estratégias seguidas na retextualização e observou que as transformações se sucediam numa determinada ordem, ressaltando a dificuldade de se precisarem os limites entre os aspectos linguísticos, textuais, discursivos e cognitivos.

A língua não é transparente nem é determinada, pois ela não se esgota no interior do código. Os sentidos não são simplesmente codificados (depositados no interior do código), pois eles são sempre produzidos na relação dos sujeitos com a língua, dos sujeitos entre si e na complexa articulação com outras instâncias de produção e funcionamento da língua (Marcuschi, 2001:72).

O autor se dedica a exemplificar operações de retextualização e a analisar suas implicações, pois isso contribuirá para se perceber que o trabalho com a língua é um bom ponto de partida não só para uma melhor compreensão da oralidade na sua relação com a escrita, mas para um melhor tratamento da oralidade em si mesma.

Um ensino de língua na perspectiva ora sugerida apresenta a vantagem de um maior dinamismo e uma produtividade muito grande porque leva em conta de maneira sistemática o aspecto textual-discursivo e não apenas as estruturas formais. Sua vantagem é a possibilidade de oferecer previsões e sugerir alternativas comparativamente (Marcuschi, 2001:122).

Para ele, a retextualização é um modelo frutífero para se elaborar um estudo intuitivo e ilustrativo e exercitar a criatividade do aluno.

(...) a língua não é um simples sistema de regras, mas uma atividade sociointerativa que exorbita o próprio código como tal. Em consequência, o seu uso assume um lugar central e deve ser o principal objeto de nossa observação porque só assim se elimina o risco de transformá-la em mero instrumento de transmissão de informações. A língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa (...) (Marcuschi, 2001:125).

#### **2.4.1 Considerações sobre a leitura de Marcuschi (2001)**

O objetivo de Marcuschi é analisar as relações existentes entre oralidade e escrita e contribuir para um melhor conhecimento dos usos da língua através das atividades de retextualização. Seu objetivo também é investigar o que o indivíduo aprende quando aprende a ler e escrever e que tipo de conhecimento é o da escrita. O autor considera fala e escrita como não propriamente dois dialetos, mas sim duas modalidades de uso da língua, assim, para ele, oralidade e escrita fazem parte do mesmo sistema da língua. Ele defende que a intenção comunicativa funda o uso da língua, então

não se pode tratar oralidade e letramento de maneira estanque e dicotômica, pois são atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais.

Para ele, a retextualização é um modelo em que é possível elaborar um estudo ilustrativo e intuitivo e exercitar a criatividade do aluno. Sua proposta de ensino de língua é, segundo ele, dinâmica e muito produtiva, pois leva em conta o aspecto textual-discursivo e não apenas as estruturas formais.

O autor, ao considerar fundamental uma delimitação teórica para o ensino, baseia sua concepção de língua em aspectos sociointerativos e socioculturais, pois considera que ela seja heterogênea, variável e produto de práticas sociais e históricas.

Com relação aos aspectos cognitivos, o autor considera aproveitável relacionar fala e escrita em termos de graus de consciência, pois, para ele, na passagem da fala para a escrita, há mudança de meio, e não de atividade sociocognitiva desenvolvida. Assim, defende que em qualquer atividade de transformação textual ocorre uma atividade cognitiva: a compreensão.

## **2.5 Carlos Franchi. *Mas o que é mesmo “gramática”?* (2006)**

Nessa obra póstuma, organizada por Sírio Possenti, estão reunidos quatro textos sobre o ensino de língua, porém aqui somente os dois primeiros textos serão abordados. Os outros dois textos suprimidos são produto do esforço de Franchi, Negrão e Müller e mostram que se pode fazer boa atividade de gramática por meio do refinamento e da sistematização das intuições dos falantes das línguas. Mostram, também, como sintaxe e semântica podem ser aproximadas.

Segundo Possenti, Franchi expõe os maus usos da gramática na escola e as boas reflexões que a tradição gramatical traz e, com base em problemas encontrados na produção textual de alunos, Franchi estabelece relações entre questões de gramática e de texto/discurso.

### **2.5.1 Mas o que é mesmo “gramática”?**

Neste artigo, Franchi busca rever o que se sabe e o que se deve saber sobre gramática e procurar entender melhor como ela é praticada na atividade escolar. Com base em duas redações de alunos de 3ª série do primeiro grau, avaliou os conhecimentos gramaticais nela existentes e como esses conhecimentos se manifestam nos textos.

A linguagem, seja pela convergência de fatores de natureza antropológica, seja por força de uma dotação genética específica, é um

patrimônio característico de toda a humanidade. Uma propriedade do homem, independente de fatores sociais, de raça, de cultura, de situação econômica, de circunstâncias de nascimento ou de diferentes modos de inserção em sua comunidade (Franchi, 2006:24).

Franchi admite que qualquer criança, tendo acesso à linguagem, irá dominar com eficiência princípios que lhe permitam ativar ou construir a gramática de sua língua. Para ele, a linguagem é algo que se desenvolve, pois todo falante, a despeito de sua modalidade de linguagem, possui uma gramática interna (de natureza biológica e psicológica) que se desenvolve através da utilização das várias possibilidades de manifestação verbal.

O autor não ignora os problemas da variação linguística e, segundo ele, no domínio da gramática de outra língua ou de uma modalidade de língua diferente daquela a que teve acesso, a criança não depende de um aprendizado externo, ou seja, de formulação explícita de normas e regras a serem seguidas, mas sim de uma atividade linguística diversificada. Para ele, a escola deve levar a criança a dominar a modalidade culta/escrita de sua língua e deve, também, diagnosticar a realidade linguística dos alunos a fim de levá-los a ampliar suas experiências e hipóteses linguísticas, ou seja, dotá-los de uma gramática cada vez mais rica e operativa.

Por fim, segundo o autor, os professores precisam conhecer muito bem os processos mentais da gramática interna a fim de usá-la como instrumento analítico e explicativo da linguagem aos alunos. Eles precisam saber a gramática da modalidade culta, compreender a gramática da modalidade de seus alunos (e todas as questões relativas à variação linguística) e dispor de um bom aparelho descritivo.

### **2.5.2 Criatividade e Gramática**

Neste artigo, Franchi explicita procedimentos pedagógicos relacionados ao trabalho com a linguagem e defende, em relação à natureza das regras gramaticais (e da criatividade), que são produto de um trabalho antropológico e histórico. Segundo ele, a língua, mesmo sendo sistemática, é lugar de jogo inventivo. Na tentativa de não se restringir somente em uma crítica vazia e repetitiva à gramática tradicional, Franchi propõe que se diagnostique a realidade linguística dos alunos, a fim de tornar possível o reencontro do espaço da liberdade criadora pelo uso e pela prática da linguagem.

Seu foco principal neste artigo é a criatividade, pois é com base nela que apresentará uma nova concepção de gramática e do que deveria ser seu ensino. Ele acredita que, dentre as estratégias possíveis para o desenvolvimento da linguagem, as

mais eficazes são as que incidem sobre as estruturas gramaticais. Por isso, o autor aponta o comportamento criativo como fundamental à revisão curricular e reconhece a função ativa do pensamento (e da linguagem) na construção de noções e conceitos.

O desenvolvimento do comportamento criativo assume relevância pedagógica particular. O ideal não é o aluno passivo e recipiente, mas ativo e interferente: o conhecimento tem que resultar de um processo de construção conduzido pelo próprio sujeito (Franchi, 2006:41).

Para Franchi, a educação não é a transmissão de uma herança cultural nem a transferência de informações e conteúdos, e a criatividade não se manifesta somente em um ato individual, mas na interação social. Para ele, as regras da linguagem não possuem uma necessidade biológica ou lógica, mas sim um fundamento social e antropológico, e a obediência a elas tem um fundamento funcional, ou seja, pode ser alterada.

Para ele, a criatividade se manifesta ao nível da construção das expressões e organiza os aspectos da realidade que descreve, orientando a argumentação e expressando suas atitudes. Assim, segundo o autor, a criatividade se manifesta ao se ultrapassar os limites do “codificado” através da manipulação do próprio material da linguagem, dotando-o de significação própria.

Franchi relata que o grande problema do ensino de gramática nas escolas está no fato de que há várias concepções servindo de base a noções, conceitos, relações e funções com que se opera nas análises e descrições feitas em livros didáticos e aponta a necessidade de reflexão para que haja organicidade.

(...) análise semântica e análise sintática não correspondem a uma cópia ou espelho dos eventos representados: implicam uma atividade do sujeito que seleciona a forma de construção de suas expressões, de modo a explicitar diferentes pontos de vista e diferentes maneiras de conduzir seu discurso (Franchi, 2006:63).

Franchi propõe que o objetivo da escolarização é levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos e perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis. Ele defende que é preciso que professores e gramáticos se posicionem quanto à adoção de critérios para o ensino. Sua proposta para superar a “gramatiquice” de nossos exercícios escolares não é abandonar a gramática, mas sim elaborar uma mais completa e descritivamente eficaz e reunir teorias linguísticas também eficazes, a fim de recuperar, no estudo gramatical, a dimensão do uso da linguagem, pois:

(...) somente se aprende a gramática, quando relacionada a uma vivência rica da língua materna, quando construída pelo aluno como

resultado de seu próprio modo de operar com as expressões e sobre as expressões, quando os fatos da língua são fatos de um trabalho efetivo e não exemplos descolados da vida (Franchi, 2006:75).

O estudo gramatical, em sua visão, deve se dar a partir do exercício das construções de significação, para que o aluno se familiarize com o valor categorial sintático das partes do discurso.

(...) nesse jogo de construção e reconstrução dos textos, não se necessita de um conhecimento detalhado nem sofisticado de noções e nomenclaturas gramaticais. Basta recorrer à intuição dos alunos e professores para sua própria língua. (...) Em outros termos, basta explorar com sensibilidade o fato de que todos falam português e conhecem as estruturas dessa língua, torná-las explícitas, em uma práxis ativa e dinâmica<sup>7</sup> (Franchi, 2006:94).

Após a explicitação de sua estratégia de aproximação à teoria gramatical, o autor conclui que o aluno chegará à teoria gramatical como resultado de uma larga familiaridade com os fatos da língua, como decorrente de uma necessidade de sistematizar um “saber” linguístico que se aprimorou e que se tornou consciente, juntamente com a consciência da significação das construções. Para ele, gramática é um saber linguístico que todo falante possui, em um elevado grau de domínio e perfeição e é também a explicitação formal do caráter abstrato e geral desse saber. Assim, a gramática não é “restritiva” ou “limitante”, mas é condição de criatividade nos processos comunicativos mais gerais.

(...) pode o professor explorar em cada texto ou discurso, até na mais simples oração, as inúmeras possibilidades de um exercício gramatical diretamente relacionado com as condições linguísticas de produção dos enunciados, com o desenvolvimento dos recursos expressivos de seus alunos, com a arte de selecionar entre eles os que mais lhe pareçam adequados a suas intenções e ao estilo com que se quer caracterizar (Franchi, 2006:101).

Franchi propõe o comportamento criativo como base de uma revisão curricular, pois a escola voltada para a criatividade dará importância cada vez maior ao pensamento e à linguagem criativa. Assim, conclui que não existe um único modelo de inteligibilidade nem uma só maneira de representação dos fenômenos, pois a criatividade se transforma em um elo interdisciplinar entre a ciência e a arte, entre a teoria e a poesia e liga os homens à própria vida e à sua ação no mundo. Mais que elo entre diversas atividades e projetos, é condição deles. A criatividade se manifesta ainda ao nível da construção das expressões quando o falante ultrapassa os limites do “codificado” e manipula o próprio material da linguagem, investindo-o de significação

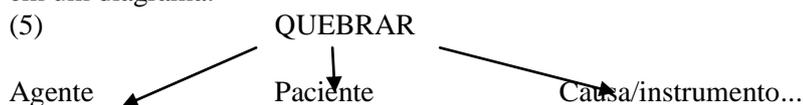
---

<sup>7</sup> Franchi (1988) ressalta que Chomsky é quem concebe a teoria gramatical como a explicitação formal desse “saber linguístico”, da competência linguística do falante de uma língua natural.

própria. Segundo Franchi, deve-se recuperar no estudo gramatical a dimensão do uso da linguagem, levar os alunos a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve e levá-los a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua.

Exemplo de sua argumentação em criatividade<sup>8</sup>:

Considerem de novo algumas das orações do diálogo em que entra o verbo “quebrar”. Um falante do português, que conhece bem o sentido desse verbo, sabe (porque fala português e independentemente de qualquer análise sintática) que esse verbo expressa uma relação complexa que envolve vários elementos tomados como argumentos: um agente e um paciente (que caracterizam um verbo de ação), um instrumento ou causa, cada um deles, por sua vez em uma relação específica com o verbo. Represento isso em um diagrama:



A sintaxe das línguas naturais dispõe de diferentes recursos para que o falante tome esse esquema sob diferentes pontos de vista. Ele pode estar interessado em representar o evento na perspectiva da ação e do agente que a realiza, em orações como:

- (6) - **Quem** quebrou a vidraça?  
 - **Os garotos** quebraram a vidraça.  
 - **Quem jogou a pedra** quebrou a vidraça.

Ou ele pode manter essa estrutura ativa, mas marcar na sintaxe da oração que está falando é da vidraça (o tópico, mas não o sujeito gramatical);

- (7) - A vidraça, **quem quebrou**?  
 - A vidraça, **os garotos** (a) quebraram (ela).  
 - A vidraça, **quem jogou a pedra** acabou quebrando (ela).

Ou ele pode decididamente optar pelo paciente e colocar o evento sob a perspectiva do que se faz e não de quem faz:

- (8) - **A vidraça** foi quebrada por quem?  
 - **A vidraça** foi quebrada pelos garotos.  
 - **A vidraça** foi quebrada por quem jogou a pedra.

Ou então deixar implícito o agente, meramente assinalado pelo uso da forma passiva, por uma flexão de terceira pessoa do plural, por um pronome clítico “se”:

- (9) - **A vidraça** foi quebrada para fazer passar o armário.  
 - Quebraram **a vidraça** para poder fazer passar o armário.  
 - Quebrou-se **a vidraça** para poder fazer passar o armário.

Ou ainda excluir completamente o agente de sua consideração, pondo sob foco exclusivamente o processo em que o paciente está envolvido. Observem como é estranha a segunda frase abaixo, justamente por não se poder supor qual o agente responsável pela intencionalidade expressa na oração adverbial final:

- (10) - **A vidraça** quebrou.  
 - ??? **A vidraça** quebrou para poder fazer passar o armário,

ou, enfim, tendo excluído o agente de sua consideração, escolher uma perspectiva que tome como ponto de partida o instrumento ou causa (nem o agente, nem o paciente):

- (11) - **Essa barra de ferro** quebrou a vidraça.  
 - **A pedrada** quebrou a vidraça.  
 - **O calor que fazia por causa do incêndio** quebrou a vidraça.

<sup>8</sup> Franchi, 2006:61-2.

### **2.5.3 Considerações sobre a leitura de Franchi (2006)**

Franchi busca expor os maus usos da gramática na escola e as boas reflexões que a tradição gramatical traz. Para ele, gramática é um saber linguístico que todo falante possui, em um elevado grau de domínio e perfeição, e é também a explicitação formal do caráter abstrato e geral desse saber. Sua proposta para superar a gramatiquice de nossos exercícios escolares não é abandonar a gramática, mas elaborar uma mais completa e descritivamente eficaz, e reunir teorias linguísticas também eficazes, bem como recuperar no estudo gramatical a dimensão do uso da linguagem. Sua exposição consegue reelaborar um entendimento a respeito da educação em língua materna, pois propõe, essencialmente, que se retire o ônus do professor e se atribua o ônus à capacidade humana.

Dentre as propostas de métodos e técnicas, o autor considera que o desenvolvimento do comportamento criativo assume relevância pedagógica particular, pois o conhecimento, segundo ele, tem que resultar de um processo de construção conduzido pelo próprio sujeito. Assim, ele propõe que o comportamento criativo é fundamental à revisão curricular, pois, na construção de noções e conceitos, o pensamento e a linguagem têm função ativa.

Com relação aos aspectos socioculturais, Franchi considera fatores sociais, econômicos e políticos com relação aos diferentes dialetos e modalidades. E, com relação aos aspectos cognitivos, ele propõe que se deve diagnosticar a realidade linguística dos alunos e se conhecerem os processos mentais da gramática interna a fim de usá-la como instrumento analítico e explicativo da linguagem dos alunos. Ao defender que a criança não depende de um aprendizado externo e de formulação explícita de normas e regras, mas sim de uma atividade linguística diversificada, é possível se perceber uma proposta sobre o estímulo mais propício para a aquisição.

Para ele, o objetivo da escolarização é levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos percebendo, nesse trabalho, a riqueza das formas linguísticas disponíveis. Dentre as propostas gerais apresentadas, o autor defende que é preciso que professores e gramáticos se posicionem quanto à adoção de critérios para o ensino e assumam uma postura diferente.

## 2.6 Luiz Carlos de Assis Rocha. *Gramática: nunca mais: o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática* (2007)

Rocha, nessa obra, apresenta o método “Gramática: Nunca Mais” (GNM) para o aprendizado do Português, principalmente da língua padrão. Ele afirma que a maioria absoluta dos brasileiros fala a língua portuguesa sem conhecer a gramática formal e defende que o aprendizado da língua padrão e o estudo da gramática são atividades distintas. Para ele, a simples exposição do aluno a textos e à prática da redação não são suficientes para “garantir” o domínio da língua padrão. Sua proposta é dirigida especialmente ao ensino da língua materna no curso fundamental e pretende garantir ao aluno a liberdade de expressão linguística e o domínio da língua padrão.

Rocha defende que a preocupação do professor de Português (PP) deve voltar-se basicamente para o estudo da língua escrita, porém ressalta a necessidade de que todo professor se conscientize da necessidade de se abrirem espaços específicos, regulares e constantes para que o aluno coloque em prática uma possível linguagem culta falada. O autor defende que os falantes se servem de regras internalizadas para usar uma língua, ao mesmo tempo em que é do uso efetivo dessa língua que se delineiam as regras para o seu funcionamento. Assim, o PP deve respeitar a língua coloquial dos alunos, desenvolver em suas aulas a atividade oral, a prática da leitura e a produção da escrita.

Para o autor, o estudo de texto e a redação são elementos importantíssimos para a aquisição da modalidade culta da língua materna. Ele defende a ideia de que o estudo da gramática, seja qual for, é dispensável e prejudicial ao aluno, pois, é possível escrever bem e corretamente sem o aprendizado da gramática.

Saber português, para Rocha, e saber gramática são duas atividades distintas, e o ensino da língua padrão só é válido se for o ensino de uma modalidade ‘adquirida’, juntamente com a que é ‘transmitida’ pela família.

(...) o PP deve cumprir a nobre missão de proporcionar ao aluno um instrumento adequado para que ele possa lidar com os diversos conteúdos que povoam o mundo que nos cerca. A língua deve ser considerada, portanto, um ‘meio’ para alcançar esses conteúdos (Rocha, 2007:69).

Para ele, o estudo da gramática não contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico do aluno, pois é ilógico e irracional. O autor defende que a criança possui uma gramática internalizada, inconsciente, intuitiva e de difícil acesso que deve ser estudada profundamente no curso superior de Letras.

Rocha propõe o seguinte método:

(...) uma Lição de Português, que servirá de unidade básica para a Prática em Língua Padrão (PLP), deverá constar de três módulos: Prática de Leitura (PL); Prática da Escrita (PE); Exercícios em Língua Padrão (ELP) (Rocha, 2007:85).

#### Exemplo de Prática de Leitura<sup>9</sup>:

III - Observe que *estranho* se escreve com *s*. Complete os espaços com *s* ou *x* e distribua as palavras abaixo em dois grupos, conforme o modelo:  
e\_terno, e\_culpir, e\_traordinário, e\_periente, e\_crúpulo, e\_coar, e\_plícito, e\_pansivo, e\_pedição, e\_copo, e\_plodir, e\_corbuto, e\_posição, e\_pressão, e\_comungar, e\_clamar, e\_crutínio, e\_culhambar, e\_drúxulo, e\_tremo.

COM X	COM S
externo	esculpir

#### Exemplo de Prática da Escrita<sup>10</sup>:

Na primeira parte desta lição foi perguntado se você concorda com esta afirmativa de Gandhi:

“Aqueles que dizem que a religião não tem nada a ver com a política não sabem o que é religião.”

Na sua opinião, as religiões deve, de algum modo, interferir nas eleições? De uma forma mais concreta: as autoridades eclesiásticas, os padres ou os pastores devem indicar, sugerir ou insinuar a preferência por algum partido ou candidato?

#### Exemplo de Exercícios em Língua Padrão<sup>11</sup>:

Diferença de emprego entre *há* e *a*.

VII – Observe a diferença de emprego entre *há* e *a*:

A estátua permanece na praça há vinte anos.

A estátua permanece na praça faz vinte anos.

Daqui a vinte anos, esta estátua estará no mesmo lugar.

[*a* não pode ser substituído por *faz*]

• Complete os exercícios, optando pelo modelo *a* ou *b*:

a) \_Faz\_ duas semanas que este projeto foi aprovado.

\_Há\_ duas semanas que este projeto foi aprovado.

b) Daqui \_X\_ duas semanas, este projeto será aprovado.

Daqui \_a\_ duas semanas, este projeto será aprovado.

1. Já \_\_\_ três anos que esta praça foi inaugurada.

Já \_\_\_ três anos que esta praça foi inaugurada.

2. \_\_\_ cinco minutos do Centro, foi inaugurado um novo Shopping-Center.

\_\_\_ cinco minutos do Centro, foi inaugurado um novo Shopping-Center.

3. Constatou-se que as mudanças foram feitas \_\_\_ muitos anos.

<sup>9</sup> Rocha, 2007:164.

<sup>10</sup> Rocha, 2007:191.

<sup>11</sup> Rocha, 2007:127.

Constatou-se que as mudanças foram feitas \_\_\_\_ muitos anos.

4. \_\_\_\_ três décadas que o político não comparece à sua terra natal.  
\_\_\_\_ três décadas que o político não comparece à sua terra natal.
5. Houve um acidente horrível \_\_\_\_ trinta quilômetros de Guarapari.  
Houve um acidente horrível \_\_\_\_ trinta quilômetros de Guarapari.

Para Rocha, a criança possui uma predisposição natural para usar a linguagem, passando por um tipo especial de aprendizagem em uma língua através do contato com os pais, irmãos, babás e amigos. Essa aprendizagem é feita de maneira intuitiva, intensiva, assistemática e sem o auxílio de nenhuma gramática explícita, pois conta com um método extremamente eficiente porque, além de repetitiva, é muito motivada pela necessidade de comunicação.

Do mesmo modo como uma criança adquire uma língua natural através de internalização e de um tipo especial de treinamento, essa mesma criança, ao entrar para a escola, precisa também passar por uma prática para dominar uma outra modalidade de língua, a língua padrão, com algumas características diferentes de sua língua natural (Rocha, 2007:87).

No caso da aquisição da língua padrão, essa prática (...) é diferente da aprendizagem para a aquisição da língua natural por três motivos básicos: o tipo de língua que a criança passa a dominar não é natural, ou seja, apresenta características artificiais e convencionais, o que dificulta o seu aprendizado; a motivação para a aquisição da língua padrão é bem reduzida, comparando-se com a motivação para a aquisição da língua natural, já que esta é uma necessidade imediata do indivíduo e aquela, não; a frequência de treinamento é também diferente (...) (Rocha, 2007:87).

Se a prática para a aquisição da língua natural é eficiente, para Rocha, é necessário tornar a aquisição da modalidade culta da língua também eficiente. Segundo ele, do mesmo modo como a aquisição da língua natural se dá através da prática, o domínio da língua padrão se dá através da PLP. Para ele, há diferenças quanto ao português padrão e o ensino de línguas estrangeiras, principalmente pelo fato de a criança, ao entrar para a escola, já dominar as estruturas básicas da língua materna.

Para Rocha, o aluno precisa de exercícios constantes e de treinamento que o levem a adquirir o hábito de escrever na modalidade padrão da língua. Segundo o autor, o professor é quem deve conhecer a teoria gramatical, não o aluno, e os Exercícios em Língua Padrão (ELP) são uma proposta para se verificar se o aluno, que já domina o português, sabe usar o dialeto padrão. O autor propõe, ainda, que o professor faça constantemente uma checagem do desempenho linguístico do aluno em outras disciplinas para se chegar a um treinamento constante em língua padrão.

O ensino do português padrão (...) consiste em três tarefas principais: a) o contato constante, consciente e estimulante do aluno com os textos em língua padrão, a fim de que ele internalize e sedimente os modelos estruturais da norma culta; b) o treinamento específico das construções caracterizadoras da norma culta, a fim de que o aluno automatize essas construções; c) a prática constante, efetiva e dirigida da escrita em língua padrão, que habituará o aluno a usar com desembaraço essa modalidade de língua (Rocha, 2007:204).

Como conclusão, o autor ressalta que a preocupação básica do professor deve ser em “letrar”, ou seja, inserir, sob o ponto de vista linguístico, o indivíduo na sociedade em que vive.

### **2.6.1 Considerações sobre a leitura de Rocha (2007)**

O autor defende que o professor deve respeitar a língua coloquial dos alunos e desenvolver a atividade oral, a prática da leitura, a produção escrita e as competências linguísticas e comunicativas do aluno nos mais variados registros, níveis, circunstâncias e aplicações. Para tanto, apresenta a *Gramática: Nunca Mais* como método que propõe o aprendizado/domínio da língua padrão e a garantia da liberdade de expressão linguística. Pode-se afirmar que o objetivo de sua obra é apresentar essa metodologia.

No entanto, existe uma contradição nessa obra irresponsável e fraca, pois pretende garantir ao aluno a liberdade de expressão linguística e o domínio da língua padrão, porém sua metodologia, diferente de todas as demais, é composta de atividades descontextualizadas, repetitivas e de preenchimento de lacunas, ou seja, ele não garante ao aluno, através do método GNM o que se propôs ao início de seu livro.

Rocha considera o aprendizado da língua padrão e o estudo da gramática como atividades distintas, considerando também diferentes as regras internalizadas e o uso. E nota-se, da leitura de sua obra, que ele adota uma concepção diferente das que se tem visto até então, pois, para ele, ocorre aquisição da modalidade padrão, devido ao ensino, e ocorre transmissão da modalidade coloquial ou familiar. Ele considera a língua um meio para alcançar diversos conteúdos do mundo e defende que a criança possui uma predisposição natural para usar a linguagem, passando por um tipo especial de aprendizagem através do contato doméstico, sendo intuitiva, intensiva, assistemática e sem auxílio de nenhuma gramática explícita.

A respeito dos aspectos socioculturais, pode-se afirmar que o autor aproxima-se deles ao afirmar que a preocupação básica do professor deve ser em “letrar”, ou seja, inserir o indivíduo na sociedade em que vive. Ele, apesar de não citar nenhuma teoria,

segue preceitos da teoria inatista da linguagem, pois considera que a criança aprende uma língua de maneira intuitiva. E, com relação aos aspectos cognitivos, propõe que os professores façam uma checagem do desempenho linguístico do aluno em outras disciplinas para se chegar a um treinamento constante em língua portuguesa.

## **2.7 Maria Helena de Moura Neves. *Gramática da escola* (2007)**

Esta obra oferece um panorama geral da situação do ensino de língua portuguesa no Brasil, discutindo problemas centrais da prática pedagógica do professor. A autora apresenta uma pesquisa feita com professores de língua portuguesa de 1º e 2º graus (a partir da 5ª série do 1º grau) da rede oficial de quatro cidades do estado de São Paulo. Ela, utilizando-se de questionários e entrevistas, verificou que todos, de um modo ou de outro, “ensinam” gramática.

A aquisição das estruturas da língua é vista como uma finalidade do ensino desligada de aplicação prática, traduzindo-se no próprio conhecimento das estruturas da língua, em si e por si, ou mais uma vez, em nada. Quanto à finalidade de ensino para simples cumprimento do programa, sua utilização vem ligada ao sucesso na própria sala de aula (acertar exercícios), o que significa, novamente, não se apontar necessidade real para o ensino de gramática (Neves, 2007:11).

A autora constatou que as aulas de gramática consistem numa simples transmissão de conteúdos expostos no livro didático e na predominância da exercitação da “análise sintática”. Assim, segundo ela, metade dos professores considera necessário o “ensino” de definições.

A autora também verificou que a atividade de reconhecimento das entidades linguísticas predomina nas aulas de gramática e que os professores apoiam-se nas definições e no livro didático em uso. Os professores, em geral, consideram que as gramáticas têm incoerências, apresentam lacunas, misturam critérios, são confusas e nem sempre respondem às dúvidas. Neves (2007) verificou que mais da metade dos professores não participaram do processo de adoção dos livros didáticos que usam, porém não prescindem desse material em suas aulas.

Sua pesquisa também constatou que raramente os professores recorrem a livros, preferindo, no caso de dúvidas, consultar colegas mais experimentados ou professores universitários. A maioria dos professores mostrou que formular objetivos é um mero cumprimento de exigência burocrática. Neves verificou também que a

delimitação, por parte dos professores, acerca do que deve ser “ensinado” ou “exercitado” decorre de suas conceituações de gramática da língua.

Dentre suas propostas para solucionar tais problemas, a autora defende que a redação deve ser vista como atividade comunicativa; a leitura e a interpretação, como atividade cognitiva e gramática, como atividade de análise. Para ela, as dificuldades enfrentadas pelos professores, em geral, dizem respeito à incapacidade de avaliar a língua em uso nas suas diversas dimensões, à falta de percepção da organização funcional da língua e à falta de rigor metodológico. Sua pesquisa revelou a crença dos professores de que a função do ensino de gramática é levar o aluno a escrever melhor.

A autora propõe, por fim, que a língua em funcionamento precisa ser o objeto de análise em nível pedagógico e que a escola deve funcionar como ampliadora das formas de expressão e não reduzi-las como tem feito.

### **2.7.1 Considerações sobre a leitura de Neves (2007)**

O objetivo dessa obra é oferecer um panorama geral da situação do ensino de língua portuguesa no Brasil e discutir problemas centrais da prática pedagógica do professor. A autora reflete sobre a falta de uma real necessidade para o ensino de gramática e defende que a língua em funcionamento precisa ser o objeto de análise em nível pedagógico.

Não foi possível constatar a apresentação de uma metodologia, assim como não foi possível constatar menção a aspectos cognitivos e socioculturais relacionados à prática em sala de aula. Neves não cita nenhuma teoria e não apresenta propostas de métodos e técnicas para o ensino de língua portuguesa.

### **2.8 Silvia Vieira & Silvia Brandão. *Ensino de gramática: descrição e uso* (2009)**

Neste livro, vários autores reúnem encaminhamentos, diretrizes e sugestões sobre o ensino de gramática e propõem que seja feita uma mudança nas práticas descritivas e pedagógicas. Eles defendem que o ensino de Língua Portuguesa deve desenvolver a competência de leitura e produção de textos, sem se esquecer dos elementos de natureza formal, pois os consideram essenciais para a construção do texto.

O livro estrutura-se em quatro seções compostas de artigos que buscam apresentar as mais atuais pesquisas linguísticas sobre diferentes temas gramaticais, tais

como variação, concordância, colocação pronominal, flexão e derivação e coordenação e subordinação.

A explanação seguinte consiste, apenas, em mostrar as contribuições que cada artigo propõe para o ensino.

### **2.8.1 Gramática, variação e normas – Dinah Callou**

Para a autora, a formação do professor de língua portuguesa deve ser radicalmente modificada, passando a fundamentar-se no conhecimento, compreensão e interpretação das diferenças existentes na escola a fim de haver uma mudança de atitude. Para ela, é tarefa fundamental da universidade promover a renovação dos métodos de ensino/aprendizagem da língua e propõe que se reavalie o lugar da norma padrão, levando-se em conta a variação e a adequação de uma forma linguística com relação às exigências de interação.

Segundo Callou, a fala e a escrita possuem diferenças e semelhanças e o ensino da língua escrita busca neutralizar as marcas identificadoras de cada grupo social no intuito de atingir um padrão único abstrato, idealizado e supranacional.

Se qualquer falante já possui uma gramática internalizada – sistema de regras e princípios universais – ao ingressar na escola, ele deve desenvolver a sua competência comunicativa de tal modo que possa “utilizar melhor” a sua língua em todas as situações de fala e escrita, isto é, possa ser capaz de refletir sobre a capacidade linguística que ele já possui e domina no nível intuitivo, mas sobre a qual nunca antes se tinha debruçado para analisar o funcionamento (Vieira e Brandão, 2009:27).

Dessa forma, para Callou, a aula de português deveria ser um exercício contínuo de descrição e análise desse instrumento de comunicação, levando o aluno a reconhecer a variação inerente à língua para que possa ser capaz de possuir sua própria variedade e conviver com outras. Para ela, o ensino da língua deveria centrar-se menos em exercícios gramaticais e mais em possibilitar ao aluno o domínio das várias modalidades de uso e da modalidade culta da comunidade de que ele faz parte, tendo em vista que os PCN's consideram que o ensino de língua deve ser baseado no texto e que a língua não é só uma estrutura abstrata, mas um fenômeno sócio-histórico, ou seja, não é apenas um código, mas também fonte de ensino.

### **2.8.2 Saberes gramaticais na escola – Afranio Gonçalves Barbosa**

Para o autor, trabalhar com o ensino de Língua Portuguesa é compreender seu funcionamento atual e passado na capacitação dos alunos a partir da decodificação dos sentidos para a produção de textos variados, tanto orais quanto escritos, e conduzi-los à formação de um estilo de escrever próprio. O autor não descarta as mudanças naturais por que qualquer língua passa com o tempo e afirma que o problema da escola está em ensinar exclusivamente as variantes artificiais sem consciência.

Ele ressalta que a prática dos professores de língua não pode se reduzir à simples memorização de nomenclatura, pois o fracasso do ensino da norma padrão decorre da falta de uma postura mais científica e menos tecnicista do como ensinar. E, segundo ele, para se efetuar uma ponderação avaliativa do tipo certo e errado, o professor precisa ter consciência: a) do saber social da língua, recebido no âmbito familiar, ampliado na rede de convívio social; b) do saber linguístico descritivo/prescritivo e c) do saber recebido nos cursos de graduação por ocasião do estudo de diferentes linhas de gramáticas. Enfim, defende que é necessário realizar um trabalho de reconhecimento da norma local e uma tomada de consciência por parte do professor de quais usos são avaliados negativamente pelo grupo, assim o falante decidirá entre o uso de determinadas variantes linguísticas.

Por fim, argumenta sobre a importância de que o professor saiba observar e descrever as variedades trazidas por seus alunos, pois, segundo ele, pensar no que pensam os falantes é promover, pela descrição gramatical de suas intuições, a criatividade. Propõe, também, que não se fale de regras, mas sim de tendências, pois o mais importante é ensinar os alunos a variar no uso da linguagem.

### **2.8.3 Concordância nominal - Silvia Figueiredo Brandão**

A autora constata, com base nos estudos atuais sobre o tema que, no Brasil, o ensino da norma culta de concordância nominal (e mesmo verbal) requer métodos muito próximos aos utilizados no ensino de uma língua estrangeira (chamada L2). A autora considera que a variação é uma característica inerente a qualquer língua ou a qualquer de suas variedades e que a solução para ensinar a norma padrão sem comprometer o relacionamento da criança com seu grupo de referência é que o processo se desenvolva com base no saber prévio que os alunos possuem de sua linguagem.

Respeitando o vernáculo do aluno, o professor pode: a) ensinar-lhe com bom senso e sempre ancorado na realidade, a variedade de

prestígio; b) buscar estratégias que facilitem esse aprendizado e contribuam para evitar que o aluno falsamente acredite que a norma linguística privilegiada é um bem que não somente deve possuir, mas que deve substituir o bem linguístico de que já dispõe (...); c) descrever o funcionamento da língua de acordo com suas diferentes situações de uso; d) levar o aluno a dominar a variedade padrão, em especial a da modalidade escrita, que requer estratégias discursivas bastante diferenciadas das utilizadas na modalidade falada... (Vieira e Brandão, 2009:79).

Para ela, não há fórmulas quando se trata de ensino, mas apenas três requisitos para que o processo de ensino-aprendizagem chegue a bom termo: boa formação, bom senso e boa didática da parte do professor.

Segundo a autora, um bom caminho para tratar a concordância nominal seria: a) chamar a atenção do aluno para o fato de haver, em português, pelo menos dois padrões básicos e opostos de aplicação da categoria de número plural no sintagma nominal; b) delimitar as situações de uso de cada padrão; levar o aluno a selecionar sintagmas nominais de textos orais/escritos e c) desenvolver no aluno o gosto e a prática da leitura.

#### **2.8.4 Concordância verbal – Silvia Rodrigues Vieira**

Para a autora, a concordância verbal está intimamente relacionada à sua caracterização sociolinguística, pois não usar a regra de concordância verbal, no português do Brasil, constitui, sem dúvida, um traço de diferenciação social.

A autora acredita que, para o estabelecimento de uma metodologia adequada ao ensino da concordância, é preciso conhecer os fatores que presidem a opção do falante pela aplicação ou não da regra. Nesse sentido, considera que a teoria variacionista permitirá conhecer os possíveis elementos favorecedores da realização ou da não realização de determinada variante.

Segundo a autora, ensinar concordância verbal requer uma avaliação do tema também em termos sociolinguísticos, no que se refere ao prestígio das variantes.

Com graus de adequação à maturidade do público-alvo, o professor de Língua Portuguesa, a partir da aplicação das definições a um conjunto de dados linguísticos, deve promover o conhecimento e a reflexão sobre a concordância verbal inserida no sistema linguístico concretizado nas diversas situações sociocomunicativas (Vieira e Brandão, 2009:94).

O texto, para ela, deverá ser o ponto de partida para a percepção geral do fenômeno e, partindo do pressuposto de que o ensino deve tomar como ponto de partida os contextos em que a norma do falante se aproxima da norma que se quer apresentar. A

autora propõe, também, que o ensino da concordância nominal deve preceder o da concordância verbal ou a ele ser simultâneo.

### **2.8.5 Pronomes pessoais – Célia Regina Lopes**

A autora se detém na integração de *você* e *a gente* no português do Brasil e as repercussões causadas pelas mudanças no quadro dos pronomes. Sendo assim, ela questiona quais as regras prescritivas ainda operantes e como ajustar o ensino a essa realidade linguística.

Afirma que o quadro de pronomes pessoais que ainda vigora nas gramáticas está longe de ter uma coerência interna e de dar conta da realidade concreta do português do Brasil e ressalta que a substituição de *nós* por *a gente* está se efetivando progressivamente. Ela propõe que o professor apresente ao aluno o sistema atual do português brasileiro em toda sua complexidade, porém sem perder de vista o que está disponível na literatura, na língua e na história.

### **2.8.6 Colocação pronominal – Silvia Rodrigues Vieira**

A autora aborda as definições e as caracterizações sociolinguísticas para a colocação pronominal e afirma que é um dos temas mais apropriados para que se observe a interface entre a fonologia e a morfossintaxe. Para a autora, é fundamental considerar os fatos de que as noções de variedade (padrão e não padrão), modalidade (oral e escrita) e registro (formal e informal) não podem ser concebidas dicotomicamente e que a variação no português brasileiro deve ser compreendida segundo os contínuos de urbanização, oralidade-letramento e monitoração estilística, proposto por Bortoni-Ricardo (2004).

(...) o PB muda de opção consoante a modalidade: da variante pré-verbal, própria da oralidade na maioria dos contextos, para a pós-verbal, na escrita padrão. Desse modo, coexistiriam dois sistemas, um no contexto da oralidade, e outro no contexto de alto grau de letramento (Vieira e Brandão, 2009:137).

Sendo assim, ela concebe a ordem dos clíticos pronominais como um caso de variação gradual no contínuo oralidade-letramento, em determinado contexto morfossintático e consoante diferentes tipos de texto e graus de formalismo.

Em termos sintáticos, o tema da colocação pronominal permite ao professor apresentar a ordem dos pronomes em relação ao verbo (próclise, ênclise e mesóclise) e a função sintática que esses pronomes exercem (objeto direto e indireto, por exemplo). No que diz respeito à morfologia, o tema permite discutir a categoria pronominal como um

todo, com suas características formais na expressão de número-pessoa e caso. Levando em conta a oralidade, o clítico pronominal – pela característica falta de independência acentual – viabiliza a apresentação dos padrões de tonicidade (sílabas átonas versus tônicas) (Vieira e Brandão, 2009:142).

Vieira propõe que o material didático deve conter farta documentação das variantes pré e pós-verbal nos variados contextos morfossintáticos e em diferentes modalidades, registros e gêneros textuais e, dentre as orientações gerais no que se refere ao ensino da colocação pronominal, adota a orientação sociolinguística inovadora, pois essa possibilita ao aprendiz o conhecimento do maior número possível de opções, respeitando-se os contínuos da variação e sem negar o estatuto social da linguagem, que é padronizador e variável a um só tempo. Por fim, afirma que qualquer metodologia de ensino só poderá ser bem desenvolvida se houver uma base teórico-descritiva cientificamente fundamentada.

### **2.8.7 Flexão e derivação: o grau – Carlos Alexandre Gonçalves**

Segundo o autor, as gramáticas normativas se limitam a apresentar listas com os principais afixos gradativos, não indo além de uma classificação estrutural que distingue as formas sintéticas das analíticas. O autor afirma que a tradição gramatical não apresenta consenso quanto ao status morfológico do grau em português, além disso, ao incluir o grau no rol das flexões nominais, as gramáticas deixam de explicitar as diferenças entre essa categoria e as categorias de gênero e número, que, ao contrário do grau, ativam a concordância no âmbito do sintagma nominal.

O autor se questiona se essa postura é correta e como os professores podem contornar a polêmica e abordar o assunto em suas aulas. Sobre isso, ele afirma que as pesquisas linguísticas têm levado em conta vários aspectos para a separação rígida entre morfologia flexional e derivacional.

O autor diz que, para o ensino de Língua Portuguesa em nível médio, bem mais importante que polemizar o status dos afixos de grau é investir no uso desse processo morfológico como recurso de expressividade e de estruturação discursiva e textual a fim de contribuir para a compreensão do fato linguístico ou da estrutura textual. No ensino desse tópico de morfologia, segundo ele, mais importante que categorizar é disponibilizar, para os alunos, não frases soltas e descontextualizadas, mas textos que evidenciem o uso real e efetivo dos afixos.

### **2.8.8 Classes de palavras – Maria da Aparecida de Pinilla**

A autora retoma o trabalho de Neves (2007) para afirmar que o ensino de gramática ainda é prioridade nas aulas de língua portuguesa, pois autora reflete sobre *o que ensinar e como ensinar*. Ela afirma que a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) tem servido de apoio à terminologia empregada pelas gramáticas normativas, mas que, na maioria dos casos, a classificação por ela proposta se apoia basicamente no critério semântico, complementado, às vezes, pelo critério morfológico.

Assim, para a autora, a fim de se dar conta das semelhanças de forma, de sentido e de função entre as palavras, é preciso agrupá-las levando em consideração os critérios formal, mórfico, semântico e funcional, pois, para a ela, a mistura de critérios apresentados nas gramáticas prejudica a tarefa do professor. Então é preciso que o professor considere a organização do material didático a ser trabalhado e tome o texto como foco do processo ensino-aprendizagem.

(...) um ensino mais produtivo da língua está vinculado ao conhecimento de como cada classe atua na organização e na produção de textos. O maior domínio das inúmeras possibilidades de expressão que a língua oferece é o objetivo de todo professor de língua portuguesa. Sob esse ponto de vista, o estudo das classes deveria contribuir para ampliar a expressão oral e escrita do aluno, permitindo-lhe explorar, com mais expressividade, as possibilidades combinatórias das palavras na construção do texto (Vieira e Brandão, 2009:181).

### **2.8.9 Termos da oração – Maria Eugenia Duarte**

A autora afirma que a tripartição dos termos em “essenciais”, “integrantes” e “acessórios” não contribui para uma visão das relações entre os constituintes da oração, e aumenta as dificuldades de ordem conceitual. Para a autora, a gramática tradicional apresenta uma mistura critérios sintáticos (estruturais) e semânticos. Então propõe classificar o sujeito, por exemplo, quanto à forma/estrutura (o sujeito pode vir expresso ou não expresso) e quanto à referência (seu conteúdo, seu valor semântico, tendo referência definida, indefinida ou não ter qualquer referência).

Para a autora, o trabalho com os termos da oração em sala de aula não deveria limitar-se à mera identificação, ainda que, para ela, reconhecer e identificar os constituintes da sentença seja importante para a boa utilização dos sinais de pontuação.

Enfim, cabe ao professor levar o aluno a produzir sentenças a partir de predicadores verbais e nominais e torná-lo capaz de identificar os padrões sentenciais de sua língua, que todo falante domina sem esforço e que o estudante tem a chance de conhecer e analisar. Afinal, o conhecimento de como funciona a própria língua é, tal como o

conhecimento de história, geografia, matemática, física, química, uma das habilidades que a escola deve desenvolver no aluno (Vieira e Brandão, 2009:201).

#### **2.8.10 Coordenação e subordinação – Maria Eugenia Duarte**

A autora propõe que o reconhecimento das relações de coordenação e subordinação é fundamental para que se tenha uma perfeita ideia da arquitetura do período. Ela procurou demonstrar que relações semânticas semelhantes podem ser veiculadas por meio de estruturas sintáticas diferentes, por meio da coordenação ou da subordinação. Por esse motivo, afirma que não basta decorar a lista de conjunções normalmente localizadas em compartimentos estanques.

Seu artigo é, também, um convite a se consultar gramáticas, pois, segundo ela, é muito importante conhecer o que dizem os precursores dos estudos gramaticais e, mais importante do que adotar esta ou aquela classificação, é reconhecer que nenhuma delas dá conta de toda a complexidade envolvida nas línguas humanas. Para ela, é preciso que o professor parta de textos próximos do mundo que cerca seus alunos e examine a língua falada, pois, segundo ela, só por meio do texto (falado e escrito) será possível verificar a frequência em que temas estudados na escola aparecem.

Enfim, o aluno deve ser ainda levado a examinar a estrutura dos períodos no seu próprio texto, aprendendo a reconhecer os processos de que ele lança mão todas as vezes (em) que fala e escreve. E, sobretudo, o professor e o aluno devem ir além da nomenclatura, das classificações, que acabam por levar a um aprisionamento que impede uma visão mais nítida (...) (Vieira e Brandão, 2009:222).

#### **2.8.11 Correlação – Violeta Virginia Rodrigues**

A autora defende a existência de orações correlatas, não contempladas na NGB, e propõe que sejam considerados três processos de organização do período composto: a coordenação (em que as orações apresentam independência sintática), a subordinação (em que uma das orações seria dependente sintaticamente de outra) e a correlação (em que as duas orações seriam formalmente interdependentes).

Dessa forma, a autora defende que o ensino mais produtivo na Língua Portuguesa será quando se considerar a correlação como uma categoria fundamental para a descrição de estruturas linguísticas e quando se atentar para as características que particularizam a correlação em relação à coordenação e à subordinação. Segundo ela, o professor deve mostrar ao aluno que as estruturas correlativas funcionam como recurso expressivo, no sentido de promover, por exemplo, realce do conteúdo que veiculam.

### **2.8.12 Texto e contexto – Maria Aparecida Pauliukonis**

A autora menciona que um dos maiores desafios para o ensino de língua é a articulação entre o conhecimento gramatical e o aprimoramento da capacidade de ler e produzir textos coerentes. Disso resultará a definição de qual conteúdo e metodologia serão os mais adequados para o ensino da leitura/interpretação e da produção textual.

(...) queixam-se os professores de que os alunos interpretam ou redigem mal, embora passem grande parte do ensino fundamental aprendendo classes de palavras, memorizando listas de coletivos, fazendo análise sintática e repetindo modelos de conjugação de verbos, decorando regras para acentuação gráfica, de concordância, regência, colocação etc. (...) (Vieira e Brandão, 2009:240).

A autora afirma que a metodologia para o ensino do texto precisa mudar, partindo do pressuposto de que o ensino da leitura e da redação é função de todas as disciplinas. Sua concepção de texto é a de que o aluno precisa compreender e não apenas memorizar conceitos e, mais do que colecionar informações, o aluno atualmente deve saber relacioná-las e tirar conclusões a partir delas, pois é da interação entre texto, autor e leitor que surgem as informações.

Segundo a autora, é possível ensinar o aluno a perceber as estratégias que geram as possibilidades de significação, mas, para isso, é preciso colocar a gramática ou a língua em prática, em vez de apenas falar sobre ela. Para ela, o texto é considerado um discurso, resultado de uma operação estratégica de comunicação, produzida por um enunciador e decodificada como tal por um leitor. Segundo a autora, o ensino produtivo de texto parte-se da consideração de que toda linguagem é uma forma de interação, e de que todo texto é um conjunto de marcas que funcionam como instruções para o restabelecimento dos efeitos de sentido da interação social.

A autora propõe um modelo de análise, ou uma estratégia de interpretação, baseada em operações linguístico-discursivas. Primeiramente é preciso que o aluno identifique os três tipos básicos de organização do discurso em cada texto (descritivo, narrativo e argumentativo) e suas funções.

Para o ensino de texto, o professor deve enfatizar que todo texto é resultado de uma operação discursiva estratégica, ou seja, a construção do sentido não se acha garantida apenas pela sequenciação dos elementos, mas se dá no nível da enunciação, como resultado de uma múltipla e complexa conexão entre vários elementos. É preciso, também, em vez de focalizar a linguagem prioritariamente como forma, evidenciar sua natureza dialógica, construtora de imagens sociais. Dessa forma, segundo ela, o

significado textual derivará do contrato de comunicação vigente para o gênero de texto em análise e do reconhecimento do projeto de fala do emissor.

### **2.8.13 Considerações sobre a leitura da obra organizada por Vieira e Brandão (2009)<sup>12</sup>**

A obra, apesar de não apresentar uma metodologia de ensino, ressalta a importância de que o ensino se fundamente em uma teoria científica. O objetivo da obra é reunir encaminhamentos, diretrizes e sugestões sobre o ensino de gramática e propor mudanças nas práticas descritivas e pedagógicas, convidando à consulta de gramáticas e da Nomenclatura Gramatical Brasileira.

A obra, com base em aspectos socioculturais, considera que a língua inerentemente varia e considera a orientação dada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais a fim de que o ensino de língua se baseie no texto e que a língua não se torne uma estrutura abstrata, mas seja tratada como um fenômeno sócio-histórico. Dessa forma, a obra aborda, também, a questão do conteúdo e da organização do livro didático a fim de verificar se nesses se encontram documentadas as variantes de contextos, de modalidades, de registros e de gêneros textuais.

A obra defende que, no ensino da norma padrão, deve-se ter uma postura mais científica e menos tecnicista sobre como ensinar e considera a existência de três saberes no conhecimento da língua: o saber social, o saber linguístico descritivo/prescritivo e o saber recebido nos cursos de graduação. Essa consideração é relevante para se pensar os diversos ramos do conhecimento envolvidos no ensino de língua.

Segundo o exposto no livro, a aula de português deve ser um exercício contínuo de descrição e análise da língua, instrumento de comunicação, e o ensino deveria se centrar menos em exercícios gramaticais. Ou seja, a obra defende que não se deve falar de regras, mas sim de tendências, pois o mais importante é ensinar os alunos a variar no uso da linguagem. Todas essas ideias não veem seguidas de propostas metodológicas e técnicas, incorrendo em meramente teorias.

Com relação aos aspectos cognitivos, a obra propõe que se considere o pensamento dos falantes, pois defende que, dessa forma, haverá a promoção, pela descrição gramatical de suas intuições, da criatividade.

---

<sup>12</sup> Como essa obra é composta de artigos de vários autores, as considerações aqui feitas levarão em conta todos os textos nela contidos.

Dentre as propostas gerais lançadas, o interessante defendido na obra é considerar que o ensino da norma culta no Brasil requer métodos muito próximos aos utilizados no ensino de uma língua estrangeira (L2) e que a solução para ensinar a norma padrão é que o processo se desenvolva com base no saber prévio que os alunos possuem de sua linguagem.

Quanto à apresentação de métodos e técnicas, a obra afirma que não há fórmulas quando se trata de ensino, mas apenas três requisitos: boa formação, bom senso e boa didática por parte do professor. Dessa forma, a obra trata de propostas teóricas para os temas específicos e afirma que o texto (tanto oral quanto escrito) deve ser o ponto de partida para a percepção geral de qualquer fenômeno.

Para Vieira e Brandão (2009), o conhecimento sobre o funcionamento da própria língua é uma habilidade, tal como o conhecimento de história, geografia, matemática, etc. Assim, o aluno deve ser levado a examinar a estrutura de seus próprios textos, aprendendo a reconhecer os processos de que ele lança mão toda vez em que fala e escreve, ou seja, é preciso colocar a gramática ou a língua em prática e não apenas falar sobre ela.

Ainda que não haja citação de teoria linguística, há constante referência à teoria do discurso, pois a obra propõe que a análise textual se dê a partir de operações linguístico-discursivas e que se evidencie a natureza dialógica da linguagem.

## **2.9. Considerações de leitura das obras técnicas**

As oito obras foram analisadas a fim de que se pudesse esboçar a forma como o ensino de língua portuguesa é encarado por linguistas e teóricos frequentemente citados em trabalhos da área. Tais obras ajudam a perceber a existência de uma tradição docente e também ampliam o entendimento da questão por apresentarem várias abordagens.

Com relação à adoção de teorias linguísticas, é possível perceber que a maioria das obras se baseia em mais de uma teoria. Acredita-se aqui que, para que não ocorra conflito de abordagem e propostas, é preciso que a adoção de mais de uma teoria seja feita de forma cautelosa, visto que é importante para a melhoria do ensino não se ater em somente um ponto de vista. Ou seja, não se procura neste trabalho dar credibilidade apenas à adoção da teoria gerativa.

Com relação ao que foi abordado no capítulo 1, é preciso fazer algumas reflexões acerca das diferenças e das semelhanças com relação à forma de abordar o

ensino de língua, ou seja, o objetivo aqui é traçar um paralelo entre as oito obras analisadas, de um lado e, de outro, a teoria inatista de Chomsky (1981) e os trabalhos de VanPatten (2003) e Kato (2005).

Primeiramente, o capítulo apresenta um conteúdo bem diferente do capítulo 1. Ambas são exposições teóricas, mas o capítulo 2 dedica-se menos a pesquisar as relações internas à mente do escolarizado que o capítulo 1. E, com relação aos conceitos abordados no capítulo 1, pode-se notar, por exemplo, a inexistência de referência, por exemplo, ao período crítico para aquisição.

A obra organizada por Murrie (1992) considera que o maior número possível de experiências linguísticas na variedade padrão levará ao domínio dessa variante. Essa é uma contribuição sobre a ideia de *input* e *output* de VanPatten (2003), abordada no capítulo 1, pois a obra afirma que o ensino de gramática deveria se basear na explicitação das regras de uso da língua, em situações comunicativas, visto que a comunicação verbal é essencialmente dialógica.

Para Murrie (1992), saber as regras e usá-las não significa saber falar sobre elas. Para ela, o estudo da gramática promove a consciência de uma habilidade. Assim, essa obra menciona a diferença entre habilidade e conhecimento trazida por VanPatten (2003). Em adição, Murrie (1992) acredita que uma metodologia baseada na alfabetização, promovendo, além da dotação de um sistema de escrita, o desempenho em situações através da leitura, ou seja, seria uma metodologia que promove o letramento.

Com relação à adoção de uma proposta inatista, Murrie (1992) considera os escolarizados como já conhecedores de sua língua, pois afirma que as estruturas sintáticas são interiorizadas inconscientemente. Dessa forma, propõe uma mudança de postura sobre a concepção da linguagem por parte do profissional de ensino e sobre o que é ensinar língua materna, ou seja, propõe que se deva conhecer um pouco do processo mental dos sujeitos.

Essa obra afirma que o papel do professor é aumentar os recursos expressivos de que a criança dispõe, recursos esses entendidos como sinônimo de gramática interna.

Há, também, na obra de Murrie (1992), o relato de uma pesquisa feita com a 5ª série do 1º grau e, desta pesquisa, concluiu-se que não é proveitoso o ensino de conteúdo, mas sim a criação de situações de aprendizagem de modos de operação. Essa ideia faz referência à proposta de Franchi (2006) com relação à criatividade. Murrie (1992) considera que leitura e escrita são duas faces da mesma moeda.

Luft (1993) contribui com as noções abordadas em VanPatten (2003) quando afirma que a memorização de regras não tem relação com a boa comunicação verbal e contribui com as propostas de Franchi (2006) ao propor que as aulas de português sejam de vivência criativa e de aumento da capacidade comunicativa. O autor também contribui com as noções trazidas por Kato (2005) ao expor que a fala brasileira de hoje parece querer se legitimar com a escrita portuguesa de ontem.

Com relação à adoção de uma proposta inatista, Luft (1993) considera que o aluno inicia seu processo de escolarização tendo já adquirido um sistema linguístico completo de sua língua materna. Ele considera importante, pela repercussão no ensino, que se conheçam os processos de internalização da língua materna. Dessa forma, as aulas criarão condições para que se liberem capacidades internas inatas. A obra de Luft (1993) defende que o desenvolvimento da comunicação não tem relação com a explicitação de regras.

Marcuschi (2001) considera que a oralidade e a escrita fazem parte do mesmo sistema da língua. Esse autor, que também adota uma proposta inatista, parece confundir a fala e a escrita, pois considera que apenas existe entre elas a passagem de uma para outra ordem. Dessa forma, o autor mostra resultados de atividades de retextualização por ele desenvolvidas.

Franchi (2006) considera que, no domínio da gramática de outra língua, ou de uma modalidade de língua diferente daquela a que teve acesso, a criança não depende de aprendizado externo (explicitação de regras), mas depende de uma atividade linguística diversificada. Para ele, os professores precisam conhecer bem os processos mentais da gramática interna a fim de usá-la como instrumento analítico e explicativo da linguagem aos alunos.

A grande contribuição da obra de Franchi (2006) está em explicitar procedimentos pedagógicos relacionados ao trabalho com a linguagem, pois, para ele, as regras gramaticais estão relacionadas à criatividade intuitiva do aluno.

Franchi (2006) elabora uma concepção de gramática e de como deveria ser seu ensino com base na criatividade. Ele considera que, dentre as estratégias possíveis para o desenvolvimento da linguagem, as mais eficazes são as que incidem sobre as estruturas gramaticais.

O texto de Rocha (2007) parece contraditório, pois ele acredita que a aquisição da modalidade culta da língua deve ser eficiente como é eficiente a aquisição da língua natural. Dessa maneira, afirma que, do mesmo modo como a aquisição da língua natural

se dá através da prática, o domínio da língua padrão se dá através da PLP. Seu paralelo falha porque sua proposta metodológica consiste em explicitação de regras através de exemplos, sendo sistemática, repleta de regras, sem embasamento intuitivo e sem propósito comunicativo.

A obra organizada por Vieira e Brandão (2009) possui semelhanças com as afirmações de VanPatten (2003) ao afirmar que o ensino da norma culta no Brasil requer métodos muito próximos aos utilizados no ensino de uma língua estrangeira (L2) e que o conhecimento de como funciona a própria língua é uma habilidade, tal como o conhecimento de história, geografia, matemática, etc. Essa obra também considera mais importante a disponibilização de textos que evidenciem o uso real de um fato gramatical do que a categorização de regras e fenômenos.

Vieira e Brandão (2009) adotam uma postura inatista, pois defendem que o processo de escolarização deve se desenvolver com base no saber prévio da linguagem e deve tomar como ponto de partida os contextos em que a norma do falante se aproxima da norma que se quer apresentar a ele.

### 3. ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO

O objetivo do presente capítulo é analisar um capítulo do livro didático<sup>13</sup> adotado para a disciplina de língua portuguesa nas escolas de ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal. Essa é uma pequena incursão, um projeto piloto de análise desse instrumento didático, que tem o objetivo observar como são tratados os temas gramaticais, a que os exercícios de interpretação são direcionados, quais os temas gramaticais considerados relevantes e, mais especificamente, qual o tipo de estímulo linguístico oferecido para a aquisição da norma padrão. Não se pretende, aqui, esgotar a questão de como o livro didático apresenta ao aluno a sua língua materna.

Na carta de apresentação aos alunos, os autores afirmam que um de seus objetivos principais é aprimorar a capacidade interativa do aluno na sua língua, visto que consideram o aluno dono da língua. Ainda, os autores pretendem inserir na realidade do aluno o contato com livros, jornais, revistas, músicas, pintura, televisão, quadrinhos, vídeos, internet, museu, peça, filme, poema e alimentar o debate de ideias a fim de gerar aprendizado.

O livro é composto de quatro unidades. A *Unidade I*, em que se encontra o capítulo analisado, incentiva a pesquisa por meio da sugestão de livros, vídeos e sites que abordam assuntos relacionados aos contos maravilhosos, o tema da unidade. Em cada unidade os autores propõem um projeto. Nesta, o projeto é de produzir textos sobre os contos maravilhosos. Por todos os capítulos dessa unidade há um espaço dedicado à realização desse projeto.

O capítulo 1 é introduzido por um conto maravilhoso para estimular o professor a falar sobre o tema e para que os alunos falem sobre o que já sabem sobre o assunto, ou seja, há um bom estímulo para que se resgatem os conhecimentos prévios dos alunos.

Na seção “Estudo do texto”, fica claro que os exercícios de interpretação são direcionados à checagem e à retirada de informações do texto. Há perguntas sobre a intertextualidade do tema tratado no texto (6b) e também de reflexão pessoal (2b e 7).

---

<sup>13</sup> CERREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: linguagens, 6º ano. 5ª ed. reformulada. Manual do Professor. São Paulo: Atual, 2009.

Ainda com base no texto inicial, a seção “A linguagem do texto” aborda, rapidamente, os conceitos de parágrafos e frases. Esses temas gramaticais são tratados rapidamente a partir da introdução conceitual e, em seguida, dá-se um exercício classificatório sobre os conceitos apresentados.

O capítulo apresenta um quadro resumo abordando teoricamente os tipos de frases existentes na língua e propõe outro exercício de classificação e de identificação que não gera muita reflexão. O quadrinho é utilizado apenas para se perguntar sobre o tema gramatical apresentado, nada mais.

Nota-se que, entre uma questão e outra, é introduzido um novo conceito. No caso do exercício abaixo, os autores constroem o conceito de onomatopeia vinculando-o a um texto inicial do capítulo e, a seguir, propõem uma pergunta de identificação.

A atividade a seguir propõe que o aluno exercite sua criatividade e sua produção, pois, a partir de imagens, os alunos são questionados a respeito de que onomatopeia seria a usada, caso a linguagem fosse verbal e não simplesmente visual.

Na seção “Trocando ideias”, os autores incentivam a produção oral e coletiva. Nesta, há resgate da temática da unidade e propõem uma atividade que gera reflexão e discussão.

Na seção teórica “Ler é um prazer”, os autores incentivam a leitura e abordam o conceito de fábula através do texto “O lobo e o cordeiro”. Aqui se tem um exemplo de como os professores conceituam esse determinado tema.

Na seção “Produção de texto”, não há, na verdade, produção de texto. Os autores trazem muitos exercícios sobre outro conto maravilhoso exposto e explicam a teoria da narrativa em meio a questões, ora de identificação, ora de inserção de conceitos novos acerca da teoria da narrativa.

No exercício 6, há introdução de conceitos sobre os contos maravilhosos juntamente com uma espécie de teste sobre o que foi tratado.

O exercício 8 é um exemplo de como os temas são tratados no livro: da explicação do conceito formulam-se perguntas de sua aplicação em um texto. O exercício 9 aborda os tempos verbais de forma simplificada e sem conceituação prévia, e também é embasado em um texto recém lido.

Há questões sobre linguagem padrão e linguagem coloquial, porém sem uma exposição teórica prévia. Geralmente há alternativas de respostas nos exercícios (ex.: 10 e 11 a seguir) e esses sugerem respostas rápidas sobre um assunto previamente abordado. Os autores retiram de um mesmo texto perguntas diversas como, por exemplo, tempo verbal, modalidades de discurso e gênero literário. A questão 12 (espécie de resumo do que foi visto até aqui) é essencialmente elaborada com base em conceitos, no entanto é possível que o aluno não consiga entender o que está sendo pedido.

A seção “Agora é a sua vez” é o espaço dedicado para a realização do projeto “Histórias de hoje e sempre”. Aqui há instruções claras para um propósito comunicativo, pois os autores ressaltam que os textos escritos serão lidos por colegas de classe, pais e outros na comunidade escolar. Dentre as principais sugestões lançadas para se alcançar sucesso no projeto, está a de que os alunos precisam refletir sobre o que fizeram e devem sempre reescrever o texto. Abaixo, apenas parte dessa seção:

Na seção “Para escrever com expressividade”, os autores trazem um conto pequeno que é utilizado para extração de uma atividade sobre ordem alfabética. Aqui se pressupõe que o aluno saiba colocar palavras em ordem alfabética, pois não há explicação teórica prévia. Em seguida, há uma conceituação sobre o dicionário e sobre sua função, isso aproxima o uso do aluno ao objetivo da seção.

Há a reprodução de uma página do dicionário e um exercício (exemplificado abaixo) sobre como se buscar uma palavra nele.

Ainda traz perguntas de fonologia e morfologia, pois o dicionário reúne tais informações.

Com o exercício a seguir, os autores procuram estimular ainda mais o uso do dicionário e a reflexão sobre o contexto em que cada palavra se insere, já que (ressaltam) ele altera o significado das palavras.

Na seção “A língua em foco”, há exercícios de interpretação a partir da leitura de um cartum. Os autores pretendem inserir, com esses exercícios, os conceitos de linguagem e aquisição de língua.

As perguntas desta seção têm a finalidade de se comprovar se houve compreensão, porém são de uma complexidade não encontrada no restante do capítulo, o que faz crer numa mistura de níveis de conhecimento exigido. Outro aspecto a ser mostrado diz respeito às respostas deste *manual do professor* que nem sempre são confiáveis como, por exemplo, o item *b* da pergunta 5, abaixo. A resposta mais adequada seria: “Como lhe foi vendido um curso em que se aprende dormindo, ele dormiu para que pudesse, ao acordar, entender o que ele estava ouvindo naquele novo país”.

Os autores sugerem, muitas vezes, exercícios de construção do conceito antes da conceituação em si, mas os exercícios parecem não ter objetivos eficazes e se encerram em uma prática mecânica. Na seção seguinte, há reflexões e teorizações sobre linguagem, comunicação e interlocução e há mais perguntas de fixação das informações, porém não propõem ao aluno uma produção, apenas checagem.

Informações sobre as línguas existentes e sobre códigos linguísticos são expostas e, em seguida, também são propostos exercícios de fixação sobre o assunto tratado. Os autores trazem uma reflexão sobre a semelhança entre as línguas e suas histórias e analisam a importância da ordem das palavras, da agramaticalidade e do léxico. Eles fazem isso em uma linguagem acessível à série, ou seja, utilizam exemplos próximos à realidade linguística deles, aqueles presentes em seu uso.

A conceituação teórica nessa seção não faz ligação com o tema da unidade, fato que contribui para que haja um distanciamento, na mente do aprendiz, entre a literatura e seus conceitos e a teoria gramatical. Os autores procuram mostrar, simplificadamente, a noção de códigos da comunicação por meio de exercícios de classificação e uso cotidiano (exercícios 2 e 3).

Os exercícios 4 e 5 abaixo propõem a interpretação de duas imagens com perguntas interessantes e vinculadas aos seus contextos de utilização.

Por fim, ainda que não haja explicação conceitual prévia, há exercícios bem elaborados, como os exemplificados abaixo, que poderiam ter objetivos comunicativos e ter relação com a temática do capítulo.

### **3.1 Considerações sobre a leitura do livro didático**

Da leitura e análise do livro didático escolhido e, fazendo-se um paralelo com as oito obras analisadas sobre o ensino de língua portuguesa, pode-se depreender que o material didático, em sua maioria, não se compromete com muitas das propostas teóricas que foram expostas no capítulo 2. A prática do livro didático se resume a exercícios condicionados, mecânicos e sem reflexão. A proposta de sempre se partir de um texto para a reflexão, tanto oral quanto escrita, acaba por incorrer em uma mera exigência organizacional, pois os exercícios sugeridos após a leitura dos textos motivadores ali estão como dados para a reprodução das estruturas lá encontradas ou apenas para simples extração das informações contidas nos textos.

O input para aquisição da gramática da escrita, no livro didático analisado, baseia-se em textos curtos, tirinhas, quadrinhos e imagens. No início da unidade, sugere-se a leitura de várias obras literárias e sites sobre o tema da unidade, não havendo, portanto, muita prática de regras, mas sim de situações linguísticas, no caso da onomatopeia, ou literárias, no caso dos gêneros literários. Essas “situações” são temas considerados, pelo livro didático, relevantes para o entendimento total do aluno.

O fato de todo o livro conter textos e exercícios por si só já estimula o contato com a língua escrita, porém, como afirma VanPatten (2003), input para aquisição é todo aquele dado linguístico comunicativo. Questiona-se, então, se os textos encontrados no livro alcançam o propósito comunicativo a fim de contribuírem para a aquisição de uma escrita cada vez mais eficaz. Como propósito comunicativo entende-se todo o exercício proposto sob o enfoque de levar o aluno a deparar-se com a decodificação de sentidos em de um uso individual ou coletivo. Assim, o input dado pelo livro para aquisição da gramática da língua escrita, em sua maioria, não é comunicativo e isso faz com que os alunos não se desenvolvam tão bem quanto poderiam.

O aprimoramento da capacidade interativa do aluno com sua língua não ocorre de fato, pois esse material didático acaba por condicionar o aluno à recepção de textos e exercícios em detrimento de sua própria produção e, como vimos em VanPatten (2003), o output é muito importante no aprendizado. Os livros e jornais, a internet e a televisão, a pintura e os quadrinhos somente serão parte da realidade do aluno se houver uma prática comunicativa constante com eles, dentro e fora de sala. Os temas gramaticais considerados relevantes no capítulo analisado dizem respeito à estrutura textual e características da linguagem.

As perguntas, em sua maioria, são formuladas com uma linguagem pouco acessível à realidade linguística do aluno, no sentido de que são de difícil compreensão para a série a que se destina o livro. Os autores usam o texto para retirar questões sobre conhecimento gramatical sem fazer explicações teóricas prévias. Por isso, conclui-se que o livro pretende desenvolver a habilidade do aluno de identificar os temas gramaticais ao invés da habilidade de refletir sobre eles e usá-los.

As questões são de identificação de trechos do texto e de exposição do entendimento tido com a leitura. O livro acaba por não explicar muito cada assunto e imediatamente cobrar que o aluno responda questões sobre essas informações novas. É recorrente haver propostas de produção de textos baseadas na interpretação que se teve do texto de estímulo.

Como proposta de modificação, podem-se citar dois casos: a) no exercício 9 da página 75, o livro poderia ter direcionado o aluno a refletir sobre a necessidade ou sobre as consequências de se saber que palavras e expressões estão no passado, ao invés de apenas classificá-las dessa forma; e b) no exercício 5 da página 78 poderia haver um espaço para que o aluno produzisse um pequeno texto utilizando-se da palavra “barra” em todos os sentidos mencionados.

Por fim, verifica-se um estímulo para a produção oral no livro didático, mas pouco input oral estruturado. Poderia haver mais a utilização de músicas, filmes etc. A fala do professor acabará sendo o contato mais próximo à modalidade padrão da língua que o aluno terá, assim, poderia haver espaço ao longo do capítulo para, realmente, haver uma discussão oral baseada em um filme ou em um vídeo.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve o objetivo de estabelecer uma aproximação entre pressupostos oriundos da teoria gerativista de Noam Chomsky (a partir de 1950), e conceitos a ela correlatos, e o ensino de língua portuguesa. E buscou verificar de que forma os pressupostos teóricos advindos dessa teoria podem contribuir para um maior entendimento dos fenômenos linguísticos por parte dos professores.

Do exposto nesse trabalho, com relação aos objetivos propostos de se apresentar os conceitos da teoria gerativa para contribuição no ensino de língua portuguesa, verificou-se, por exemplo, que partir de uma teoria inatista pode transformar o ensino de português nas escolas, pois contribuirá para um entendimento maior das capacidades inatas e o que isso pode significar. A obra de VanPatten (2003) ajuda a ampliar o entendimento do papel do input e do output no aprendizado de uma língua e a de Kato (2005) delinea as questões inerentes à maneira que o conhecimento do letrado é formado. Como se afirmou no capítulo 1, o conhecimento de tais hipóteses teóricas é muito relevante para professores, pois, se a criança já chega à escola com uma gramática adquirida, o professor deve educá-la linguisticamente a desenvolver seus conhecimentos já adquiridos.

Com essas questões da epistemologia gerativa explanadas, partiu-se para a análise de obras técnicas e teóricas sobre o ensino de português, a fim de se verificar se tais obras, dentro do objetivo a que se propõem, apresentam uma metodologia de ensino, citam alguma teoria, mencionam aspectos cognitivos do aprendizado de línguas, mencionam aspectos socioculturais e quais as propostas apresentadas em relação aos métodos e técnicas de ensino.

Concluiu-se que a maioria não cita explicitamente a teoria linguística em que se baseia e a maioria também não apresenta uma metodologia para o ensino. Elas, no geral, apresentam propostas teóricas e reflexões sobre o ensino de língua. As obras, apesar de contribuírem em muitos aspectos com o ensino, acabam por não habilitar completamente o professor para sua prática porque, excluindo-se Marcuschi (2001), Franchi (2006) e Rocha (2007), a maioria se limita a propostas teóricas. O que mais se procurou na análise dessas obras foi perceber se os aspectos cognitivos são levados em consideração ao se tratar de educação em língua materna. Como se pode constatar, as obras discutem tangencialmente aspectos de input e output e questões relacionadas ao conhecimento do falante letrado. Em relação ao conceito do inatismo linguístico, sete

das oito obras, excluindo-se somente a obra de Neves (2007), adotam tal pressuposto e, ainda que o adotem, como se viu, isso não os faz desenvolver uma proposta metodológica que privilegie, ou leve em consideração, o conhecimento inato dos indivíduos.

Assim, como o objeto mais direto de trabalho do professor é o livro didático, ou seja, é instrumento direto da prática didática, analisou-se, como exemplo, um capítulo do livro de Cereja e Magalhães (2009) também com o objetivo de tentar contribuir com a orientação teórico-metodológica adotada em muitas das escolas do país. Notou-se que o livro possui mais exercícios que conceituações e que o input dado pelo livro para aquisição da gramática da língua escrita não é comunicativo, ou seja, não é pautado no significado, e isso faz com que os alunos não se desenvolvam tão bem quanto poderiam, e os exercícios são, na grande maioria, de classificação e identificação.

Por fim, acredita-se que esse estudo abre caminhos para o entendimento da prática da educação em língua materna, mostrando que há ainda muitas questões a serem investigadas em relação a aspectos cognitivos da aprendizagem do letrado.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARNIE, Andrew. *Syntax: a generative introduction*. Oxford: Blackwell, 2002.
- CHOMSKY, Noam. *Linguística cartesiana*. Madrid: Gredos, 1969.
- \_\_\_\_\_. et alli. *Novas perspectivas linguísticas*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem e pensamento*. Petrópolis: Vozes, 1971.
- \_\_\_\_\_. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Arménio Amado, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Reflexões sobre a linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Regras e representações; a inteligência humana e seu produto*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris, 1981.<sup>(2)</sup>
- \_\_\_\_\_. *Knowledge of language*. New York: Praeger, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Sobre natureza e linguagem*. BELLETTI, Adriana e RIZZI, Luigi (Orgs.). São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- COSTA, Matheus Mario da; BARIN, Nilsa Teresinha Reichert. Sintaxe Gerativa: reflexões para a prática pedagógica da língua portuguesa. In. *Disciplinarum Scientia*. Série: Artes, Letras e Comunicação, Santa Maria, v.4, n.1, p.125-153, 2003.
- FRANCHI, Carlos et al. *Mas o que é mesmo 'gramática'?*. São Paulo: Parábola, 2006.
- KATO, Mary A. A Gramática do Letrado: Questões para a Teoria Gramatical. In.: M. A. Marques, E. Koller, J. Teixeira & A. S. Lemos (orgs). *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga, CEHUM (U. do Minho), 2005: 131-145.
- LOBATO, Lúcia. *O que o professor de ensino básico deve saber sobre linguística?* Fortaleza: SBPC, 2003.
- LUFT, Celso Pedro. *Língua e Liberdade*. São Paulo: Ática. 6ª ed. 1993.
- MIOTO, Carlos; FIGUEIREDO SILVA, Mª Cristina & LOPES, Ruth E. V. *Novo Manual de Sintaxe*. 3ªed. Florianópolis, SC: Insular, 2007.
- MARCHUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MURRIE, Zuleika de Felice (Org.). *O Ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1992.
- NEVES, Maria Helena M. *Gramática na escola*. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- PERINI, Mário A. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 2007.

- PILATI, Eloisa; NAVES, Rozana Reigota; VICENTE, Helena Guerra; SALLES, Heloisa. Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. In. *Linguagem & Ensino*, v.14, n.2, p.395-425, jul./dez. 2011.
- POSSENTI, Sérgio. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Gramática: nunca mais – O ensino da língua padrão sem o estudo da gramática*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ROEPER, Thomas. *Universal Bilingualism*. *Bilingualism: Language and Cognition* (2), 3, p.169-186, 1999.
- SALLES, Heloisa M. M. Lima. *A língua portuguesa na escola: por uma educação científica*. Brasília: SBPC, 2005.
- SILVA-CORVALÁN, Carmen. *On the permeability of grammars*. In: W.J. Ashby, M.Mithun, G. Perissinotto & E. Raposo (eds), *Linguistic Perspectives on Romance Languages*,. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, p. 19-44, 1993.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*, São Paulo: Cortez, 2007.
- VANPATTEN, Bill. *From input to output: a teacher's guide to second language acquisition*. United States of America, 2003.
- VIEIRA, S. R. & BRANDÃO, S. F. *Ensino de Gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2009.