

EIXO DA REFLEXÃO, CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS, ANÁLISE LINGÜÍSTICA OU... ENSINO DE GRAMÁTICA: O QUE PROPÕEM OS PCNS¹

Daniela Manini²

Resumo: este ensaio traz algumas considerações sobre as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos, para a abordagem dos objetos de ensino de gramática. Traçamos as sugestões metodológicas dadas pelos referenciais, assim como as concepções sobre língua, linguagem e ensino-aprendizagem que lhes servem de base. Trata-se de um trabalho inicial dentro de um projeto de pesquisa que pretende investigar como os livros didáticos de Língua Portuguesa, produzidos após as avaliações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a elaboração dos PCNs, podem contribuir para a formação docente em direção a uma prática mais reflexiva e menos transmissivo-prescritiva para o trabalho com os objetos de ensino de gramática.

Palavras-chaves: PCNs, análise lingüística, ensino de língua materna.

Abstract: This essay brings some considerations about the orientations taking into consideration the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) related to the Portuguese language – 3rd and 4th cycles, to the approach of the objects concerning the grammar teaching. We plotted the suggested methodology given by the references, such as the conceptions of tongue - language and teaching-learning which serves as their base. It is an initial work inside a search project that intends to investigate how Portuguese Language didactic books, which are produced after being evaluated by the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), can contribute to the teacher who looks for a more reflexive practice and less prescriptive-transmitted to the works with the aims of grammar teaching.

Key-words: PCNs, linguistic analysis, teaching, mother tongue, grammar.

¹ Estaremos sempre nos referindo aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, voltados para o 3º. e 4º. ciclos do Ensino Fundamental.

² Mestranda em Lingüística Aplicada, no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - IEL/ UNICAMP. Também trabalha com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), na rede municipal de Campinas/SP. Email: dmanini@uol.com.br

Os PCNs sugerem, como metodologia para o trabalho com os objetos de ensino de Língua Portuguesa, partir de atividades que envolvam o *uso* da língua, como produção e compreensão de textos orais e escritos em diferentes gêneros discursivos/ textuais³, seguidas de atividades de *reflexão* sobre a língua e a linguagem a fim de aprimorar as possibilidades de *uso*. O tratamento didático proposto pode ser assim esquematizado:



O eixo da reflexão envolve as práticas de *análise lingüística*. De acordo com os PCNs (1998: 78), esta “não é uma nova denominação para o ensino de gramática”, pois, uma vez que toma o texto como unidade de ensino, além dos aspectos ortográficos e sintáticos a serem considerados, considera também os aspectos semânticos e pragmáticos que enquadram o texto em determinado gênero discursivo/ textual. Dessa forma, os referenciais assumem uma perspectiva contrária à tradição gramatical, que analisa unidades menores como fonemas, classes de palavras, frases, raramente chega ao texto e reproduz a “clássica metodologia de definição, classificação e exercitação” (PCNs, 1998: 29).

Outra evidência da postura contrária à tradição gramatical é que, em nenhum momento, os PCNs fazem alusão ao aprimoramento dos conhecimentos lingüísticos visando à *norma culta* ou se referem à dicotomia *fala x escrita*. Apontam, sim, para a necessidade de a escola possibilitar ao aluno conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, e também levá-lo ao domínio apropriado da leitura e da escrita, relacionando-as à oralidade quando necessário, para as práticas sociais em que deverá fazer uso das mesmas. Há uma preocupação, portanto, em promover práticas significativas de acesso à cultura letrada, garantindo a permanência e a circulação autônoma dos indivíduos em uma sociedade grafocêntrica; para isso, as práticas reflexivas sobre atividades de uso da língua e da linguagem são fundamentais.

³ Rojo (2005: 5) mostra que os PCNs dão um “tratamento ambíguo” à noção de gênero, que ora é dada como *gênero textual*, desconsiderando seu valor de “universal concreto” e valendo-se das regularidades formais/ estruturais/ modelares que o compõem; ora é dada como *gênero do discurso*, de acordo com a concepção bakhtiniana. Esta, para a autora, parece ser a melhor opção, pois enfoca o “objeto-texto em sua integralidade”. Mas, como os PCNs apontam para as duas possibilidades, faremos referências a *gêneros discursivos/ textuais*.

Vemos uma contradição nos PCNs quando afirmam que análise lingüística não é ensino de gramática, pois, na apresentação sobre a área de Língua Portuguesa, há a seguinte colocação: "(...) discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la" (PCNs, 1998: 28). Entendemos que os referenciais negam a associação entre análise lingüística e gramática normativa, porém há outros conceitos de gramática implícitos na prática então sugerida. O próprio percurso metodológico proposto (USO '±REFLEXÃO'±USO) parte de uma

⁴ De modo resumido, e com base em Geraldi (1996), podemos entender as *atividades epilingüísticas* como sendo as constantes operações que o indivíduo faz sobre a língua e a linguagem, relacionando seus usos e conhecimentos intuitivos aos usos e conhecimentos já explícitos, porém sem sistematizá-los. As *atividades metalingüísticas* podem ser entendidas como sendo a categorização ou sistematização dos conhecimentos lingüísticos, relacionando-os às definições já consagradas nas gramáticas.

gramática internalizada, em direção a uma gramática descritiva reflexiva feita através de atividades epilingüísticas para, por fim, chegar à gramática explícita ou às atividades metalingüísticas⁴; a sugestão é que as atividades que envolvam metalinguagem sejam abordadas no quarto ciclo (7ª e 8ª séries), porém sem interesse normativo-prescritivo, com o privilégio de alguns conteúdos pertinentes às especificidades dos gêneros discursivos/ textuais a serem estudados e não de todos os conteúdos tradicionalmente dados por gramáticas normativas. De acordo com o documento:

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem (...). É a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilingüístico, tanto sobre os textos que produzem quanto sobre os textos que lêem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalingüística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos. (PCNs, 1998: 28)

Se, nos ciclos anteriores [1ª a 6ª séries], priorizavam-se as atividades epilingüísticas, havendo desequilíbrio claro entre estas e as metalingüísticas, nesse momento [7ª e 8ª séries] já pode haver maior equilíbrio: sem significar abandono das primeiras ou uso exaustivo das segundas, os diversos aspectos do conhecimento lingüístico podem, principalmente no quarto ciclo, merecer tratamento mais aprofundado na direção da construção de novas formas de organizá-lo e representá-lo que impliquem a construção de categorias, intuitivas ou não. (PCNs, 1998: 49)

Os alunos (...), ao se relacionarem com este ou aquele texto, sempre o farão segundo suas possibilidades: isto aponta para a necessidade de trabalhar com alguns conteúdos e não com todos. (PCNs, 1998: 79)

Entre as várias influências que os referenciais trazem para essa abordagem, destacamos os trabalhos de Geraldi (1981; 1984; 1996). Nos **Cadernos da Fidene** (1981), o autor propõe o ensino de gramática a partir de produções escritas dos alunos; a sugestão dos conteúdos a serem trabalhados em cada série_ bastante fiel às gramáticas normativas_ evidencia o quanto a tradição gramatical era influente, à época; porém o autor destaca que, a partir dos textos dos alunos, além dos aspectos ortográficos e sintáticos, o professor deveria considerar também os efeitos de sentido e possibilitar que os alunos compartilhassem suas produções escritas com toda a turma, não tendo apenas o professor como interlocutor. Em **O texto na sala de aula** (1984), Geraldi usa pela primeira vez o termo “análise lingüística” para os estudos gramaticais feitos a partir do texto, o que aponta para uma perspectiva processual, de construção e reflexão sobre os conhecimentos lingüísticos, ainda que se destacasse, à época, a importância de conhecê-los visando à norma culta. Já em **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação** (1996), o autor propõe a reflexão sobre a língua e a linguagem em uso, partindo das atividades epilíngüísticas para as metalingüísticas.

As orientações metodológicas dadas pelos PCNs resultam, também, das concepções sobre língua, linguagem e ensino-aprendizagem que assumem. Afinal, apesar do diferencial de não serem diretrizes, mas sim referenciais/ sugestões/ orientações/ *parâmetros*, mantêm as características do gênero “proposta curricular de ensino de língua materna” ao elegerem o professor de Língua Portuguesa como interlocutor direto e apontarem para a necessidade de haver, na prática docente, um posicionamento claro a respeito desses conceitos. Faremos uma breve apresentação sobre como os PCNs os propõem a fim de entendermos, de modo mais abrangente, as orientações para o trabalho com os objetos de ensino do eixo da reflexão.

Ainda que não façam menções explícitas a respeito dos conceitos teóricos que lhes servem de base, é possível dizer que as concepções sobre língua e linguagem que embasam os PCNs advêm da teoria da enunciação, dada por Bakhtin ([1929-30] 2004). De acordo com essa teoria, ao se apropriar do aparelho formal da língua, isto é, ao enunciar, o indivíduo coloca-se como locutor, revelando sua individualidade, sempre marcada pelas

condições sócio-históricas em que se insere. Na enunciação, o indivíduo implanta o outro diante de si e, nesse momento, a língua passa a efetuar-se em uma instância de discurso, através da qual ocorre a interação. Ao interagirem através da linguagem, as pessoas estão sempre se constituindo e organizando suas atividades mentais, ao mesmo tempo em que a língua se constitui e se organiza, em um fazer e desfazer contínuo. Essa situação de produção, circulação e recepção é o que compõe os gêneros do discurso e mostra a língua como sendo viva e dinâmica.

Já a concepção sobre o processo ensino-aprendizagem fundamenta-se no interacionismo sócio-histórico proposto por Vygotsky ([1935] 2003). Dentre os principais pontos dessa teoria, destacamos os seguintes: i) todo aprendizado é mediado pela linguagem, portanto ocorre sempre em situações de interação; ii) o aprendizado começa muito antes de o indivíduo freqüentar a escola, por isso qualquer situação de aprendizado escolar tem sempre uma história prévia; iii) o aprendizado escolar produz algo novo no desenvolvimento do aprendiz, portanto toda situação de aprendizagem escolar deve considerar a ZDP (*Zona de Desenvolvimento Proximal*), que é “a distância entre o nível de desenvolvimento real,

determinado através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outros companheiros mais capazes” (Vygotsky [1935], 2003: 112)⁵; iv) os processos de mudança do indivíduo, durante seu desenvolvimento, têm origem na sociedade e na cultura.

Os PCNs vislumbram um professor capaz de fundamentar-se em tais conceitos e elaborar projetos de ensino e seqüências didáticas. Nesse caso, sob influência dos estudos sobre Psicologia e Ciência da Educação da Universidade de Genebra⁶, com destaque para o trabalho de Schneuwly (1994)⁷, a proposta dos referenciais é que, tendo os gêneros discursivos/ textuais como objetos de ensino, através deles

⁵ De acordo com este autor, o processo de desenvolvimento não coincide com o processo de aprendizagem, pois o desenvolvimento é mais lento; a ZDP é o que permite o desenvolvimento do intelecto. Por isso, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

⁶ É válido dizer que o grupo de Genebra baseia-se nas teorias de Bakhtin e Vygotsky, aqui brevemente apresentadas.

⁷ Schneuwly (1994) apresenta o gênero discursivo/ textual como um (mega) instrumento que permite o trabalho com várias capacidades lingüísticas e cognitivas do aprendiz; para isso, baseia-se na conclusão de Vygotsky ([1935] 2003) de que, à medida que o indivíduo aprende a usar a função planejadora da linguagem, seu campo psicológico muda radicalmente.

sejam desenvolvidas as capacidades lingüísticas dos alunos para produção e compreensão de textos orais e escritos e reflexão sobre a língua e a linguagem. De acordo com Schneuwly & Dolz (1996; 1997), para elaborar um projeto de ensino ou uma seqüência didática, o professor deve definir, previamente, quais as capacidades lingüísticas a serem desenvolvidas, eleger um gênero discursivo/ textual, privilegiando a escolha entre aqueles dominados de modo insuficiente pelos alunos, estudá-lo e depois retomá-lo de forma espiral. Os PCNs baseiam-se nesse modelo, principalmente no sentido de retomar os conteúdos de forma espiral, mas apontam mais para a diversidade dos gêneros discursivos/ textuais e um trabalho com as propriedades tipológicas que os envolvem, como leitura, produção de textos e análise lingüística, do que para o estudo dos gêneros em prosensão.

Porém, como mostra Rojo (2000), há um descompasso entre a formação docente e as sugestões dos PCNs, pois boa parte dos cursos de formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa não aborda as teorias sobre língua/ linguagem e ensino-aprendizagem que embasam os referenciais. Além disso, nas últimas três décadas não têm sido proporcionadas as condições necessárias para o exercício da profissão docente, seja em função dos baixos salários, da excessiva jornada de trabalho a que os professores têm que se sujeitar, da multiplicação e da diversidade de alunos por sala, entre outros fatores, como muito bem mostra Soares (2001). Portanto, ainda que seja expectativa dos PCNs, é uma realidade pouco comum, sobretudo na escola pública, um professor que elabore seu próprio material didático, conceba e trabalhe o ensino de língua materna dentro de uma perspectiva enunciativo/ discursiva e perceba os limites, necessidades e possibilidades de aprendizagem de seus alunos. O mais comum, novamente de acordo com Rojo (2000), é um profissional que estruture seu trabalho a partir do livro didático⁸. Em função disso, nossa opção é considerar os atuais livros didáticos de Língua Portuguesa como um mecanismo de transposição (Chevallard, 1991, *apud* Rojo, 2000) das propostas dos PCNs e contribuir para a formação dos professores em direção a uma prática reflexiva/ descritiva para o trabalho com os objetos de ensino de gramática, haja vista que muitos professores ainda con-

⁸ Rojo (2001), em um trabalho com um grupo de professores de Ensino Fundamental visando à elaboração de uma seqüência didática, constatou que, apesar de entenderem o conceito teórico a ser ensinado e avaliarem a ZDP dos alunos, os professores, no momento de planejar "como" ensinar, recorreram a práticas cristalizadas. Isso levou a autora a concluir que a função de planejar é uma prática que o professor tem relegado ao livro didático.

fundem o ensino de língua materna com o ensino de gramática normativa e, em função disso, no momento de escolha do livro didático, procuram por aquele que apresente os conteúdos gramaticais de modo mais sistemático e transmissivo.

Sabemos que vários fatores estão em jogo na elaboração de um livro didático, como, por exemplo, os editores, a sedimentação do currículo escolar e das práticas docentes, a formação dos autores. Além disso, a História da disciplina Língua Portuguesa, das organizações escolares e do próprio livro didático mostra-nos também que há questões político-culturais envolvidas na didatização dos objetos de ensino. Portanto, não cabe relegar apenas aos PCNs a configuração dos atuais LDPs, mas entendemos que, após sua publicação, e também após as avaliações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁹, esta-

⁹ Programa do governo federal que, além de distribuir livros didáticos de todas as disciplinas para os alunos da Educação Básica, desde 1996 avalia a qualidade do material a ser adquirido e distribuído. Os critérios dessa avaliação incidem principalmente sobre conteúdos, conceitos e metodologias divulgados pelos livros didáticos.

beleceram-se novas perspectivas teóricas e metodológicas para o ensino de língua materna; é isso que entendemos ser possível “transportar”, via LDP, aos professores, mesmo porque, de acordo com Rangel (2001: 10), “o ensino de Português não pode mais desconhecer, nos passos e atividades que propõe aos alunos, o que já se sabe sobre as condições sócio-interacionais e os mecanismos cognitivos envolvidos nos proces-

sos de aquisição e desenvolvimento da linguagem, tanto oral quanto escrita”.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11^a. edição. São Paulo: Hucitec, [1929-30] 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Subsídios metodológicos para o Ensino de Língua Portuguesa (5^a a 8^a série)**. Ijuí: FIDENE, 1981.

_____. **Unidades básicas do ensino de Português**. In GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. Cascavel (PR)/ Campinas (SP): ASSOESTE/ UNICAMP, 1984.

_____. **Ensino de gramática x reflexão sobre a língua**. In: *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil, 1996.

RANGEL, Egon. **Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalçado.** In: DIONÍSIO, Ângela & BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) *O livro didático de Português: múltiplos olhares.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

ROJO, Roxane. **Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium?** In Signorini, Inês (org) *Percurso transdisciplinares de investigação sobre língua(gem).* Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor?.** In: KLEIMAN, Ângela (org) *A Formação do Professor: Perspectivas da Lingüística Aplicada.* Campinas: Mercado das Letras, 2001.

_____. **Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos.** In: ROJO, Roxane (Org.) *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.* Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas.** In: B. SCHNEUWLY, J. DOLZ e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____ & DOLZ, Joaquim. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona).** In: B. SCHNEUWLY, J. DOLZ e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____ & DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** In: B. SCHNEUWLY, J. DOLZ e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília: SEF/MEC: 1998.

SOARES, Magda. **O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor.** In: MARINHO, Marildes (org.) *Ler e navegar: espaços e percursos de leitura.* Campinas: ALB: Mercado de Letras, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, [1935] 2003.

Artigo Recebido em: 25/07/06

Aprovado em: 21/11/06