

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIA**

FABIANA KAODOINSKI

CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA E DE CIÊNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA

CAXIAS DO SUL

2015

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

FABIANA KAODOINSKI

CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA E DE CIÊNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani

**CAXIAS DO SUL
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

K16c Kaodoiniski, Fabiana, 1986-
Concepções de gramática e de ciência no ensino de língua /
Fabiana Kaodoiniski. – 2015.
112 f. : il. ; 30 cm

Apresenta bibliografia.
Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2015.
Orientadora: Profa. Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani.

1. Língua portuguesa - Gramática. 2. Análise do discurso. 3.
Linguística. 4. Educação. I. Título.

CDU 2.ed.: 81'36

Índice para o catálogo sistemático:

1. Língua portuguesa - Gramática	81'36
2. Análise do discurso	81'42
3. Linguística	81
4. Educação	37

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Roberta da Silva Freitas – CRB 10/1730



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

“Concepções de Gramática e de Ciência no Ensino de Língua”

Fabiana Kaodoiniski

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 25 de fevereiro de 2015.

Banca Examinadora:

Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani (presidente – UCS)

Dr. Altair Alberto Fávero (UPF)

Dr. Jayme Paviani (UCS)

Dra. Tânia Maris de Azevedo (UCS)

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br

Endereço Eletrônico: reitoria@ucs.br | secretaria@ucs.br | proreitoria@ucs.br | decom@ucs.br | degestao@ucs.br | dein@ucs.br | deinfra@ucs.br | deplanejamento@ucs.br | dequal@ucs.br | deexterior@ucs.br | decomunicacao@ucs.br | decontrole@ucs.br | degestao@ucs.br | degestao@ucs.br | degestao@ucs.br

Dedico esta dissertação a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, estão ou estiveram envolvidas em minha trajetória pessoal, acadêmica ou profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por iluminar-me em minha caminhada.

À minha família, em especial aos meus pais, Valdereza Favretto Kaodoiniski e Valdir Kaodoiniski, e à minha irmã, Eliane Kaodoiniski, pela paciência, pelo apoio constante, por compreender minha ausência e por não medir esforços para que eu pudesse cursar o mestrado e realizar meus sonhos.

A Pablo Beluck de Oliveira, meu namorado, pelo carinho, pelo auxílio e pela compreensão, por ter acompanhado cada passo de minha caminhada acadêmica, dizendo que sempre seria possível ir além. Ademais, o capricho com o qual realiza as tarefas, sua curiosidade e sua dedicação serviram de inspiração para eu prosseguir.

À minha orientadora, prof^a Neires Maria Soldatelli Paviani, pelas sábias palavras dispensadas em todos os momentos, pela dedicação ao orientar, pelo empréstimo e pelas doações de materiais, pelo carinho e pela delicadeza com que me tratou, sabendo direcionar-me sempre à busca por novas aprendizagens, vivências e sentidos, mostrando-se sempre pronta a ajudar, a ensinar, a compartilhar...

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial à Coordenadora, prof^a Terciane Ângela Lucchesi, que sempre orientou minha caminhada, no mestrado e fora, com carinho, dedicação e humanidade, e ao prof. Jayme Paviani, que muitas vezes, embora com seus intensos compromissos, junto com a prof^a Neires, dedicou seu tempo a mim, em conversas, orientações, leituras de minhas escritas, seleção de materiais. Sou extremamente grata a todos.

À prof^a Luciane Todeschini Ferreira, por ter acompanhado minha trajetória acadêmica desde a graduação, propiciando reflexões muito pertinentes sobre o ensino da língua materna, as quais geraram em mim inquietações que me acompanharam ao longo de meus estudos, fato que contribuiu para a decisão de cursar o Mestrado. Agradeço também por ter participado de minha banca de qualificação, apresentando muitas contribuições.

À prof^a Tânia Maris de Azevedo, pelo constante acompanhamento de minha caminhada no mestrado, pelas dicas valiosas, pelas sugestões para a organização do projeto da dissertação, pelas contribuições no momento da banca de qualificação e pelo convite para cursar uma disciplina no Programa de Pós-Graduação em Letras – Doutorado - como aluna especial.

À secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, Júlia Queiroz Bertoti e a do Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Daniela Bortoncello, pela prestatividade e pelo apoio.

Aos bolsistas e aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia, pela amizade e pelo aprendizado que ultrapassa os limites da sala de aula. Em especial, agradeço à Fernanda Ribeiro Toniazzo, com a qual aprendi muito.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), que subsidiou este estudo.

Ao prof. Ricardo Baltazare, à prof^a Odete Maria Benetti Boff e à Aline Sberle Sengik, pela leitura de meus textos, por suas valiosas sugestões e pelo constante encorajamento.

À prof^a Neires Maria Soldatelli Paviani, à prof^a Flávia Brocchetto Ramos, à Aline Sberle Sengik, à Simone Nichele Poletto e à Fernanda Ribeiro Toniazzo, pela parceria na produção de artigos acadêmicos.

Aos colegas parceiros na organização de eventos: Adriano Malikoski, Caroline Carminatti Scussiatto e Sintian Schmidt.

Aos professores Vanilda Salton Köche e José Carlos Köche, por terem me incentivado a prosseguir meus estudos.

Aos meus amigos, em especial à Roberta Bissani, à Ivanete Tonato, à Sirlei Neris Garcia, à Camila Eduarda Marin e ao Marcelo Cortellini Nodari, à Mariana Oliboni de Figueiredo e ao Giordano Guerini, à Jaqueline Bressiani Farina e ao Marcus Farina, pelas palavras de carinho.

À Terezinha e ao Paulo Oliveira, à Adriane e ao Vagner Cruz, à Sandra Fronza Caillava, sou grata pelo incentivo.

No princípio, a Palavra.

Depois, o universo.

Espelho de Deus. A palavra assumindo visibilidade.

Universo.

Uni-Verso.

Na terminologia hegeliana, a objetivação do Espírito.

Não é o universo que é o sentido da Palavra.

É a Palavra que é o sentido do universo.

Não é o dedo que aponta para a Lua.

É a Lua que aponta para o dedo.

O sentido do universo é

o verso

que jaz escondido, não falado,

dentro do seu silêncio.

(Guimarães Rosa)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Paradigma <i>cartesiano-newtoniano</i> ou <i>dominante</i>	34
Quadro 2 - <i>Paradigma emergente – concepção contemporânea de ciência</i>	40
Quadro 3 - Rupturas na ciência	41
Quadro 4 - Paradigmas do conhecimento	56
Quadro 5 - Concepções de gramática	89
Quadro 6 - Relação entre concepções de linguagem e de gramática.....	89
Quadro 7 - Relação do <i>empirismo</i> e da <i>concepção behaviorista</i> com a <i>gramática normativa</i>	94

SUMÁRIO

1	CONHECIMENTO, APRENDIZAGEM, ENSINO E SUAS ARTICULAÇÕES NA EDUCAÇÃO	21
1.1	ALGUMAS CONCEPÇÕES FUNDAMENTAIS DE EDUCAÇÃO	22
1.2	RUPTURAS EPISTEMOLÓGICAS NA CIÊNCIA	29
1.2.1	Ciência: da quantificação, da divisão à ordem e à estabilidade	31
1.2.2	Ciência: da provisoriedade da verdade, do questionamento dos resultados à indissociabilidade dos fenômenos e à valorização da subjetividade	35
1.3	PARADIGMA INATISTA	42
1.4	PARADIGMA EMPIRISTA	43
1.4.1	Concepção behaviorista	44
1.5	PARADIGMA INTERACIONISTA	48
1.5.1	Concepção construtivista	54
1.6	ENSINAR E APRENDER.....	57
2	LÍNGUA, LINGUAGEM E GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	63
2.1	LÍNGUA E LINGUAGEM.....	63
2.2	CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM	67
2.2.1	Linguagem como expressão do pensamento	67
2.2.2	Linguagem como instrumento de comunicação	68
2.2.3	Linguagem como forma de interação	68
2.3	ASPECTOS DE UMA CRÍTICA DA HISTÓRIA DA GRAMÁTICA.....	69
2.3.1	Gramática Especulativa	72
2.3.2	Gramática de Port-Royal ou Gramática Geral e Racional	73
2.3.3	Gramática Comparada	74
2.3.4	Gramática Gerativo-transformacional	76
2.3.5	Gramática no Brasil	78
2.4	CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA	83
2.4.1	Gramática normativa	84
2.4.2	Gramática descritiva	86
2.4.3	Gramática internalizada	87
3	CRUZAMENTOS: RELAÇÃO ENTRE GRAMÁTICA E PARADIGMAS	91
3.1	ENSINAR LÍNGUA MATERNA COM BASE NAS CONCEPÇÕES DEFENDIDAS	95
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	107

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo principal investigar *concepções de gramática normativa, descritiva e internalizada*, descrevendo-as, buscando aproximações com *concepções de ciência* e verificando se apresentam contribuições ao ensino de língua materna na Educação Básica. A pesquisa foi essencialmente bibliográfica, fundamentando-se em referenciais teóricos de Saussure, Benveniste, Bakhtin, Vygotsky, Bronckart, Kuhn, Kant, Morin, Paviani, Franchi, Travaglia, Possenti, Flores, Pozo, Cavaliere, entre outros autores que investigam a educação, a linguagem, a epistemologia, os processos de ensino e de aprendizagem e as questões relacionadas à língua materna e à gramática. Observou-se que a *gramática descritiva* busca, como o próprio nome diz, descrever a língua para perceber usos possíveis, podendo auxiliar o aluno a compreender o funcionamento linguístico. A *gramática internalizada*, por sua vez, pode trazer benefícios ao ensino de língua portuguesa pelo fato de reconhecer e não desvalorizar as regras da língua aprendidas pelos estudantes em sua comunidade de fala. Assim, essa concepção sugere que o professor identifique a realidade linguística dos alunos para poder elaborar atividades as quais possibilitem a eles o acesso a novas formas de expressão. Quanto à *gramática normativa*, entendeu-se que seu ensino precisa ser repensado. Além disso, a pesquisa permitiu constatar que, na aula de língua portuguesa, o trabalho com base em frases ou palavras isoladas e na transmissão de regras, o qual foi relacionado com a concepção de *gramática normativa* e com a de *ciência cartesiana-newtoniana*, pode ser revisto. Como alternativa, indica-se a realização de atividades que contemplem o texto/discurso. Isso vai ao encontro da concepção contemporânea de ciência, alicerçada em características como a unidade, a complexidade, a visão sistêmica. A investigação também permitiu concluir que o caráter prescritivo da *gramática normativa* pode ligar-se à ideia defendida pelo paradigma *cartesiano-newtoniano* de que existem verdades absolutas. Nessa perspectiva, sugerem-se alternativas ligadas à concepção de educação e de linguagem *como interação*, cunhadas na intersubjetividade.

Palavras-chave: Concepção. Gramática. Paradigmas. Ciência. Linguagem.

ABSTRACT

This thesis has as main objective to investigate *normative, descriptive and internalized grammar conceptions*, describing them, seeking approaches with science conceptions and verifying if they present contributions to the native tongue teaching in Basic Education. The research was essentially bibliographical, basing itself on theoretical references of Saussure, Benveniste, Bakhtin, Vygotsky, Bronckart, Kuhn, Morin, Paviani, Franchi, Travaglia, Possenti, Flores, Pozo, Cavaliere, among other authors that investigate education, language, epistemology, teaching and learning processes and the questions related to mother tongue and grammar. It was observed that the *descriptive grammar* aims, as its own title says, to describe the language to perceive possible or not-possible uses, and it may aid the student to understand the linguistic working. The *internalized grammar*, in turn, can bring benefits to the native tongue teaching for the fact that of recognizing and not devaluating the language rules learned by the students in their speaking community. Thus, this conception suggests that the teacher identifies the linguistic reality of the students so he/she can elaborate activities such as to allow them to access new forms of expression. As for the *normative grammar*, it was understood that it's teaching must be rethought. Furthermore, the study allowed to find that, on portuguese language class, the work based on rules transmission and on phrases or isolated words, which was related to the conception of *normative grammar* and with the *cartesian-newtonian* science conception, may be reviewed. As an alternative, the realization of activities that contemplate de text/speech was recommended. This meets the contemporary science conception, grounded on characteristics such as unity, complexity, systemic view. The investigation also allowed to conclude that the prescriptive character of *normative grammar* can attach itself to the idea advocated by the *cartesian-newtonian* paradigm that there are absolute truths. In this perspective, it is alternatives connected to the conception of education and language *as interaction*, coined on intersubjectivity, were suggested.

Keywords: Conception. Grammar. Paradigm. Science. Language.

1 INTRODUÇÃO

Lembro-me de que, nas séries iniciais, esperava, com muitas expectativas, o momento de ingressar na escola. Na época, a mais importante meta era poder apropriar-me da leitura e da escrita para compreender melhor o mundo a minha volta a fim de poder participar dele com mais competência. Sempre com muita curiosidade, nos primeiros anos escolares, fiquei deslumbrada com o aprendizado das letras, dos números e com as novas descobertas sobre ciências e estudos da sociedade. Assim, eu entendia a escola como um local significativo e instigador, que me levava a descobrir novos conceitos e a interagir de outra forma com minha realidade.

Só que minhas relações com a escola passaram por um processo de desânimo quando passei a frequentar a quinta série do Ensino Fundamental. Comecei a deparar-me com um ensino, muitas vezes, distante de minhas expectativas, pois nem sempre conseguia conectar os saberes proporcionados pela escola com a minha realidade. Essa situação me causava muita frustração e desestímulo. Como podia uma criança antes apaixonada pela escola desinteressar-se por algumas disciplinas, principalmente a língua portuguesa? Nessa fase, sem nenhum conhecimento teórico, eu sentia que havia algo incongruente nas aulas de português: eu aprendia a língua, fundamentalmente, a partir de conceitos que não conseguia aplicá-los nem na vida escolar, nem nos textos que eu escrevia, nem em qualquer outra situação comunicativa de minha vida, pois precisava decorar o que era um substantivo, um adjetivo ou um advérbio; porém, eu não sabia quais eram os sentidos que provocavam na organização dos textos. Estudava português para tirar uma boa nota na prova, não por gostar, nem por entender para que servia tal estudo, ou para relacionar esses conceitos com outros já estudados ou, ainda, para dar sentido à leitura e à produção de meus textos.

Dois anos depois, com a chegada de uma nova professora, fui estimulada novamente a gostar dessa disciplina, pois li e estudei textos interessantes. Além disso, escrevi bastante naquele ano, conseguindo analisar os apontamentos feitos no texto pela professora.

Creio que o modo como ela ensinava e as concepções de ensino e de gramática assumidas por essa professora representaram um grande avanço pedagógico para envolver os alunos na aprendizagem da língua. As aulas dela, na primeira série do Ensino Médio, deixaram uma marca muito positiva em mim, a ponto de eu espelhar-me naquele modo de ensino de língua materna para decidir cursar uma graduação em Letras. Tive contato, ao longo do Ensino Médio, com vários professores de língua materna, sendo que, predominantemente, as aulas estavam pautadas no estudo da gramática normativa, deixando em um segundo plano

a prática da leitura e da escrita. Lembro-me de que, nessa etapa de estudos, li alguns livros na disciplina de literatura, mas sem aprender nenhuma estratégia de leitura, sendo que todos eram cânones, o que dificultava o entendimento. Além disso, não havia incentivo para ler, ou posterior discussão do conteúdo lido. Precisávamos apenas fazer o que se chamava de *ficha de leitura*, que envolvia apenas a descrição do enredo, do tempo, do espaço, das personagens e do narrador.

Ao iniciar o curso de Letras, estudei teorias que, justamente, falavam da importância do ensino de língua materna para ampliar as habilidades de leitura e de escrita dos alunos. Nesse momento, comecei a analisar o modo como eu estudei português no Ensino Básico, com uma profunda lacuna em relação a esses dois quesitos, e passei a questionar-me sobre qual seria o papel do professor dessa disciplina, que perfil ele deveria ter na atualidade. Pensei, então: que tipo de professora eu quero ser? Igual as do Ensino Fundamental, que priorizavam o ensino da gramática normativa, ou semelhante a da primeira série do Médio, que elaborou estratégias para que eu ampliasse minhas habilidades em relação à língua em uso? O que havia de diferente entre as duas? Esses questionamentos levaram-me a refletir sobre minha atuação docente, instigando-me a pensar sobre o que é gramática, não no sentido de desprezá-la, mas de saber quais concepções existem e, dentre elas, quais podem contribuir para que o aluno melhore a produção de seus textos ou para que seja um leitor proficiente.

Essas perguntas e reflexões mantiveram-se em minha mente durante toda a graduação, intensificando-se no momento em que realizei os estágios curriculares do curso de Letras, pois, se, por um lado, esforcei-me em planejar atividades conectadas aos interesses dos alunos, que levassem em conta os usos da língua e o desenvolvimento de habilidades¹ de leitura e de escrita, por outro, ao observar a prática docente da professora titular, percebi que a história dos alunos dela estava, infelizmente, ligada à minha, pois o modo como a mim foi ensinada a língua materna, há mais ou menos dez anos antes, estava sendo praticamente repetido nas aulas observadas.

Ademais, em minha caminhada como estudante e como docente, tive contato com diversos professores de português e, sempre que pude, busquei conversar com eles sobre suas concepções de língua e de gramática, suas metodologias, seus sucessos e fracassos. Percebi no relato de muitos o fato de que tinham noção de que o modo como estavam ensinando a língua

¹ Neste estudo, *habilidade* é entendida como um conhecimento operacional, procedimental, um *saber-fazer* que ocorre a partir de ações contextualizadas. Nesse sentido, podem indicar potencial, seja para realizar tarefas, ou resolver problemas, por exemplo, de modo que o sujeito demonstre desempenho eficiente. (PRIMI et al, 2001). Ressalta-se também que, para o desenvolvimento de habilidades, é necessário, de certa forma, treino e repetição, mas não em uma perspectiva de mera reprodução e memorização. Pensa-se que o sujeito só consegue desenvolver habilidades de observar, analisar, criticar, interpretar se fizer disso uma atividade constante.

materna não era o ideal, mas que, por outro lado, não sabiam direito como modificar seus planejamentos, que teorias seguir. Dessa forma, a maioria dos docentes afirmava que sentia insegurança em relação ao ensino da língua materna e principalmente quanto às críticas e à desaprovação de pais ou de alguns colegas professores referente à realização de atividades em sala de aula que não priorizavam a gramática normativa.

A experiência como professora me permitiu perceber que os alunos do Ensino Básico sentem dificuldades no momento de produzir textos e de ler de forma proficiente. Suponho que isso pode estar relacionado com a prática dos professores de língua materna, os quais, devido aos métodos de ensino – geralmente com foco na gramática normativa – e aos materiais utilizados, nem sempre conseguem elaborar boas estratégias para que a turma possa desenvolver habilidades relacionadas à leitura e à produção textual, cujo domínio mostra-se necessário em diversas interações.

Essa caracterização particular relaciona-se com dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), em janeiro de 2015, sobre a Prova de Redação² do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Dos 6,2 milhões de alunos que prestaram a prova, somente 250 atingiram a nota máxima na avaliação de sua produção textual, ou seja, apenas 0,004% deles conquistaram a nota 1.000 na Prova de Redação. Em contrapartida, 529.374 obtiveram nota zero. Em relação a 2013, as notas médias dessa parte do exame do ano de 2014 mostraram-se 9,7% mais baixas. Essa situação motivou o Ministro da Educação, Cid Gomes, a declarar que o resultado da Prova de Redação precisa impulsionar a comunidade acadêmica a analisar esses dados. (MATTOS, 2015).

Além do desempenho pouco satisfatório na Prova de Redação, a média da Prova de Matemática caiu 7,3 % em relação àquela do exame anterior. (MATTOS, 2015). Parece ser importante registrar isso porque todas as matérias, inclusive a matemática, são perpassadas pela linguagem. Exige-se do aluno compreensão de dados, interpretação, análise, e essas habilidades necessitam do domínio da língua em uso – o que nem sempre é propiciado pela escola –, na perspectiva de que ler proficientemente é um compromisso de todas as áreas do conhecimento, conforme defendido por Guedes (2004).

² A Prova de Redação solicitou aos alunos a elaboração de um texto de até 30 linhas no qual era necessário assumir um ponto de vista sobre o tema “publicidade infantil” e defendê-lo com argumentos claros e convincentes, tendo por base evidências. Além disso, o estudante precisava, para fazer o fechamento da produção textual, apresentar uma proposta de intervenção, explicitando possíveis meios para solucionar o problema discutido. Cada texto foi analisado por, no mínimo, dois professores a partir da grade elaborada, a qual está disponível no site do MEC, no guia Manual do Candidato.

Ademais, pesquisas, como a realizada pelo Instituto Paulo Montenegro – por meio do Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF)³ –, apontam que parcela significativa da população brasileira possui carências quanto ao desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita. No que se refere aos egressos do Ensino Médio, o INAF 2011-2012 apontou que somente 35% deles são considerados plenamente alfabetizados.

Diante desse contexto, parece ser pertinente refletir sobre a efetiva contribuição do professor de língua materna para um bom desempenho linguístico do aluno, não só em testes nacionais, mas, sobretudo, na vida social, nas necessidades de uso da língua no cotidiano.

Diferentemente do que se espera, geralmente, os alunos, ao passar pela escola, precisam identificar substantivos, adjetivos, verbos e numerais. Em alguns casos, têm de realizar as classificações morfológicas a partir de frases soltas, muitas vezes desconexas com os usos dos falantes, sendo que nem sempre conseguem empregar tais palavras adequadamente em suas produções. Além disso, não raras vezes, quando o trabalho em sala de aula utiliza textos, a partir deles são realizadas abordagens superficiais, porque priorizam práticas metalinguísticas, sem um olhar atento para o sentido, para a seleção dos elementos linguísticos, para o propósito e para a situação na qual foram produzidos.

A partir desse contexto, surgem duas hipóteses. A primeira é que a falta de fundamentação teórica dos professores de língua materna sobre o que é língua e linguagem, sobre o que é gramática e para que ela serve pode ser um empecilho para o planejamento e para a execução de aulas com estratégias para que os alunos melhorem a leitura e a escrita, ampliem o léxico e desenvolvam a oralidade, sendo que pode haver um distanciamento entre a escrita e a leitura realizadas na escola em relação àquelas utilizadas nas interações do dia a dia.

Quanto a isso, acredita-se que o professor pode sentir-se desorientado, pois, mesmo percebendo que o modo como está ministrando suas aulas não é adequado, é possível que não tenha clareza de qual concepção de gramática é mais adequada para ensinar diferentes conteúdos e de quais modificações precisa fazer em seu planejamento para atingir os objetivos desejados. Essas premissas têm relação com o que Travaglia (2003, p. 10) afirma: “não há bom ensino sem o conhecimento profundo do objeto de ensino (no nosso caso, da Língua Portuguesa) e dos elementos que dão forma ao que realizamos em sala de aula em função de muitas opções que fazemos ou que não fazemos”.

³ Esse indicador resulta de pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a Organização Ação Educativa e a IBOPE Inteligência.

Há ainda a hipótese de que um ensino significativo da leitura e da escrita pode ocorrer quando o professor de língua materna for um eficiente leitor e produtor de textos para, então, ensinar estratégias aos seus alunos, sendo que, ao eleger a gramática normativa como foco da aula, é mais difícil atingir tal objetivo.

Diante disso, surgiram as seguintes questões que nortearam esta pesquisa: O que é língua? O que é linguagem? O que é gramática? Quais as principais concepções de gramática e quais suas características? Qual é a concepção de língua subjacente ao ensino de gramática e qual a função da gramática no ensino da língua? Qual a inter-relação língua, linguagem, gramática e educação? Qual a relação entre as concepções de gramática, as concepções de ciência e os paradigmas do conhecimento? Qual a relação entre ensino da gramática e aprendizagem da língua materna? Que concepções de gramática podem ser favoráveis, pedagogicamente, à aprendizagem, na escola, da língua portuguesa de forma significativa? O que os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua materna postulam sobre o trabalho com a gramática em sala de aula, na Educação Básica?

Dito isso, acredita-se que a relevância do presente estudo refere-se à possibilidade de contribuir, de alguma forma, para uma atuação mais qualificada do professor de língua materna, pois se imagina que, a partir dos resultados desta pesquisa, pode-se pensar em redirecionamentos metodológicos em relação à disciplina de língua portuguesa, visto os professores poderem, com os subsídios teóricos apresentados, avaliar em que perspectiva se inserem as atividades que proporcionam aos seus alunos, bem como se elas são ou não coerentes com uma proposta que objetiva proporcionar uma aprendizagem significativa.

Quanto a isso, ressalta-se que, de acordo com Santos (2011, p. 74), no contexto escolar, perpetua-se “o estudo de uma gramática que revela inconsistência teórica, falta de coerência interna, caráter normativo e desconsideração de todos os registros de linguagem (presentes no dia a dia) diferentes do registro padrão”, o que caracteriza “a ausência de uma relação dialética⁴ entre o ensino em Língua Portuguesa e a realidade.”

Diante disso, acredita-se que não basta apenas criticar o professor de língua materna que mantém essa prática. Cabe discutir se ele está ou não preparado, teoricamente, para ensinar de outro modo e, principalmente, conjecturar propostas que vão ao encontro de uma possibilidade de amenizar ou contornar esse problema.

⁴ Em tal relação dialética, os objetivos da prática docente consistem em “um fazer determinado por referências da realidade entendida como processo, como mudança”, em que os conhecimentos não são considerados como absolutos (SANTOS, 2001, p. 74).

Sendo assim, como se pretende apresentar características e contribuições de cada concepção de gramática – relacionada à concepção de linguagem e de ciência–, a culminância da pesquisa poderá servir para que o docente tenha mais segurança em relação a qual abordagem é mais coerente ao que pretende ensinar e, então, reflita sobre o fato de que, ao contemplar uma ou outra em suas aulas, obterá diferentes resultados, o que, conseqüentemente, poderá influenciar na aprendizagem dos alunos.

Isso tudo ressalta a importância da presente proposta de pesquisa, uma vez que as investigações nela contidas poderão apontar caminhos para o aperfeiçoamento da prática docente, de modo que ela seja mais adequada às necessidades dos alunos, partindo da perspectiva de como eles aprendem.

Dessa forma, com esta investigação, longe de querer esgotar o assunto, pretende-se contribuir para a evolução dos processos de ensino e de aprendizagem em um momento no qual, cada vez mais, o desenvolvimento das práticas de linguagem é necessário para conviver em sociedade.

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é investigar *concepções de gramática normativa, descritiva e internalizada*, descrevendo-as, buscando aproximações com as concepções de ciência e verificando se apresentam contribuições ao ensino de língua materna na Educação Básica.

Dado o objetivo geral, os objetivos específicos são:

- investigar concepções de gramática, em sua relação com o modo de conceber língua e linguagem, realizando um quadro comparativo das características de cada uma e de suas contribuições para o ensino de língua materna na Educação Básica;
- investigar concepções de ciência, relacionando-as com o ensino de língua materna;
- proporcionar aos professores de língua materna subsídios teóricos para a abordagem da gramática em sala de aula;
- verificar qual(is) concepção(ões) é(são) (as) mais adequada(s) para o trabalho com a escrita e com a leitura;
- verificar que orientações os Parâmetros Curriculares Nacionais fornecem a respeito do trabalho com a gramática na aula de língua materna.

Com o intuito de responder ao problema proposto “que contribuições as concepções de *gramática* normativa, descritiva e internalizada podem dar ao ensino de língua materna na Educação Básica”?, esta investigação constitui-se como uma pesquisa bibliográfica,

envolvendo pressupostos teóricos de Saussure, Benveniste, Bakhtin, Vygotsky, Bronckart, Kuhn, Kant, Morin, Paviani, Franchi, Antunes, Neves, Catilho, Faraco, Camara Jr., Travaglia, Possenti, Flores, Pozo, Cavaliere, entre outros teóricos que focam seus estudos na educação, na linguagem, na epistemologia, nos processos de ensino e de aprendizagem e nas questões relacionadas à língua materna e à gramática.

Dito isso, na sequência, apresenta-se, simplificada, a organização desta dissertação, vinculada à linha de pesquisa *Educação, Linguagem e Tecnologia*, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul.

Além desta introdução, constituída como capítulo 1, e das considerações finais, como capítulo 5, este estudo possui outros 3 capítulos. O capítulo 2 elencará concepções de educação elaboradas por diversas vertentes teóricas. Em seguida, apresentará alguns princípios que, ao longo da história, organizaram o conhecimento, abordando diferentes concepções de *ciência* e as rupturas na forma de entender o acesso ao real. A partir dessas perspectivas, serão descritas as características principais dos paradigmas *racionalista, empirista e interacionista*, os quais influenciaram concepções de ensinar e de aprender, pressupondo-se que reflexos dos postulados subjacentes a cada um deles, no que se refere à aquisição do conhecimento, estão presentes na configuração das práticas educacionais atuais, incluindo-se a aula de língua materna. Essa visão pode ainda ligar-se a diferentes explicações sobre a noção de “ser humano” e sobre a finalidade da educação.

Nesse contexto, ainda no capítulo 2, este trabalho descreverá abordagens referentes à aprendizagem, como a *behaviorista* e a *construtivista*, em sua relação com os paradigmas epistemológicos mais aceitos. Entende-se que a explicitação desses conceitos é importante porque se acredita que o professor, ao ter conhecimento sobre os fundamentos que embasam o aprender, tem mais condições de elaborar estratégias de ensino eficazes para as necessidades dos alunos. Nessa perspectiva, a abordagem de questões epistemológicas objetiva refletir sobre as consequências que elas têm na aprendizagem, nas teorias da aprendizagem e, conseqüentemente, no próprio ensino.

O capítulo 3, inicialmente, apresentará concepções de língua e de linguagem relacionadas ao ensino de língua portuguesa. Em seguida, caracterizará a noção de gramática defendida neste trabalho, passando a descrever aspectos de uma crítica da história da gramática, incluindo reflexões sobre sua origem e explicitações de características de gramáticas surgidas ao longo da história. Na sequência, buscará expor alguns aspectos da história da gramática no Brasil a fim de mostrar como as teorias inicialmente elaboradas por pesquisadores do exterior foram implantadas nesse país e que influências elas exerceram e

exercem nos estudos linguísticos brasileiros. Serão apresentadas também tendências para os estudos da gramática. A partir disso, passa-se a descrever *concepções de gramática normativa, descritiva e internalizada*.

No capítulo 4, este estudo buscará apresentar uma análise das concepções expressas anteriormente na perspectiva do ensino e da aprendizagem de língua materna. As reflexões objetivam elucidar o trabalho do professor com vistas a propiciar que o aluno desenvolva habilidades.

2 CONHECIMENTO, APRENDIZAGEM, ENSINO E SUAS ARTICULAÇÕES NA EDUCAÇÃO

O fenômeno educacional apresenta um conjunto elevado de variáveis. Entre elas, a *linguagem* se torna fundamental, sendo impossível examinar, entre outros aspectos, as relações entre aprendizagem, conhecimento e ensino sem averiguá-la.

A *linguagem*, de acordo com a concepção aqui defendida, é a capacidade humana de representar ou simbolizar ideias, fenômenos, objetos, sentimentos, seja de forma verbal ou não verbal. Nesse sentido, Paviani (2012, p. 41) ressalta que a linguagem, como prática social, permite o processo de interação, sendo inseparável de qualquer atividade humana, perpassando, portanto, o aprendizado de todo e qualquer conhecimento, inclusive os escolares, pois, para aprender matemática, geografia, física, é necessária a linguagem. Além disso, para a autora (2012, p. 41), “ela constitui o mundo e o mundo é constituído por ela”. Assim, a *linguagem*, em uma perspectiva interdisciplinar, relaciona-se com a educação: “é construindo linguagem, é constituindo-se *na* e *pela* linguagem que o homem se educa para a vida.” (PAVIANI, 2012, p. 100).

Para Benveniste (1974, p. 31), a *linguagem* unifica a dualidade humano x social, isso porque “língua e sociedade não se concebem uma sem a outra”. São indissociáveis pelo fato de que o homem se constitui pela cultura, a qual dirige seu comportamento, sendo por ele aprendida por meio da língua, que é o “interpretante da sociedade”.

Sobre a relação entre *educação* e *linguagem*, Osakabe (2004, p. 8) entende o ato de educar perpassado pela linguagem; portanto, ele é visto como um “processo constitutivo (de) e constituído (por) sujeitos”, o qual contempla tensões, pois estes têm características singulares. Além disso, educar levando em conta a linguagem envolve perceber a dimensão temporal – irrepitível –, a qual engloba o elemento precário que cada momento implica.

Nesse sentido, a *linguagem* é inseparável do processo de educar, ligando à dimensão de formar o homem para agir e para conviver em sociedade. Levar em conta esse aspecto significa dizer que o ensinar e o aprender, no ambiente formal de aprendizagem, a escola, estão relacionados ao desenvolvimento sadio da coletividade, não só ao fato de o aluno ter acesso ao conhecimento acumulado produzido pela humanidade. Na perspectiva, para Santos (2001, p. 65), “a escola é uma instituição social, faz parte de um projeto social que a institui. Assim, em todas as épocas, a prática da educação formal sempre tende a legitimar a própria sociedade em que tem origem”. Assim, é possível pensar que o ambiente escolar, com seus processos de aprendizagem e de ensino, não se desvincula de questões presentes no âmbito

social, sejam elas políticas, culturais, filosóficas, científicas. Isso parece chamar a atenção para a necessidade de olhar o ato de educar como um processo contextualizado, ou seja, que tem relação com o que ocorre e também ocorreu no mundo, levando em conta como se explica a realidade e como se concebe o conhecimento.

A partir da reflexão sobre essa questão, entende-se que, embora a delimitação temática deste trabalho focalize a *gramática* relacionada ao *ensino*, não é possível ensinar sem pensar sobre a *aprendizagem* e sobre a *educação*. Todas essas relações estão, ainda, abarcadas pelo *conhecimento*.

Assim, primeiramente, para refletir sobre a *educação*, será levada em conta a compreensão do conceito de ser humano envolvido no processo de educar, isso porque, conforme Paviani (2014, p. 23), retomando os postulados de Kant, o questionamento sobre o que é ser homem dá conta de responder a outras questões, como “Que posso fazer? Que devo fazer? Que me é permitido pensar?”, sendo possível, a partir disso, “identificar e distinguir os atos de pensar, de conhecer, de agir e de fazer, enquanto dimensões da racionalidade”. (PAVIANI, 2014, p. 23). Diante dessa perspectiva, a seguir, será brevemente analisado o modo como a *educação* foi concebida por diferentes vertentes teóricas⁵ - elaboradas ao longo da história - e qual sua função na vida dos sujeitos e na sociedade.

2.1 ALGUMAS CONCEPÇÕES FUNDAMENTAIS DE EDUCAÇÃO

As *concepções de educação* mudam a partir de variáveis, como sociedade, cultura, padrões de comportamento de cada época. Para os gregos da Antiguidade, a *educação* tinha tarefa de humanizar, ou seja, de ajudar o homem a “tornar-se humano” (TEIXEIRA, 1999, p. 25) e poder, através de um constante esforço, superar a si mesmo e ser cada vez melhor, ampliando suas capacidades e potencialidades. Assim, se é preciso pensar no que o torna humano, é também necessário remeter-se à Antropologia para indagar qual homem educar e para que sociedade; afinal, que homem e que sociedade se buscam?

Segundo o referido autor (1999, p.25), Platão preocupou-se, fundamentalmente, em “formar o homem para uma sociedade ideal”, tentando reconstruir os fundamentos da *paideia*⁶ grega a partir da transposição da explicação mítica da realidade – predominante na época –

⁵ Esta parte do presente trabalho foi ampliada, modificada, contextualizada dentro do eixo temático Linguagem, amizade e prática pedagógica (Educação, Amizade e Respeito), apresentada e debatida no V Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação e I Congresso da Sociedade Brasileira da Filosofia e da Educação pela autora deste trabalho e sua orientadora, professora Neires Maria Soldatelli Paviani.

⁶ A *paideia* era um modo de autoeducar o indivíduo de forma integral, em um âmbito social, político, econômico e cultural, sendo a educação responsável pelo aperfeiçoamento moral do ser humano. (TEIXEIRA, 1999, p. 25).

para uma compreensão dos fenômenos centrada na Filosofia. Para o filósofo, era ela que poderia expressar a mais elevada educação do homem, a qual não se limita a uma formação técnica, mas se mostra integral, desenvolvendo todas as capacidades do sujeito que se prepara para conviver em sociedade⁷. Este, por ser “amigo da sabedoria”, encontra a felicidade na virtude relacionada ao conhecimento, preza a justiça, tanto individual quanto coletiva, objetiva buscar a verdade manifestada na transparência das coisas e, a partir da dialética, aprende a pensar, a dialogar e a perguntar-se sobre a vida.

Aranha (2006, p. 151) afirma que, para Platão, a verdadeira *educação* auxilia o ser humano a ir além de sua “existência empírica”, em que os sentidos e as paixões não lhe deixam enxergar as coisas como são, buscando encontrar “a essência verdadeira”, presente no “mundo das ideias”. Nesse contexto é que a *educação* tem papel fundamental, pois ajuda o sujeito a alcançar a verdade ao fazê-lo lembrar-se de tudo o que sua alma conheceu antes de ser “aprisionada” pelos sentidos do corpo. Essa explicação faz parte da *teoria da reminiscência*, que, de acordo com Silva e Mota (2013, p. 67), defende que “a educação não vai imprimir algo de fora para dentro na criança, mas vai despertar algo que já existe latente dentro dela e que precisa de alguém para ajudá-la a direcionar-se para o caminho correto”.

Aristóteles, por outro lado, situa sua teoria concebendo a *educação* como um modo de progresso do homem, o qual busca a felicidade nos âmbitos individual e social e também evolui de seu estado natural ao raciocínio, desenvolvendo a razão e a inteligência, o que inclui o hábito de contemplar a virtude, a qual se adquire em um exercício constante de equilíbrio. Além disso, esse filósofo propôs um ensino que parta de dúvidas e de problemas - sistematizando o método dialético desenvolvido por Platão - e ainda especificou a concepção de *homem cultivado*, que participa na política, tem personalidade moral e capacidade criadora. (HOURDAKIS, 2001, p. 13).

Dessa forma, percebe-se que as concepções pedagógicas de Platão e de Aristóteles possuem enfoque metafísico ou essencialista, em que se busca um modelo ideal de ser humano, aquele que é “universal”; portanto, o foco está no indivíduo. “Segundo essa perspectiva, educar seria desenvolver as potencialidades da natureza humana, fazendo cada um tender para a perfeição, para aquilo que pode vir a ser”. (ARANHA, 2006, p. 151).

Tais aspectos de suas teorias foram discutidos por outros filósofos ao longo da história, os quais tomaram outros posicionamentos sobre a finalidade da educação e sobre a concepção de homem a ela associada, sendo que alguns deles serão elencados ao longo do

⁷ Segundo Teixeira (1999, p. 25), “para Platão, o ideal da educação não é formar o indivíduo por ou para si mesmo, mas formar o cidadão para a *polis*” – cidade soberana e autônoma.

texto. Nesse sentido, cabe ressaltar que Paviani (2010, p. 11) afirma ser a partir do pensamento pós-metafísico⁸ que devem ser examinadas questões como a origem, a natureza e os fins da *educação*, uma vez que postular unicamente que a Antiguidade forneceu as bases para a educação escolar, para os feitos da ciência e para os primeiros passos da pedagogia não é suficiente, pois o processo educacional de cada época define-se pelo seu contexto histórico e social.

Para o referido autor (2010, p. 11), com o passar do tempo, as mudanças socioeconômicas, bem como o desenvolvimento da ciência e da tecnologia impulsionaram múltiplas experiências escolares e pedagógicas, fazendo com que a humanidade tivesse acesso a uma nova maneira de pensar e, então, estabelecesse um diálogo com os postulados das teorias já elaboradas. Inter-relacionando a *paideia* grega com o modo de educar atual, Paviani (2010, p.17) entende que ela “pode nos ensinar sobre a necessidade de uma educação integral, isto é, uma educação que seja, ao mesmo tempo, arte e saber, ética e técnica”.

Na Idade Moderna, uma nova visão da filosofia da educação surge, em especial, com Jean-Jacques Rousseau, filósofo do século XVIII. Ele é o representante mais relevante, ao lado de filósofos como Locke, do modo de pensar a *educação* em relação à Antiguidade. Embora ainda teorizasse sobre o ideal do sujeito racional (ARANHA, 2006, p. 151), defende o livre arbítrio, a partir do qual o homem tem capacidade de fazer escolhas e de desencadear uma ação a partir de si mesmo. Assim, é a condição humana que permite a sobrevivência e o desenvolvimento de uma cultura, sendo que educar é criar mecanismos e alternativas para a tomada de consciência do entorno, para que o sujeito possa decidir a partir de sua sensibilidade moral.

Nesse sentido, a *educação* permite ao homem ampliar seus horizontes, o que possibilita o exercício da liberdade, sabendo que precisa assumir a responsabilidade de suas escolhas. Nesse processo, o sujeito desenvolve sua autonomia. Conforme afirmam Silva e Mota (2013, p.71), Rousseau é “favorável a um tipo de educação liberal que privilegia a preparação do indivíduo para uma vida autêntica numa sociedade de homens livres”. Aranha (2006, p. 153) corrobora esse ponto de vista, afirmando que o filósofo revolucionou a *educação* quando centralizou seu processo no aluno e não mais no professor. Enfatiza essa ideia “ao colocar o sentimento, cuja sede é o coração ou a consciência moral, no centro de sua visão de humanidade”.

⁸ A concepção metafísica ou essencialista entende que, mesmo havendo multiplicidade entre os seres, ou seja, diferenças entre cada sujeito, pode-se buscar a unidade, uma “essência que caracteriza cada coisa”, sendo a educação responsável por atingi-la (ARANHA, 2006, p. 150).

Immanuel Kant⁹, que viveu no mesmo período de Rousseau – O Iluminismo¹⁰ – também relaciona a educação à autonomia, sendo que a razão se insere nesse aspecto, pois, somente ao aprimorá-la, o homem pode sair de sua menoridade, ou seja, pensar por si só e, assim, libertar-se das amarras da tradição, das crenças religiosas e da autoridade.

Kant (2002) define a *educação* como o processo por meio do qual o ser humano consegue realizar sua humanidade, ou seja, é só por meio dela que o homem se torna um verdadeiro homem, saindo de sua condição de animalidade para atingir o esclarecimento, alicerçado no dever ético, na disciplina¹¹ e na instrução. Esse filósofo (2002, p. 20) afirma que “a educação, portanto, é o maior e mais árduo problema que pode ser proposto aos homens”, acrescentando que ela “é uma arte”, já que, neles, as disposições naturais não são desenvolvidas por si mesmas.

Ao analisar as concepções de Platão e Aristóteles, da Antiguidade, em relação as de Rousseau e Kant, é possível perceber, além da distância temporal, várias diferenças. A divergência entre perspectivas conceituais desses autores envolve, por exemplo, a valorização do sujeito, a importância da liberdade e da autonomia intelectual. Cabe reiterar, nesse sentido, que não existe um conceito de *educação* formal sem um concomitante conceito de ser humano e de sociedade. Portanto, a *concepção de educação* desenvolve-se juntamente com outros conceitos fundamentais. (PAVIANI, 2010).

Na época de grandes mudanças provocadas pelas ideias de Freud, Marx, Nietzsche, Darwin, Einstein e outros – sem contar as modificações no que se refere à arte, à ciência, à tecnologia e à política –, a *educação* não pode mais ser entendida como na Antiguidade. Hoje, tem-se acesso a *concepções de educação* ditas pós-metafísicas e pós-iluministas, em que novas e múltiplas definições são propostas na pluralidade cultural da atualidade, sendo que o ser humano e a educação são concebidos em relação à consciência histórica do presente. (PAVIANI, 2010). Nesse sentido, o *homem* é visto como sócio-histórico, e a *educação* é pensada como interação, baseada na intersubjetividade. De acordo com Gomes (2007, p. 134), “é com base nos argumentos de Habermas sobre a interação¹² comunicativa que podemos

⁹ Cabe destacar que Kant inaugura a filosofia moderna ao propor uma ruptura em relação àquela consolidada pela tradição, pois sua proposta consiste em refletir sobre a possibilidade de conhecer, buscando entender de que forma “o mundo, o ser humano, os entes se revelam a nós”. (PAVIANI, 2014, p. 22).

¹⁰ Para Paviani (2010, p. 13), “o iluminismo considera o conhecimento como método para o desenvolvimento da ideia de progresso”.

¹¹ Para esclarecer, “disciplinar”, para Kant, significa domar a selvageria, para que o educando aprenda a lidar com a preguiça e a covardia, as quais o impedem de atingir a maioridade. (SILVA; MOTA, 2013, p.69).

¹² “A interação é concebida por Habermas como o agir comunicativo que se estabelece entre duas ou mais pessoas que, ao conversarem entre si sobre algo no mundo, levantam, com seus atos de fala, pretensões de validade” (GOMES, 2007, p. 133). Para Paviani (2012, p. 41), o processo de interação ocorre através da linguagem, que é “inseparável de qualquer atividade humana”, perpassando, assim, a educação, bem como

pensar com propriedade o fortalecimento do potencial emancipatório e reflexivo da razão na contemporaneidade”.

O uso da razão, além de estar presente no pensamento de Habermas, também foi defendido, conforme Paviani (2008, p. 28), por autores como Weber, Mead, Parsons, Durkheim e Lukács, os quais entendem que a ideia de racionalidade baliza a avaliação das ações sociais. O autor esclarece: “E a racionalidade passa a ser compreendida, a ser analisada, entre outros aspectos, a partir da chamada virada linguística¹³” (2008, p. 29), ocorrida no século XX. É dada, a partir de então, mais ênfase à linguagem. Consideram-se, portanto, e para dar exemplos dessas mudanças, as relações entre linguagem e ação.

A *virada linguística*, de acordo com Habermas (1999, p. 174), fortalece a ideia de que a linguagem forma o meio para os aspectos culturais e históricos da humanidade. Além disso, defende que uma análise do humano deve, primeiramente, focar em suas expressões linguísticas e, somente depois disso, levar em conta os fenômenos da consciência.

Wittgenstein foi um importante teórico desse momento histórico. Associando o significado das palavras ao contexto social, ou seja, ao uso, enfatizou as práticas dos sujeitos, porque esses significados só poderiam ser entendidos se associados a elas¹⁴. Postulou também que a compreensão do funcionamento da linguagem unicamente pode ocorrer quando ela está em ação, sendo que os usuários estabelecem regras para efetivar a comunicação. Isso lembra um “jogo”, em que a normatização dos usos ocorre na coletividade, de forma consensual. Assim, não seria possível considerar o indivíduo de forma isolada. Nesse contexto, o conhecimento também não poderia resultar “da consciência de um sujeito individual e solitário” – como apregoado na época moderna. Passou, então, a ser entendido como resultado de um “processo interativo de entendimento”. (DENTZ; LAMAR, 2008, p. 8). Essas concepções passaram a nortear uma nova perspectiva para a educação.

Sobre os processos interativos, Habermas (1990, p.72) afirma que, por meio do contexto de interação, o homem pode compor ações coordenadas e integradas pelo agir comunicativo. Gomes (2007, p. 134) explica que, segundo o referido autor, nessa

outros campos, como a cultura, a comunicação, a política, entre outros. Destaca-se ainda que, ao apropriar-se do conceito de comunicação de Habermas não se pretende fazer alusão à noção de comunicação desenvolvida por Jacobson.

¹³ A virada linguística recebeu influência dos estudos chamados de estruturalistas, cujo representante mais significativo foi Ferdinand de Saussure.

¹⁴ Essa perspectiva mostrou-se conflitante com a dominante na época, a qual pregava que a significação era proveniente do íntimo do homem, estabelecida pela intenção da alma. (DENTZ; LAMAR, 2008).

pressuposição deve basear-se uma prática educativa¹⁵ emancipatória, fortalecendo também uma crítica a respeito de como a linguagem é utilizada, pois a ideia de que a sociedade, a cultura e a personalidade se reproduzem nas ações comunicativas pode ser inferida “a partir da correspondência estrutural entre os atos de fala e o mundo da vida”. Essa noção de correspondência em Wittgenstein liga-se à ideia de que não há nada fora da linguagem e, assim, ela é constitutiva dos sujeitos e da própria realidade. (DENTZ; LAMAR, 2008). Nesse sentido, cabe destacar a afirmação de Wittgenstein (2008, p. 245): "Os limites de minha linguagem significam os limites de meu mundo".

Assim, acredita-se que a questão principal envolvida nessa problemática é a possibilidade de transformação dos educandos em sujeitos que possam agir apropriadamente em contextos de comunicação¹⁶. Isso pressupõe um desenvolvimento mediante o outro, ou seja, em uma relação intersubjetiva. (GOMES, 2007).

Nesse sentido, para Merleau-Ponty (1994), fenomenólogo, o indivíduo é um sujeito encarnado e situado; portanto, constrói-se, ao longo de sua vida, como um ser de relações intersubjetivas. Nessa perspectiva, segundo Dalbosco (2008, p. 51), a constituição do sujeito não acontece, como antes se acreditava, através “do enfoque de uma subjetividade cognoscente, que ao manipular o que está à sua volta determina por manipular a si mesma”.¹⁷ Ela ocorre por meio do potencial linguístico-interativo que o sujeito possui.

Quanto a essa questão, Paviani (2010, p. 15) corrobora ao dizer que “o sujeito depende em sua constituição da experiência intersubjetiva”, concluindo, assim, que “a *paideia* da educação atual consiste em reconhecer o outro”.

Dito isso, ressalta-se, que, ao eleger uma ou outra *concepção de educação* como suporte de uma prática de ensino, o professor terá uma diferente forma de tratar seu aluno e de agir no percurso de formá-lo. Sem desprezar outras, ressalta-se a concepção pós-metafísica de educar, a qual enfatiza a linguagem e a intersubjetividade. Dessa forma, acredita-se que a *educação* forma o homem em sua totalidade, para que ele possa perguntar-se sobre o mundo,

¹⁵ Ressalta-se que Hermann (1999, p. 123) acredita que os postulados de Habermas podem ser válidos para o contexto educativo por apresentar alternativas para superar o modo instrumental de pensar a educação, além de propor questionamentos sobre suas formas de legitimação.

¹⁶ Gomes (2007, p. 148) afirma que a competência comunicativa permite uma participação mais ativa na sociedade, de modo crítico e reflexivo. Para o autor, “a mediação comunicativa pode tornar possível a superação dos domínios do poder”. Esclarece-se que, ao utilizar os termos “competência comunicativa” ou “contextos de comunicação” não se está aderindo à noção de comunicação proposta por Jacobson, unidirecional, mas buscando fomentar uma reflexão sobre o sujeito que, por meio da linguagem, constitui-se mediante o outro. Entende-se que os interactantes são ativos.

¹⁷ Uma consequência da virada linguística é o fato de ser repensado o ideal de entender o que ocorre no âmbito social com base no sujeito. Passa-se a compreender esse sujeito a partir das práticas inerentes à cultura na qual ele se insere. (DENTZ; LAMAR, 2008, p. 8).

refletir, direcionar suas ações e conviver em sociedade, respeitando as diferenças, reconhecendo o outro e constituindo-se a partir dele. Nesse sentido, Nodari (2009, p. 66) reconhece que a *educação* “é um processo fascinante, sedutor e provocador de ensinar e aprender a pensar, a pesquisar, a dialogar, a viver, a conviver e a responsabilizar-se”.

Nesse processo de conviver, de refletir, enfim, de constituir-se, arrisca-se dizer que o homem se depara com situações diversas que o fazem buscar saídas, novas formas de enfrentamento, de convivência com os demais etc. Diante desses desafios, modifica sua visão de mundo, seu comportamento, passa por diversas sensações, emoções. Tudo isso também parece envolver uma perspectiva educativa de aprender cada vez mais e de lidar com as exigências e contradições presentes no contexto sociocultural atual.

A respeito da *educação* nos dias de hoje, Fávero e Tauchen (2012, p. 103) destacam que, além de haver necessidade de discutir, na escola, as questões relacionadas ao currículo e à didática, “não é possível falar em educação, em nosso tempo e nos seus processos de transmissão/assimilação/construção, sem levar em consideração a pluralidade, a diferença, as contingências, as múltiplas linguagens e as múltiplas epistemologias subjacentes”.

Sob essa ótica, passa-se a refletir sobre o fato de que é impossível pensar na *educação* sem relacioná-la com pressupostos da ciência e do conhecimento, os quais foram reelaborados ao longo do tempo. Isso também se justifica se for levada em conta a afirmação de Paviani (2010) de que determinada(s) concepção(ões) de ciência sempre está(ão) envolvida(s) no processo de educar, bem como a complementação de Bombassaro¹⁸ (1995) sobre a necessidade de o professor ter clareza disso em sua prática pedagógica.

Essa consideração é reforçada por Moraes (1997) ao afirmar:

Acreditamos na existência de um diálogo interativo entre o modelo científico, as teorias de aprendizagem e as práticas pedagógicas desenvolvidas. Na prática do professor, encontram-se subjacentes um modelo de educação e um modelo de escola, fundamentados em determinada teoria do conhecimento. Ao mesmo tempo em que o modelo educacional é influenciado pelo paradigma da ciência, aquele também o determina. A atuação do professor traduz sua visão de educação. É impossível separar uma coisa da outra. A teoria da aprendizagem que fundamenta sua ação contém as explicações de como ele crê que o indivíduo aprende e determina o modelo pedagógico adotado pela escola. (MORAES, 1997, p. 18).

Diante disso, a seguir, serão apresentados alguns princípios que, ao longo da história, organizaram o *conhecimento*¹⁹, entendido, neste trabalho, de acordo com a posição de

¹⁸ O autor também cita essa afirmação de Paviani.

¹⁹ Destaca-se que, para Paviani (2014, p. 37), “o conhecimento e a linguagem referem invariavelmente a realidade, ora explícita, ora pressuposta”. Para o autor, existe uma ligação entre esses dois âmbitos porque a

Grayling (2002, p. 40), que, após comentar a frase que está no diálogo de *Teeteto* de Platão, a respeito do fato de a ciência ou de o conhecimento científico serem considerados como “uma crença verdadeira justificada”, examina diversos conceitos de conhecimento, dando ênfase especial ao conhecimento proposicional, dos enunciados, interessante aos professores na medida em que trabalham com as chamadas ciências básicas, como português, matemática, entre outras. Nesse sentido, o autor discute os requisitos que necessitam ser preenchidos para se considerar alguém conhecedor de algo. Além disso, conhecer parece envolver a formação de uma rede conceitual²⁰, propiciada pela linguagem.

Assim, na sequência, haverá uma breve descrição de diferentes princípios de organização do *conhecimento*, de *concepções de ciência* e de rupturas na forma de entender o acesso ao real.

2.2 RUPTURAS EPISTEMOLÓGICAS NA CIÊNCIA

A *ciência*, em sua história, desde os gregos até a contemporaneidade, sempre buscou explicações para os fatos ocorridos, em uma tentativa de interpretação da realidade. Essa informação encontra respaldo nas palavras de Bombassaro (1995), o qual acredita que o cientista, ao pesquisar e ao elaborar teorias, pretende melhorar a compreensão de si e do mundo ao seu redor.

Sobre essa questão, é preciso prestar atenção também ao fato de que a *ciência* da Antiguidade não possui as mesmas características daquela da Idade Média. Do mesmo modo, a *ciência* dos renascentistas é diferente em relação à concepção científica contemporânea. O fazer ciência em cada época foi diferente, porque, ao longo do tempo, rupturas epistemológicas surgiam à medida que novos *paradigmas* se instauravam.

Para que isso fique claro, destaca-se que o termo *paradigma* deriva do grego *parádeigma* e designa “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante certo período de tempo, fornecem modelos de problemas e de soluções para uma comunidade de praticantes da ciência”. (BAUER, 2009, p. 21, grifo do autor). De acordo com Kuhn²¹ (2009,

existência de uma teoria da língua e da linguagem é indispensável ao pensamento sobre uma teoria do conhecimento.

²⁰ Para esclarecimento, *conceito*, neste trabalho, é entendido como a unidade menor do conhecimento. Acredita-se que é por meio da formação de conceitos que o *conhecimento* se constitui. (POZO, 2002).

²¹ Lendo as obras de Kuhn, é possível encontrar múltiplos sentidos para o termo *paradigma*. Optou-se por utilizar o que está expresso. Bombassaro (1995, p. 45) comenta que uma interpretação sociológica do conceito parece ser pertinente por ressaltar que “o *paradigma* é aquilo que constitui a própria razão de ser de uma comunidade de investigação, que primeiro recebe e aceita as realizações científicas passadas, para depois ajudar a difundir o conhecimento produzido, levando adiante a tradição”. O referido autor comenta que Kuhn, acolhendo críticas

p. 43), “no seu uso estabelecido, um paradigma é um modelo ou padrão aceito”, sendo que essa aceitação ocorre porque um paradigma mostra-se mais bem-sucedido do que outro quanto à resolução de dado problema, evidenciando que a ciência possui uma natureza dinâmica, em que o novo é criado a partir de rupturas com a tradição.

Assim, quando um *paradigma* é entendido como mais apropriado para determinada teoria ou para as práticas científicas, ele pode acabar superando outro que era, até aquele momento, eficaz. (BAUER, 2009). Nessa perspectiva, Moraes (1997, p. 55) destaca que as *rupturas* marcam mudanças no modo de conceber determinado fenômeno ou teoria. Relacionadas aos paradigmas, elas surgem a partir do momento em que os conceitos e os modelos utilizados para explicações mostram-se incapazes de apresentar soluções para os problemas ocorridos, o que demanda a elaboração de novos modelos e conceitos.

Bauer (2009) complementa, afirmando que esse processo é característico das *revoluções científicas*²², nas quais há mudanças nos princípios de organização do conhecimento. Para ilustrar essa informação, destaca-se que, até o final da Idade Média, predominava o paradigma escolástico aristotélico-tomista, envolvendo, ao mesmo tempo, preceitos da ciência e da religião. Essa união ocorreu devido ao fato de Santo Tomás de Aquino ter interpretado o pensamento de Aristóteles, tentando conciliar a razão com a fé relacionada aos dogmas cristãos. (BAUER, 2009, p. 22).

O modelo aristotélico produzia o conhecimento a partir de uma racionalidade que levava em conta a interpretação dos fatos em um contexto no qual eles adquiriam sentido enquanto “parte de um todo, de uma essência universal incorruptível e eterna” (KÖCHE, 2009, p. 48). Sendo assim, a *ciência grega* não possuiu um foco nas novas descobertas, já que tinha por base a demonstração e a justificação, por meio de argumentos lógicos, de princípios estáveis e previsíveis de um universo finito e fechado.

Após a Renascença e o Iluminismo, houve uma *ruptura epistemológica*, marcada por uma mudança de paradigma na ciência, a qual teve, em um primeiro momento, o ideal de resgatar a autonomia científica aniquilada pelo obscurantismo. (BAUER, 2009, p. 23). Essa revolução científica será examinada a seguir.

sobre as várias definições que atribuiu ao termo paradigma, reelabora o conceito, dando-lhe o sentido de “matriz disciplinar”, a qual contém quatro elementos básicos: “as generalizações simbólicas, os modelos, os valores e os exemplares” (p. 48). Bombassaro (1995) também explica que, no livro “Reconsiderações acerca dos paradigmas”, o elemento “valores” não é mais destacado de forma explícita.

²² Para Bombassaro (1995, p. 54), surgem paradigmas nas revoluções científicas, havendo uma nova fase na ciência. No período de transição entre um paradigma e outro, antes de estabelecer as mudanças propostas pelo novo, na maioria das vezes, não é possível haver tranquilidade e segurança quanto aos pressupostos utilizados.

2.2.1 Ciência: da quantificação, da divisão à ordem e à estabilidade

Segundo Köche (2009, p. 48), a *ciência* qualitativa produzida até o século XVII não conseguia dar conta de questões que envolviam relações numéricas, conduzindo à elaboração de estudos com observação e experimentação, o que gerou uma revolução científica, cujos principais representantes são: a) Nicolau Copérnico, com sua concepção heliocêntrica, ou seja, a Terra gira ao redor do Sol e não o Sol em torno da Terra; b) Galileu Galilei, fundador da Física moderna, que comprovou a teoria de Copérnico, conjugando “raciocínio teórico, observação experimental e rigorosa linguagem matemática”, postulando, então, que somente o que pudesse ser medido e quantificado era ciência; c) Francis Bacon, que, ao propor a metodologia indutiva²³, entendeu, com seu método empírico de investigar, que a razão precisa ser provada pela experimentação, sendo que, com base nos fatos particulares, é possível elaborar as leis gerais; d) René Descartes, autor da afirmação “penso, logo existo”, que instituiu o racionalismo moderno por meio do método analítico-dedutivo, afirmando que as leis da matéria regem as leis do pensamento, sendo que, ao enfatizar o princípio da causalidade, postulou que “os efeitos decorrem necessariamente das causas”, além de instaurar a dicotomia entre mente e matéria, o que, em termos de educação, resultou no afastamento entre ciências humanas e naturais: a primeira centrada na “coisa pensante” e a segunda na “coisa externa”; e) Isaac Newton, propositor da “mecânica racional”, o qual afirmou que todos os fenômenos da natureza podem ser demonstrados através das forças dos movimentos, elaborando um modelo atomístico de universo, em que tempo e espaço são absolutos, bem como a interação entre os objetos constituídos de matéria é mecânica. (BAUER, 2009, p. 23).

A revolução na ciência proposta por esses autores instaurou o que se chamou de *racionalismo científico*. De acordo com Köche (2009, p. 52, grifo do autor), o principal responsável pela revolução da ciência moderna foi Galileu, o qual questionou e rejeitou o modelo cosmológico de universo e as crenças de Aristóteles, afirmando que a *verdade científica* poderia ser estipulada a partir de testes quantitativo-experimentais. Em seu método, “a razão construiria uma armadilha experimental capaz de forçar a natureza a fornecer respostas concretas, mensuráveis quantitativamente” (KÖCHE, 2009, p. 52 – 53).

²³ Os critérios de indução já haviam sido propostos por Aristóteles, o qual afirmava que todos os casos particulares deveriam ser verificados para fazer generalizações. O sistema de investigar de Bacon chamou-se “indução científica”; “nele, para se ter o correto conhecimento dos fenômenos, seria necessário basear-se em fatos concretos da experiência para chegar às leis e as suas respectivas causas”. (MORAES, 1997, p. 35).

Além disso, destaca-se que Descartes foi um dos primeiros pensadores a cogitar uma teoria que abarcasse o questionamento sobre as origens do conhecimento e sobre o acesso ao real (ARANHA, 2006, p. 160); porém, como seu método enfatizou a necessidade de realizar divisões para compreender os fenômenos e de ordená-los do mais simples para o mais difícil, acabou difundindo a ideia de que é necessário reduzir a complexidade, fragmentar e classificar, modo que hoje não parece ser o mais adequado para compreender os fenômenos. (SANTOS, 1988).

Para Ross e Francks (2002, p. 511), “Descartes via o mundo natural não-humano como um sistema único, determinista, mecânico”, que seguia uma lógica imutável. Essas concepções sobre o universo influenciaram sua ideia de humanidade. Nesse sentido, segundo Aranha (2006, p. 152), Descartes entendeu o homem como máquina, com um *corpo*, ou matéria (substância extensa, material; fenômeno físico) e uma *alma*, ou mente (substância pensante; fenômeno psíquico), a qual tem como essência o pensamento. Tendo um agir mecânico, o corpo era visto como *coisa*²⁴ (grifo do autor), ou seja, submetia-se às forças da natureza. Assim, instituiu-se uma concepção determinista de ser humano: ele não era considerado plenamente responsável por seu destino.

Newton ampliou a visão de homem-máquina de Descartes e teorizou um universo-máquina, dotado de “leis matemáticas perfeitas e imutáveis”, que faziam o mundo funcionar sempre do mesmo modo. (BAUER, 2009, p. 24). Foi essa concepção, baseada na ordem e na estabilidade, que forneceu as bases para o mecanicismo, visão de mundo entendida na época como norteadora do progresso da humanidade, a qual se destacou por empreender a dominação em oposição a ser capaz de compreender a realidade. (SANTOS, 1988).

Segundo Köche (2009, p. 55), a física de Newton representava a exatidão na comunidade científica, pois ele afirmou que as hipóteses deveriam ser extraídas da experiência sem que a especulação interferisse, ou seja, era preciso tirar proposições dos fenômenos por meio da observação, utilizando a indução para generalizá-las. A partir disso, foi criado um método experimental, chamado de *indutivo-confirmável*. Nas palavras de Köche:

De acordo com esse modelo, o *sujeito do conhecimento* (grifo do autor) deveria ter a mente limpa, livre de preconceitos para que recebesse e se impregnasse das impressões sensoriais recebidas pelos canais da percepção sensorial. As hipóteses seriam decorrentes do processo indutivo da meticulosa observação das relações quantitativas existentes entre os fatos e o conhecimento científico seria formado pelas certezas comprovadas pelas evidências experimentais de alguns casos analisados. (KÖCHE, 2009, p. 56).

²⁴ A mente (alma) foi considerada por Descartes superior à matéria (corpo).

Com base nisso, na ciência, surge o paradigma chamado *cartesiano-newtoniano* ou apenas *newtoniano*, fundamentado, principalmente, nas ideias de Descartes e de Newton. (BAUER, 2009, p. 24). Esse paradigma, com seus princípios indutivistas e empiristas, suscitou, na atualidade, uma crítica: a confiança cega na ciência fez surgir um dogmatismo decorrente da certeza que ela poderia proporcionar quanto aos resultados obtidos, já que eram fruto de um método entendido como perfeito, trazendo à humanidade “um conhecimento ‘comprovado’, ‘confirmado’ definitivamente, inquestionável e desprovido de interferências subjetivas”. (KÖCHE, 2009, p. 57). Essa teorização, entendida na época como ideal, estendeu-se às demais áreas do saber, gerando a consequência de que, para conhecer, era preciso experimentar, medir e comprovar.

Na mesma perspectiva, Boaventura de Souza Santos (1988) caracteriza esse paradigma como “dominante”, afirmando que a revolução científica do século XVI originou um modelo de racionalidade totalitário que tomou por base as ciências naturais, sendo aplicado, ao longo do tempo, às ciências sociais. A partir disso, buscou-se distinguir o que se julgava científico do que se entendia como resultante do senso comum, desconsiderando o segundo, bem como desvalorizando os estudos humanísticos (da história, da filologia, do direito, da literatura, da filosofia etc.) por não serem considerados como fontes de conhecimentos verdadeiros. Por extensão, a natureza – vista como eterna e passiva – foi reconhecida como oposta ao homem, o qual poderia dominá-la para dela beneficiar-se.

Kant (1985), na *Crítica da Razão Pura*, justifica racionalmente o paradigma *newtoniano*, entendendo que o homem pode conhecer os fenômenos a partir de modelos universais e apriorísticos. Assim, “a partir de Newton e Kant, *o conhecimento verdadeiro é dado pela ciência* (grifo do autor). O pensar com a razão pura é ciência, que põe o homem em contato com o real enquanto fenômeno”. (KÖCHE, 1997, p.117).

De acordo com Moraes (1997), não há dúvidas de que todas as descobertas e teorizações desse período impulsionaram avanços no campo da ciência e da tecnologia, como o desenvolvimento de novas máquinas etc.; porém, devido à ênfase na quantificação e em tudo que era possível mensurar, a humanidade perdeu de vista a importância da dimensão sensível, estética e subjetiva do homem e do mundo.

Além disso, Bauer (2009) considera o paradigma *cartesiano-newtoniano* como reducionista, fundamentando-se:

- na busca das relações ordenadas de causa e efeito entre os eventos;
- na percepção da realidade pelos cinco sentidos humanos;

- numa relação sociedade-natureza subordinativa, que requer da natureza que forneça o que não oferece, isto é, que produza de acordo com as demandas da sociedade;
- na atitude de perseguir-descobrir ordem e uniformidade;
- na dualidade sujeito-objeto;
- na decomposição do objeto em seus componentes básicos;
- na busca da máxima objetividade, apoiada no ideal de uma observação neutra e imparcial;
- na tendência à quantificação, previsibilidade, regularidade e controle;
- no determinismo mecanicista;
- no rigor metodológico;
- na razão. (BAUER, 2009, p. 24).

Assim, esse paradigma: reduz a dimensão sistêmica e a complexidade dos fenômenos; ignora a simultaneidade, a transdisciplinaridade e a subjetividade; classifica; distingue – o homem da natureza, o conhecimento do senso comum do conhecimento científico, as ciências naturais das ciências sociais; defende um conhecimento causal e um universo estável, estático e eterno, em que tudo é passível de observação e de medição. Dessa forma, apresenta-se como totalitário e dogmático. Acredita-se, assim, que esse paradigma da ciência, hoje, mostra-se inadequado a uma educação fundamentada na formação do homem em sua totalidade.

A seguir, para facilitar a compreensão do que foi exposto, apresenta-se um esquema, elencando pontos fundamentais relacionados a essa visão de ciência.

Quadro 1 - Paradigma *cartesiano-newtoniano* ou *dominante*

Variáveis	Características	Consequências
Revolução na ciência	Racionalismo científico	Rigor metodológico (previsão e controle)
Conhecimento científico	Inquestionável	Confiança cega na ciência
	Neutro e objetivo	
	Tem por base as ciências naturais (observação e experimentação)	
Conhecer	Quantificar	Redução da complexidade
	Dividir	
	Classificar e depois estabelecer relações	
Universo	Imutável	Tempo e espaço são compreendidos como absolutos
	Estável	
	Uniforme	
	Regido por relações ordenadas de causa e efeito	
Natureza	Oposta ao homem	Passível de exploração

Fonte: elaborado pela autora.

Destaca-se que, com o tempo e com as pesquisas de diversos estudiosos, esses pressupostos foram questionados. Então, os pilares que sustentaram o racionalismo científico da modernidade deram origem a um novo modo de conceber a ciência, conforme será exposto a seguir.

2.2.2 Ciência: da provisoriedade da verdade, do questionamento dos resultados à indissociabilidade dos fenômenos e à valorização da subjetividade

No século XX, surge uma nova ruptura epistemológica. A ideia de que a ciência trazia certezas foi questionada por Pierre Duhem, defensor da ideia de que o cientista está em permanente diálogo com a realidade, apropriando-se dela por meio de argumentos e de ferramentas, ou seja, de teorias. Assim, para ele, “a aceitação da validade dos instrumentos de observação e quantificação, a seleção das observações de manifestações empíricas e sua interpretação dependem da aceitação da validade ou não dessas teorias”. (KÖCHE, 2009, p. 59).

Dessa forma, Duhem discordou das premissas do *positivismo*²⁵ empirista e indutivo para interpretar a ciência. Defendeu que os métodos científicos precisam levar em conta o contexto histórico-cultural. Para ele, a mesma dinâmica da história aplica-se à ciência, o que permite pensar que as teorias podem renovar-se. (KÖCHE, 2009, p. 59).

A discussão sobre a valorização do contexto histórico na ciência também foi proposta por Fleck, que, criticando o *empirismo lógico*²⁶, opôs-se à ideia de investigação científica enquanto construto formal, afirmando que “a ciência deveria ser entendida como uma atividade histórica realizada coletivamente por comunidades de investigação”. (BOMBASSARO, 1995, p. 13).

Nesse sentido, o pensamento mostra-se como atividade social, ou seja, não está somente no interior do sujeito. Essa premissa fez com que se entendesse o *conhecimento* como um construto coletivo e histórico, o que implica considerar que a racionalidade

²⁵ Em linhas gerais, o positivismo pregava que os fatos deveriam ser explicados sem interferência de mitos ou de proposições metafísicas, ou seja, deveriam ser observados com precisão. Essa corrente entendeu que o mundo e tudo o que há nele é independente e não muda. Assim, estipulou divisões, subdivisões para coisas, fatos, fenômenos e até mesmo para a área da ciência, elegendo o método das ciências físicas e químicas como único plausível, o qual pode servir de base para quaisquer outros campos do conhecimento. Nesse sentido, o “estado positivo ou científico” não é nem “ponto de partida”, nem “estado transitório” da inteligência do homem, mas o “definitivo”, pois tem interesse somente em “descobrir, pelo uso bem-combinado do raciocínio e da observação, as leis do universo, ou seja, relações invariáveis de sucessão e de similaridade”. (MATUI, 1995, p. 40).

²⁶ Uma das principais teses do empirismo lógico refere-se à existência de “uma distinção fundamental entre teorias científicas não interpretadas e o conjunto da experiência perceptual que confere significado às teorias e que determina quais devem ser aceitas e quais devem ser rejeitadas”. (BOMBASSARO, 1995, p. 22).

científica depende da situação contextual. Cabe destacar que Kuhn concordou com isso e acrescentou o pressuposto de que é fundamental haver um equilíbrio entre as aberturas para os novos conhecimentos e aqueles já produzidos, estes últimos considerados frutos da tradição de investigação. (BOMBASSARO, 1995, p. 44).

De acordo com Köche (2009, p. 60), com os estudos na área da física, da mecânica quântica e da microfísica, principalmente de cientistas como Einstein, Planck, Bohr, Schrödinger e Heisenberg, o determinismo, a objetividade pura e o mecanicismo deram lugar a uma concepção de ciência como “proposta de uma interpretação”. (KÖCHE, 2009, p. 60).

Destaca-se que Einstein, ao elaborar a teoria da relatividade, utilizou a sensibilidade, a imaginação e, portanto, a subjetividade, para projetar seu modelo de mundo. Além disso, postulou que, mesmo que uma teoria acumule um grande número de provas, ela não possui uma confirmação definitiva, pois as explicações sobre ela podem ser substituídas por outras. Dessa forma, opôs-se ao *método experimental indutivo*. (KÖCHE, 2009, p. 60).

Além disso, os estudos de Einstein, principalmente sobre a relatividade, a simultaneidade e a radiação eletromagnética, mostraram outra oposição conceitual em relação aos postulados que sustentavam o paradigma *cartesiano-newtoniano*: o tempo e o espaço não poderiam ser absolutos. Assim, o universo²⁷ pôde ser concebido de forma dinâmica, “como um todo indiviso e ininterrupto”. (MORAES, 1997, p. 59).

Boaventura de Souza Santos (1988) corrobora essa ideia. Ressalta que, com essas descobertas, Einstein desconstruiu o rigor das leis elaboradas por Newton, substituindo o conceito de certeza pelo de probabilidade, o que contribuiu significativamente para instituir uma crise relacionada ao paradigma que até então prevalecia na ciência, o cartesiano-newtoniano. Heisenberg e Bohr, por sua vez, permitiram um novo pensar na ciência ao afirmarem que há necessidade de adentrar no real para conhecê-lo, sugerindo que o sujeito interfere no objeto pelo simples fato de observá-lo ou medi-lo. Isso suscitou desconsiderar a antiga crença de que a *subjetividade* não deve fazer parte do fazer científico. Nesse sentido,

²⁷ Para fins de esclarecimento, no documentário “I Am” (2011), Lunne Mc Taggart afirma que a ciência avança nas descobertas sobre como o mundo e as pessoas funcionam. Com base nas teorias de Einstein, ela acredita na existência de um campo magnético universal do qual todos fazem parte. O referido cientista caracterizou como “ação assustadora à distância” o fato de dois elétrons conectados viajarem distâncias infinitas, sendo que, ao passo que o giro de um muda, a rotação do outro que estava distante também se altera. Esse fenômeno é resultante do entrelaçamento quântico, em que partículas “entrelaçadas” conseguem comunicar-se mesmo que a questão do tempo possa confundir o observador. O cientista Dean Radin, do Institute of Noetic Sciences, postula que isso é possível porque há conexões em nível profundo, possibilitando nova forma de compreender os fenômenos, considerada pelo físico Henry Stapp uma profunda descoberta por reforçar inclusive a ideia de que “não estamos separados”. Taggart acrescenta que essa perspectiva rompe com o modelo Newtoniano – preciso, envolvendo causas e efeitos – e adentra em outro, o qual tem como pressuposto básico a conexão entre todos.

Morin (2005a, p. 58) aponta para o fato de que a *objetividade* envolve o pensar do homem como indivíduo único, suscitando a ideia de que “é a crítica intersubjetiva o ponto crucial e nodal da idéia de objetividade”.

Segundo esse raciocínio, a ciência contemporânea passa a entender o processo de conhecer como “resultado de um questionamento elaborado pelo sujeito que põe em dúvida o conhecimento já produzido, por percebê-lo ou como teoricamente inconsistente, ou mesmo incompatível com outras teorias, ou como inadequado para explicar os fatos”. (KÖCHE, 2009, p. 71). Popper, que elaborou a teoria do *método dedutivo* e teceu uma crítica ao *empirismo*, também afirmou que os resultados da ciência devem ser entendidos como provisórios e questionáveis. (BOMBASSARO, 1995). O cientista Popper, em sua época, criticando o método indutivo, defendeu, como critério para aceitação científica de certa teoria, o fato de ela, além de ser verificada, poder ser “falseada”. (MORIN, 2005a). Para refletir sobre isso, cabe avaliar as palavras de Santos (2001):

Embora o objetivo da ciência continue o de tornar inteligível o mundo, construindo um conhecimento (metódico) da realidade, hoje não é mais o critério da verdade que confere ao conhecimento o estatuto de científico. A ciência se constrói sobre a procura crítica da verdade, sobre o contínuo questionamento das teorias e dos processos de investigação. (SANTOS, 2001, p. 66).

Isso significa que a *ciência* deixou de defender um critério absoluto de verdade, passando a considerar as incertezas, isto é, a aceitar que as teorias podem servir para explicar a realidade em certo momento, sendo possível substituí-las por outras as quais consigam elaborar hipóteses mais adequadas a fim de encontrar respostas ou soluções aos problemas surgidos.

Ademais, muitas descobertas científicas desse período relacionaram-se ao estudo da física quântica²⁸. A partir disso, afirmou-se que “nenhum elemento da natureza possui identidade e existência reais independentemente de suas relações com o todo”. (BAUER, 2009, p. 42). Corroborando essa ideia, Moraes (1997, p. 64) esclarece que, tomando por base a física quântica – a qual possibilita entender que há “padrões de probabilidades, ou seja, probabilidades de interconexões, em que as partículas subatômicas não possuem significado como entidades isoladas” –, é difícil definir claramente os fatos de forma isolada; a definição só é possível quando eles são observados associados a outros.

²⁸ Destaca-se que a física quântica parte da premissa de que “o efetivo estado natural das coisas é a totalidade ininterrupta do universo, antes da divisão ou análise em partes independentes”. (MORAES, 1997, p. 22).

Nesse contexto, surge a ideia de *complexidade*²⁹, ligada ao desafio da compreensão dos fenômenos. A *complexidade* parte do pressuposto de que, no Universo, tudo está em relação. Se nada pode ser visto de forma isolada, aquilo que ocorre em determinado lugar pode ter repercussão em outros locais do planeta, ou ainda em todo o mundo. Além disso, cada parte do Universo está no todo, da mesma forma que o todo está em uma parte, o que permite entender que o mundo envolve-se em uma trama de relações. (MORIN, 1996, p. 274).

Tais premissas permitem a realização de questionamentos sobre os conceitos aceitos até então. Como exemplo disso, Morin (1973) explica que, até metade do século XX, acreditava-se que eram sobrepostos, sem comunicação, estratos, como homem/cultura, vida/natureza, física/química, a partir dos quais concebia-se a vida no âmbito do organismo, e o homem, em seu aspecto insular. De acordo com o autor:

Pelo menos até os anos 50 a vida era concebida como uma qualidade original própria dos organismos; a biologia mantinha-se fechada para o universo físico-químico, recusando-se a reduzir a este último; mantinha-se fechada para o fenômeno social, que, embora muito espalhado no reino animal, e até no vegetal, apenas era percebido, por falta de conceitos adequados, sob a forma de tênues semelhanças (...); por fim, a biologia mantinha-se fechada a todas as qualidades ou faculdades que fossem estritamente para além da fisiologia, quer dizer, a tudo aquilo que, nos seres vivos, é comunicação, conhecimento, inteligência. (MORIN, 1973, p. 19).

Corroborando com outros autores citados, Morin (1973) afirma que estudos desenvolvidos trouxeram descobertas no ramo da biologia, da cibernética e da física, alterando essa forma de pensar. Entendeu-se que o homem é uma “totalidade biopsicológica” (MORIN, 1973, p. 18). Sendo assim, não se constitui por meio da mera sobreposição de seus aspectos bionaturais e psicossociais, da mesma forma que seu lado humano não se separa de seu aspecto animalesco. Para Morin (1973), isso leva a pensar que os estratos sobrepostos, como natureza/cultura – tomados por muito tempo como modelo conceitual capaz de dirigir os discursos científicos, entre outros – precisam ser desconsiderados.

Nesse contexto, surge a noção de sistemas (ou máquinas, em uma conotação organizacional), nos quais há um todo organizado, que não se reduz aos elementos que o constituem, não podendo ser descritos de forma correta quando isolados³⁰, ou seja, vistos em suas particularidades: “a unidade superior (a máquina) não se pode dissociar nas unidades

²⁹ Nesse sentido, Morin (2005b, p. 35) afirma que a complexidade “é um fenômeno quantitativo, a extrema quantidade de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades”. O autor explica que essa ampla combinação de unidades está presente em todo sistema vivo, porque ele se auto-organiza. Como exemplo disso, é possível observar as bilhões de células que compõe o organismo.

³⁰ A respeito disso, Moraes (1997, p. 72) realiza a seguinte análise: se o todo é indivisível, não há partes; elas “são fios de uma teia inseparável de relações”.

elementares, mas, pelo contrário, traz a inteligibilidade das propriedades que elas manifestam”. (MORIN, 1973, p. 21).

A metáfora da máquina pode relacionar-se ao ser humano, uma “máquina viva” que, embora composta por elementos que não são tão seguros quanto aqueles presentes em uma máquina artificial (como as peças de um automóvel, depois de uma verificação), mostra-se segura porque consegue regenerar-se, autorreparar-se³¹ e funcionar mesmo quando alguma parte apresenta problema. Assim, a “máquina viva” mostra-se complexa, apresentando uma lógica de auto-organização que tem por base fatores indetermináveis, desordenados e, muitas vezes, frutos do acaso. (MORIN, 1973, p. 24).

Essas considerações permitem refletir sobre o fato de que, segundo Schnitman (1996, p. 12), em ciência, emerge atualmente uma relação entre conceitos que, até pouco tempo, eram vistos como opostos: a *ordem* e a *desordem*, por exemplo. Nos campos da ciência e da cultura, *desordem*, *caos* e *crise* não são entendidos como resultantes da ausência de ordem, mas como informações complexas, em que, como acontece com os sistemas auto-organizantes, “o caos pode conduzir à ordem”, ao equilíbrio. (SCHNITMAN, 1996, p. 12).

De acordo com Moraes (1997, p. 66), as investigações de Prigogine³² contribuíram para essa visão, pois a afirmação sobre o fato de que “o caos entrópico”, por meio de suas “flutuações e bifurcações”, possibilita surgir “novas organizações complexas, constituindo-se, portanto, em fonte de evolução”, permitiu a percepção de que, no universo, há “processos aleatórios”, ou seja, espontâneos, novos, criativos, os quais validam a tese de que “os sistemas abertos, ou seja, as *estruturas dissipativas* ou *dissipadoras*”³³, constitutivas do universo, “não são mecânicas” (MORAES, 1997, p. 66), isto é, podem sofrer reconfigurações, formulando-se de outro modo. Isso efetiva o ajuste entre “ordem” e “desordem”, característico da natureza como sistema vivo – dinâmico e criativo, potencial para o novo – o que mostra que a vida inova, renova-se, auto-organiza-se; portanto, não pode ser entendida por um viés *mecanicista*. Essas premissas são corroboradas por Boaventura de Souza Santos (1988), quando afirma:

A importância desta teoria está na nova concepção da matéria e da natureza que propõe, uma concepção dificilmente compaginada com a que herdamos da física clássica. Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a

³¹ Para ficar mais claro, cabe expor que a auto-organização remete ao conceito de sistema autopoietico, elaborado por Maturana e Varela (1995), os quais entendem o ser humano como um organismo vivo que se autorregula, em uma interação constante com seu entorno.

³² Para fins de esclarecimento, Prigogine foi ganhador do Prêmio Nobel de Química de 1997.

³³ De acordo com a teoria de Prigogine, “estruturas ‘dissipativas’ ou dissipadoras são sistemas abertos, considerados complexos organizacionais sem equilíbrio, ou quase sem equilíbrio, e que caracterizam os sistemas vivos”. (MORAES, 1997, p. 65).

auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente. A teoria de Prigogine recupera inclusivamente conceitos aristotélicos tais como os conceitos de potencialidade e virtualidade que a revolução científica do século XVI parecia ter atirado definitivamente para o lixo da história. (SANTOS, 1988, p. 56).

Dito disso, cabe ressaltar que, no contexto caótico e complexo, há revoluções imprevisíveis fomentadas por processos dinâmicos e por relações de causa e efeito sem muita linearidade, havendo, assim, uma perspectiva da descontinuidade. No cerne disso tudo estão os processos interativos, porque é a partir deles que pode haver a desestabilização dos sistemas complexos, o que os tornam imprevisíveis e constantemente renováveis. Nessa perspectiva, a realidade é sempre questionada, interrogada e *desconstruída* (SCHNITMAN, 1996, p. 13-14, grifo da autora).

Diante do exposto, esse *paradigma da ciência*, chamado por Boaventura dos Santos de *emergente*, parece mostrar-se mais adequado à concepção de educação defendida neste trabalho, visto não acreditar em verdades definitivas, considerar a totalidade dos processos, bem como a relação deles com o contexto sociocultural em que inserem. É nessa direção que se encaminham as considerações realizadas na sequência.

Assim, apresenta-se, a seguir, um esquema que ressalta as principais ideias desse paradigma da ciência.

Quadro 2 - *Paradigma emergente – concepção contemporânea de ciência*

Variáveis	Características	Consequências
Ciência	Passa a levar em conta o contexto histórico-cultural	Resultados: considerados provisórios e questionáveis
Universo	Mutável	Visão sistêmica Complexidade
	Imprevisível	
Conhecimento	Construto histórico e coletivo	Unidade Valorização da
Desordem, caos e crise	Auto-organização	subjetividade

Fonte: elaborado pela autora

No quadro abaixo, é possível visualizar uma síntese das principais rupturas na forma de conceber a ciência descritas neste trabalho.

Quadro 3 - Rupturas na ciência

NOME	PERÍODO	CONCEPÇÃO	CONTEXTO
ARISTOTÉLICO – TOMISTA	Até o fim da Idade Média	Há, no Universo, princípios estáveis e previsíveis. Modelo Cosmológico. Demonstração e justificação.	Santo Tomás de Aquino interpretou o pensamento de Aristóteles. Buscou conciliar a razão com a fé.
PARADIGMA CARTESIANO-NEWTONIANO OU NEWTONIANO OU DOMINANTE (RACIONALISMO CIENTÍFICO)	Após a Renascença e o Iluminismo - Idade moderna	A verdade da ciência pode ser estipulada a partir de testes quantitativo-experimentais (Galileu). Primeiro a teorizar a origem do conhecimento e o acesso ao real (Descartes). Homem máquina (corpo x alma). A essência é o pensamento (determinismo). Universo máquina (Newton). As hipóteses devem ser extraídas da experiência sem interferência da especulação (método indutivo-confirmável). Preceitos indutivistas e empiristas.	Tentativa de resgatar a autonomia científica aniquilada pelo obscurantismo. Estudos de experimentação e de observação. Principais cientistas: Copérnico, Galileu, Bacon, Descartes, Newton.
PARADIGMA EMERGENTE	Contemporaneidade	Os métodos científicos precisam levar em conta o contexto histórico e cultural. Há possibilidade de renovação de teorias. Elas podem ou não ser aceitas (Duchem). Ciência concebida como atividade histórica; realização coletiva dos pesquisadores. Ciência como possibilidade de interpretação (relações com o todo, subjetividade, imaginação). As confirmações da ciência não são definitivas. Duvidar (Fleck e Kuhn). Os resultados da ciência são provisórios e questionáveis (Popper).	Estudos na área da física, da mecânica quântica e da microfísica opuseram-se à objetividade pura, ao determinismo e ao mecanicismo. Principais cientistas: Einstein, Planck, Bohr, Schrödinger, Heisenberg. Questionamento das certezas da ciência.

Fonte: elaborado pela autora.

A descrição apresentada, sistematizada no quadro anterior, permitiu verificar a ocorrência de reavaliações do modo de compreender os conceitos relativos à ciência, ao universo, à natureza, à verdade. Essas rupturas relacionaram-se, de uma forma ou de outra, aos diversos âmbitos, inclusive às áreas do conhecimento, repercutindo no modo de conceber o ensinar e o aprender.

Posto isso, passa-se a destacar alguns aspectos, considerados fundamentais, dos paradigmas *inatista*, *empirista* e *interacionista*, os quais se relacionam com as *rupturas da ciência* apresentadas. Cada um, de uma forma ou de outra, trouxe contribuições às práticas educativas, inspirando inclusive concepções de gramática. Além disso, a partir deles, originaram-se diferentes formas de conceber a aprendizagem, as quais, se compreendidas, podem contribuir para a elaboração de estratégias que visam a um ensino mais adequado.

2.3 PARADIGMA INATISTA

A busca de uma verdade indubitável, proposta por Descartes, em seus estudos sobre a teoria do conhecimento, deu origem à tendência chamada *inatista*³⁴. O teórico postulou que, no sujeito, há ideias gerais verdadeiras, que são inatas, pois nasceram com ele, ou seja, não se originaram da experiência. Para Descartes, a “realidade se encontra em primeiro lugar no espírito, na razão, no sujeito e se apresenta em forma de ideias.” (ARANHA, 2006, p, 161). A partir disso, entendeu-se que o critério seguro para ter-se acesso à realidade está no espírito do homem. Sendo assim, o *inatismo* privilegia o sujeito, deixando, portanto, o objeto em segundo plano no que se refere à aquisição do conhecimento. (ARANHA, 2006).

Porém, reconhece-se que, muito antes de Descartes, Platão já havia teorizado a existência de ideias inatas. Nesse sentido, Pozo (2002, p. 42) explica que o referido filósofo da antiguidade é defensor do *inatismo*. Na obra *A República*, por meio da alegoria da caverna, Platão afirma que o ser humano está acorrentado aos seus sentidos, fato que faz com que ele, estando dentro da caverna, não consiga ver de forma direta os objetos, isto é, “as Ideias Puras”, inatas, que originam o conhecer. O que é visível são somente projeções dos objetos em forma de sombra. Assim, “o conhecimento é sempre a sombra, o reflexo de algumas ideias inatas, que constituem nossa racionalidade humana”. (POZO, 2002, p. 42). Nesse contexto, não é possível conhecer nada novo; o que o conhecedor realiza em um processo de

³⁴ Há autores que tomam inatismo como sinônimo de racionalismo. Optou-se por não utilizar essa aproximação.

aprendizagem é utilizar a razão e a reflexão para fazer emanar os conhecimentos que já estão em seu interior. (POZO, 2002).

O conhecimento, para Platão, bem como para Descartes, não se relaciona com a linguagem, visto ser considerada por esses filósofos como mero “instrumento” capaz de exteriorizar aquilo que o intelecto concebeu sem sua influência nesse processo. Assim, “o real só é conhecido em si mesmo, diretamente, pelo puro pensar, sem a mediação das palavras”. (DENTZ; LAMAR, 2008).

Em razão dessas considerações, pode-se dizer que o *inatismo* tem por base a hipótese de o sujeito precisar despertar de dentro de si, por meio da razão, conhecimentos presentes em seu interior. Com essa postura, tal paradigma acabou desvalorizando a importância da linguagem, das interações realizadas pelo aprendiz e das experiências provenientes de seu entorno para o processo de conhecer. Nesse sentido, se as verdades já estão dentro do indivíduo, parece necessário que ele tenha condições fisiológicas adequadas para a exteriorização do conhecimento, como capacidades que envolvem fatores genéticos. Assim, a *educação* pode ter papel mais restrito, já que o êxito (ou não) do aluno estaria relacionado às suas condições inatas, como se dependesse de seus dons, ou aptidões, o que parece ir contra a ideia de ser possível progredir, ou seja, desenvolver-se sempre mais.

2.4 PARADIGMA EMPIRISTA

O paradigma *empirista* firmou-se quando Locke, embora podendo ter recebido alguma influência de Descartes, criticou as ideias desse pensador inatista, retomando e reformulando a noção de experiência sensorial³⁵ proposta anteriormente por Aristóteles. Afirmou, então, que a experiência sensível dá origem ao conhecimento, já que o homem é como uma *tábula rasa* - “uma tábua sem inscrições”, preenchida com as experiências (ARANHA, 2006, p. 161).

Não foi só Locke defensor disso. Hume³⁶ também entendeu o sujeito como “uma folha em branco”, na qual era possível registrar “as impressões, as imagens, enfim, as idéias”. (MORAES, 1997, p. 35), visto que ele conhece à medida que associa essas ideias a partir de

³⁵ Aristóteles acreditava que, ao associar imagens provenientes dos sentidos, era possível formar ideias. (POZO, 2002).

³⁶ É oportuno lembrar que, embora Bacon já tivesse teorizado sobre a experimentação, foi Hume o teórico que acabou por transformar o empirismo em “cosmovisão”. Hume também questionou o princípio de causalidade, esta que, para ele, refere-se a “acontecimentos que se sucedem no tempo e que nos habituamos a ver juntos”. (MORAES, 1997, p. 35).

parâmetros como “semelhança, continuidade espacial e temporal, e casualidade”³⁷. (POZO, 1988, P. 23). Para ficar mais claro, este autor (1998, p. 23) explica que “as impressões seriam os dados primitivos recebidos através do sentido, enquanto as idéias seriam cópias que a mente recolhe dessas mesmas impressões”.

Com base nesse entendimento, acreditou-se que só é possível conhecer a partir da percepção sensível, resultante tanto da experiência como da exploração realizada pelos órgãos do sentido. Assim, o experimentar passou a ser visto como um parâmetro para a verdade, a qual poderia ser reconhecida por meio de testes, confirmações, verificações. (ABBAGNANO, 2007). Essa visão impulsionou a estabelecer ligações entre o empirismo e a concepção de ciência cartesiana-newtoniana, anteriormente descrita. Tal afirmação encontra respaldo em Grayling (2002, p. 40), pois, ao enfatizar que a história relacionada à ciência da modernidade dá sustentação ao *empirismo*, questões relacionadas à filosofia, como a “percepção”, a “observação”, o “indício” e a “experiência”, têm importância nesse contexto.

No que se refere ao conhecimento, o *empirismo*³⁸ destaca o papel do *objeto* para o *sujeito* conhecer, sendo que *aprender*, nessa perspectiva, significa conseguir reproduzir informações, em um processo que ocorre por meio de associações: toma-se por base a extração de regularidades presentes no meio ambiente, partindo do pressuposto de que os fatos ocorrem simultaneamente e de que as consequências seguem, geralmente, as condutas do sujeito. Há, nesse caso, uma associação entre estímulos e respostas. (POZO, 2002).

Portanto, para os empiristas, o conhecimento, diferentemente da visão dos inatistas, não está no sujeito, mas no exterior deste, sendo adquirido por meio dos sentidos, das experiências, dos estímulos do meio. A partir dessa visão, o aluno pode ser considerado passivo perante o professor, o qual fornece ao primeiro os elementos (objetos) a aprender. Os princípios empiristas influenciaram a elaboração, por meio de estudos da psicologia, de teorias da aprendizagem, como a *comportamentalista*, sendo que alguns aspectos dessa serão descritos a seguir.

2.4.1 Conceção behaviorista

Dentre as teorias comportamentalistas, destaca-se o *behaviorismo*, o qual se relaciona ao *paradigma empirista* devido à valorização da experiência no processo de

³⁷ São esses princípios empiristas que norteiam a teoria psicológica do condutivismo. (POZO, 1998).

³⁸ Para fins de esclarecimento, na filosofia dialética, o empirismo foi intitulado de *positivismo atomista* em função de promover a divisão e a separação dos fatos e dos fenômenos, sem que, portanto, pudessem ser vistos em sua totalidade. (MATUI, 1995, p. 39, grifos do autor).

conhecer. De acordo com Bronckart (2006), a concepção behaviorista tem relação com o modelo aristotélico de produzir conhecimento. Nessa concepção, a *aprendizagem* acontece pela memorização de regras e pela realização de exercícios, iniciando com atividades simples até atingir níveis mais complexos, ocorrendo, assim, de forma “unidirecional”. (BRONCKART, 2006, p. 177). Moraes (1997, p. 102) complementa, afirmando que a psicologia behaviorista absorveu os postulados mecanicistas de Newton, reduzindo “todo o comportamento a sequências mecânicas de respostas condicionadas³⁹, em que a aprendizagem é uma atividade isolada e programada”.

O principal defensor dessa concepção foi Skinner⁴⁰, estudioso da psicologia experimental, responsável por elaborar uma metodologia de ensino consistindo na programação rigorosa de passos para conhecer determinado objeto. (ARANHA, 2006, p. 152).

A sistemática de Skinner levou em conta o controle do comportamento do sujeito, podendo esse ser observado por meio de suas respostas. O autor, ao elaborar sua teoria, conhecida como *E – R* (Estímulo – Resposta), não considerou os processos ocorridos na mente do sujeito quando esse aprende. Além disso, entendeu os reforços importantes por tornarem mais provável uma nova ocorrência de certo ato. (MOREIRA, 1999).

No programa de Skinner, o processo de aprendizagem está focado, inicialmente, em tarefas mais simples, sendo a complexidade da atividade aumentada gradativamente. Perraudau (2009) acredita que essa lógica enfatiza dois aspectos: o resultado final que o aluno apresenta, em detrimento da valorização do processo realizado para chegar a ele; e a eficácia do produto, o que situa em um segundo plano a “compreensão no sentido intelectual, ainda que esta não seja excluída da formação do aprendiz” (PERRAUDEAU, 2009, p. 12).

Nesse sentido, tem-se a impressão de que, quando o foco do ensino recai sobre o resultado, é criada uma situação que reduz a capacidade de o aluno ter consciência dos processos realizados, dos erros e dos acertos ocorridos no decorrer do programa de ensino. Pode-se, assim, ignorar etapas consideradas importantes para a aprendizagem. Um exemplo disso, no que se refere ao ensino da escrita na aula de língua materna, pode ser o fato de que, quando o professor entende a primeira versão da produção escrita do aluno como produto

³⁹ Quando se pensa que um estímulo gera uma resposta, remete-se à relação de causalidade proposta pela concepção mecanicista, em que existe uma causa para produzir certo efeito, havendo uma organização linear nesse processo. (MORAES, 1997).

⁴⁰ Para esclarecer, há autores que usam condutivismo como sinônimo de behaviorismo, mas isso não é unanimidade na literatura. Da mesma forma, há teóricos que entendem Skinner como representante do behaviorismo radical, dedicando-se ao estudo do condicionamento operante. Outros, como Pozo (1998), enquadram-no em um período chamado de neobehaviorismo, sendo ativo do programa condutivista, o qual tem por base o positivismo lógico, o empirismo e a concepção de aprendizagem e de conhecimento associacionista.

final, ele faz com que atividades que envolvam a revisão, a reescrita desse texto, a reflexão sobre os usos da língua e sobre a escolha lexical para a obtenção de determinado efeito de sentido tenham menor relevância. Acredita-se ser importante, primeiramente, o entendimento sobre o que ainda pode ser melhorado, depois as tentativas de aprimoramento que envolvam a prática de escrita, mas sem, necessariamente, haver gradação de objetivos e de tarefas.

Ademais, de acordo com Bronckart (2006, p. 177), relacionada ao ensino, a *abordagem comportamentalista* defende existir um “saber universal validado” e também considera o papel de mecanismos cognitivos para a aprendizagem, acreditando que o aprendiz é como um “receptáculo vazio”, ou seja, não possui conhecimentos prévios. Após adquirir capacidades comportamentais, ele desenvolve outras novas por condicionamento. Além disso, são entendidos como importantes os efeitos de reforços positivos e negativos. (BRONCKART, 2006).

Perraudeau (2009) declara que, para o *behaviorismo*, a aprendizagem se dá, inicialmente, a partir de condicionamentos, fazendo com que o aprendiz, com base em reforços positivos – como notas boas, estrelas e balas – ou negativos – como notas baixas, ou castigo –, tenha determinado comportamento como forma de responder apropriadamente ao que lhe é exigido. É por esse motivo que a aprendizagem pelo enfoque behaviorista foi concebida como “uma sucessão de ensaios e erros, sancionados por recompensas e/ou punições” (BRONCKART, 2006, p. 177).

Práticas que envolvem essa concepção podem ser observadas em alguns ambientes escolares. Nesse caso, a nota cumpre o papel de recompensa, em uma sistemática rígida na qual o aluno, geralmente, precisa decorar o conteúdo para reproduzi-lo na prova e, assim, garantir um bom desempenho. Além disso, o aluno pode acostumar-se a solicitar ao docente se as atividades realizadas irão valer “pontos” na média final. Desse modo, pode não haver foco na construção de conhecimentos, não ocorrendo uma avaliação de todo o processo realizado ao longo da unidade trabalhada, da sequência didática, ou mesmo do período, como o trimestre.

Nessa perspectiva, Bauer (2009, p. 27) tece uma crítica, afirmando que o *behaviorismo* faz com que o ser humano seja reduzido a um “mero emissor de reflexos condicionados a partir de estímulos”. No *associacionismo comportamental*, unem-se os estímulos às respostas, sendo que os mecanismos para essa associação são, principalmente, a contiguidade, a repetição e a contingência. (POZO, 2002).

Esse modelo é criticado por Perraudeau (2009), o qual lembra que, muitas vezes, na prática pedagógica, o aluno, por exemplo, recebe tarefas simples, com volume de texto ou

exercícios reduzidos, sendo que precisa realizar inúmeras repetições, porque o professor acredita que isso será propício à aprendizagem. O autor compreende que essa é uma prática perigosa, pois “limitar esse aluno em comportamentos desse tipo, em torno de situações idênticas e desprovidas de obstáculos, pode aproximá-lo de um sucesso temporário, mas afastá-lo de uma compreensão real”. (PERRAUDEAU, 2009, p. 15).

A problemática envolvida nesse contexto é a falta de desafios para que o estudante possa ampliar seus conhecimentos. Por outro lado, ressalta-se que a repetição, não em demasia, tem seu grau de importância porque está envolvida no processo de desenvolvimento de habilidades.

Com o avanço do behaviorismo, estudiosos passaram a dedicar-se ao *Processamento de Informação*⁴¹, suscitando uma analogia entre a mente do homem e um computador. Segundo Pozo (1998, p. 42), a teoria afirma que ambos podem ser considerados “sistemas de processamento com propósitos gerais”, os quais possuem funcionamento semelhante e trocam dados em função de operar por meio de símbolos.

O *Processamento de Informações* foi desenvolvido por uma corrente cognitivista, composta, predominantemente, por pesquisadores norte-americanos⁴². O foco do processo de aprender está em planejar ações e realizar o tratamento de informações, sendo o pensamento o “sistema” que, com seu modo de funcionar, pode fazer isso. (PERRAUDEAU, 2009, p. 16).

De acordo com Pozo (1998), para entender melhor a teoria, cabe citar o preceito básico do processamento de informação: ao decompor um processo (ou execução cognitiva) em suas unidades mínimas, podemos compreendê-lo. Ele ocorre de modo linear e aditivo, sendo que, tanto o programa de um computador quanto o funcionamento cognitivo, definem-se por leis sintáticas, ou seja: “ocupam-se em determinar as regras pelas quais essas unidades se agrupam até constituir processos complexos” (POZO, 1998, p. 44). Entende-se que, dessa forma, o homem parece reduzir-se a um sistema que, por meio de uma lógica, processa informações.

Aceitar essa comparação entre homem e máquina significa crer que a cultura, a afetividade e os fatores fitogenéticos e ontogenéticos são irrelevantes no que se refere ao

⁴¹ Destaca-se que Pozo (1998, p. 166) entende o *Processamento de Informação* como sendo uma forma “sofisticada” do behaviorismo, chamado por ele de condutivismo.

⁴² É importante esclarecer que o cognitivismo desenvolvido na Europa tomou outro rumo, contribuindo com a concepção construtivista. Para Moreira (1999), o cognitivismo é um enfoque teórico dado à aprendizagem e ao ensino, cuja ênfase recai sobre a cognição. Ele opõe a corrente cognitivista europeia à comportamentalista, representada fundamentalmente por Pavlov e Skinner, e à humanista, liderada por Rogers. Os principais autores do cognitivismo da Europa, segundo o referido autor, são: Piaget, Vygotsky, Laird, Ausubel, Kelly. A principal diferença entre estudos dos psicólogos americanos e dos europeus é que o processamento de informação focou-se mais no que se tem de aprender do que nos mecanismos propostos para tal.

processamento de informações. Além disso, Pozo (1998) explica que a questão da mente, no programa de processamento de informação, instituiu novo desafio (proposto por Searle): o de pensar em aspectos como a consciência, a subjetividade e a intencionalidade da mente, bem como as motivações mentais.

Pode-se dizer que a teorização sobre o *processamento de informação* enfatizou em demasia aquilo que era necessário aprender, sem importar-se com mecanismos necessários para isso. Assim, segundo Pozo (1998), essa perspectiva deixou de lado os processos de mudança cognitiva quando focalizou a questão da memória nos estudos sobre a aprendizagem, podendo-se citar, como exemplo, aqueles que se dedicavam às estratégias para reter informações na memória de curto prazo. Houve também dificuldades na elaboração de uma teoria relacionada ao aprender em função das ambiguidades relativas à hipótese da existência de níveis em que as informações se processam.

2.5 PARADIGMA INTERACIONISTA

O *paradigma interacionista* integra estudos de pensadores como Piaget e Vygotsky. Ambos defendem que o ser humano desenvolve-se e aprende a partir da interação de dois elementos: sujeito e objeto, em um processo dinâmico. (MATUI, 1995). Assim, esses teóricos mudaram as perspectivas defendidas nos paradigmas epistemológicos anteriores: passou-se a acreditar que o conhecimento não está centrado somente no sujeito, conforme defendiam os inatistas, nem no objeto, segundo postulavam os empiristas.

Bronckart (2006a) classifica o *interacionismo* como *social* e *lógico*. O *interacionismo social* é uma corrente de pensamento relacionada às ciências humanas e sociais. Originou-se no início do século XX, a partir de autores como Bühler, Claparède, Dewey, Durkheim, Mead, Wallon e Vygotski⁴³, defendendo que o problema envolvido na construção do “pensamento consciente” do homem necessita de um tratamento paralelo à construção do “mundo e dos fatos sociais e das obras culturais”, sendo que o desenvolvimento humano está relacionado, de forma indissociável, a dois processos: de “*socialização*” e de “*individualização*”. (BRONCKART, 2006b, p. 8, grifos do autor).

⁴³ Foram percebidas grafias diferentes em materiais diversos para o nome Vygotsky. Acima, foi mantido o modo como a tradução à referida obra de Bronckart registrou.

Para Bronckart (2006a, p. 122), o *interacionismo social* busca validar cientificamente “uma concepção do estatuto do ser humano”, tendo por base postulados de Spinoza⁴⁴, reforçados com contribuições de pensadores como Darwin, Hegel, Marx e Engels⁴⁵. Nesse sentido: refuta os postulados de Newton sobre a imutabilidade do universo, negando o determinismo subjacente à sua teoria; e opõe-se à ideia, proveniente do Positivismo de Comte⁴⁶, de fracionar as ciências em disciplinas científicas, em especial as Ciências Humanas e Sociais, porque, na visão de Bronckart (2006a), fazer isso significa ignorar que os aspectos psicológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos – entre outros – do funcionamento do homem são interdependentes dos processos evolutivos e históricos que permitiram a geração e a co-construção dessas dimensões.

Além disso, o *interacionismo social* contraria a teoria de Descartes que defende o dualismo entre fenômenos físicos (corpo) e psíquicos (alma), a qual gerou nas Ciências Humanas e Sociais abordagens “ascendentes”, em que, primeiramente, realiza-se a análise de organismos individuais, para depois poder verificar fenômenos no âmbito social, econômico ou linguístico. (BRONCKART, 2006a).

Bronckart⁴⁷ (2006a) destaca também a importância de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* – cuja autoria suscita dúvidas, sendo ora atribuída a Bakhtin e ora a Volochinov – para o *interacionismo*. A obra forneceu bases teóricas para que houvesse articulação entre a filosofia da linguagem e o marxismo. Ela também elucida as condições em que o pensamento consciente humano se constitui. A partir dessa teorização, entendeu-se que era necessário considerar os processos em que ocorre a interação social, os modos de enunciação capazes de materializar ou semiotizar tais interações, além da forma como os signos se organizam no interior dos enunciados.

Bakhtin⁴⁸ (1981, p. 123) torna a noção de interação a base de sua teoria. Para o autor: a “verdadeira substância da língua” constitui-se pela interação verbal, considerada um fenômeno social e, portanto, histórico, cuja forma mais importante é o diálogo, entendido não

⁴⁴ Para esclarecer: Spinoza, Marx e Engels superaram o pensamento de que o objeto da ciência é a relação entre o sujeito pensante e o mundo. Para eles, esse objeto situa-se na coletividade, nas atividades humanas. (BRONCKART, 2006b).

⁴⁵ Engels postulou que, no âmbito social, relacionado aos instrumentos, ao trabalho e à linguagem, o homem desenvolve sua capacidade de pensamento. Ela não se forma, portanto, de forma direta, a partir dos atributos inerentes ao corpo humano ou em função do comportamento. (BRONCKART, 2006b).

⁴⁶ Comte acreditava que, em cada disciplina, as explicações dadas aos objetos deveriam ser provenientes de sua própria sistemática, sem envolver, portanto, postulados de outras disciplinas. (BRONCKART, 2006, p. 124).

⁴⁷ Bronckart (2006a, p. 128) é defensor de que Volochinov é o autor de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*.

⁴⁸ Optou-se por não tomar partido na discussão sobre a autoria de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Referenciou-se Bakhtin.

apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Cabe destacar que o *interacionismo social* foi pouco aceito e até combatido em função de que, a partir de 1930, predominou na ciência o pensamento positivista e também devido ao fato de as premissas interacionistas estarem focadas nas intervenções práticas e na educação, o que não parecia ser o mais viável, segundo o pensamento da época. A corrente ganhou força novamente a partir de 1970, quando se descobriu a obra de Vygotsky⁴⁹ e de Bruner. (BRONCKART, 2006b).

Quanto aos pensadores que influenciaram Vygotsky, cita-se Spinoza. Entre os principais postulados deste último que nortearam a concepção construtivista do primeiro, pode-se apresentar: a Natureza é “um só todo”, dirigida por princípios “de um determinismo universal”, o que permite entender que os acontecimentos integram uma “*matéria*” única que tem ação eterna; a *matéria* é entendida pelo homem através da “*extensão*” e do “*pensamento*” (o primeiro desses “*atributos*” refere-se ao corpo e o segundo à mente); esses *atributos* são *modos*, sendo que, em relação à extensão, representam os “*corpos ou objetos*” e, em relação ao pensamento, “*as ideias, a vontade, os sentimentos*”; o ser humano é somente “um acidente”, pois inclui-se secundariamente na atividade da matéria; nele aparecem tanto “traços” da *extensão* quanto do *pensamento*; não é possível explicar o “*corpo*” pela “*ideia*” e nem vice-versa, já que são dois *atributos* da *substância*, a qual é única; e as “*ideias*” possuem explicações em outras “*ideias*”, e os “*corpos*” podem se explicar pela “*ação*” de diferentes “*corpos*”. (BRONCKART, 2006a, p. 30-31). Posto isso, pode-se dizer que o Vygotsky insere-se em uma linha de pensamento enquadrada na concepção monista.

Além do exposto, Vygotsky aprofundou a visão da historicidade do homem, entendendo que este se origina social e historicamente. Assim, tanto o sujeito quanto seus pensamentos ligam-se às variadas relações nas quais o primeiro está inserido. (MATUI, 1995). Moreira (1999) concorda, ressaltando que, para Vygotsky, o desenvolvimento da cognição depende do contexto sócio-histórico e da cultura.

Nesse sentido, cabe considerar que “*o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam*”. (VYGOTSKY, 1991, p. 99, grifos do autor). Diante disso, percebe-se que a criança, por exemplo, constrói seus conhecimentos interagindo com as pessoas com as quais

⁴⁹ Há autores, como Matui (1995), que enquadram Vygotsky na corrente chamada construtivismo sócio-histórico. Destaca-se ainda que Vygotsky, a partir da perspectiva de signo saussureana, teoriza, sobre o interacionismo, que “a interiorização dos signos da língua natural em uso no ambiente é a condição da transformação do psiquismo prático em um pensamento consciente”. (BRONCKART, 2006a, p. 106).

convive, seja sua família, conhecidos ou, ao socializar-se na escola, seus colegas e professores. Destaca-se que, segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento da cognição pode ser propiciado por uma organização adequada. Isso sugere que os profissionais do ambiente formal de aprender precisam ter preocupação em propiciar aulas e atividades que possibilitem aos alunos o constante aprimoramento, respeitando os variados processos para atingir avanços, visto o referido autor (1991) destacar que a aprendizagem é única e individual, podendo, assim, ocorrer de forma diferente em relação a cada sujeito, embora possa haver semelhanças entre a de um e a de outro.

Sobre a importância das relações constituídas no ambiente social referente à aprendizagem do sujeito, Bronckart (2006a, p. 116, grifos do autor) afirma que, de acordo com o interacionismo social, o conhecimento é elaborado nas “*atividades coletivas concretas*”, que realizam a mediação entre as interações realizadas pelo indivíduo e os objetos que ele vai conhecer. Assim, é a condição de sociabilidade do homem que permite a elaboração/ampliação de mecanismos para que este se desenvolva cognitivamente, já que “o desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais”⁵⁰ (MOREIRA, 1999, p. 110). Nas palavras de Matui:

Baseando seu método e sua teoria no materialismo histórico de Marx, Vygotsky definiu como objeto da sua psicologia instrumental: reconstruir a história da mudança quantitativa e qualitativa da passagem (movimento) das funções psicológicas elementares – reflexo, motricidade, percepção, afeto – para as funções psicológicas superiores – memória, pensamento, atenção, linguagem – pelo processo de internalização, passando por gestos e imitações. (MATUI, 1995, p. 61).

No que se refere à conversão das relações geradas no ambiente social em processos mentais ou funções psicológicas superiores, Moreira (1999) explica que isso acontece em função da *mediação*, a qual ocorre por meio de *instrumentos* e de *signos*. Os *instrumentos* permitem ao homem dominar a natureza e transformá-la, diferentemente dos animais que somente a utilizam. Os *signos* possibilitam a significação. Como exemplo, há as palavras, os gestos. Por meio deles, o sujeito tem acesso ao mundo, aos significados compartilhados na sociedade. A utilização conjunta de *instrumentos* e de *signos* viabiliza que os processos psicológicos superiores se desenvolvam. (VYGOTSKY, 1998).

Na epistemologia de Vygotsky, a *mediação*, como um processo de intervenção nas interações que acontecem no emaranhado das relações humanas, mostra-se importante; perpassa, na escola, a ação do professor, a interação do aluno e o objeto a conhecer. Ela

⁵⁰Esse aspecto difere da teoria de Piaget e de Bruner, os quais focaram seus estudos nos estágios de desenvolvimento humano. Moreira (1999, p. 110) explica que, para Vygotsky, a socialização permite o desenvolvimento dos processos mentais superiores, ou seja “não é por meio do desenvolvimento que o indivíduo se torna capaz de socializar”.

ocorre por meio da palavra, a qual possibilita indicar o objeto quando este está presente ou mesmo ausente. (MATUI, 2006). Assim, a *linguagem* mostra-se um elemento estruturador do processo de conhecer⁵¹.

Nesse sentido, parece ser importante o professor ter consciência de seu papel como mediador, pois se acredita que somente a “transmissão” de informações ao aluno não garante sua aprendizagem ou possibilita a ele resolver problemas. No processo interativo, elas precisam ser sistematizadas e relacionadas entre si para que o sujeito as transforme em conhecimento.

Outra contribuição de Vygotsky refere-se ao conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, entendida como o distanciamento entre o grau que o indivíduo possui em termos de *desenvolvimento real* e o seu grau de *desenvolvimento potencial*. O primeiro pode ser verificado por meio da competência do sujeito na resolução de problemas de forma independente. O segundo pode ser observado quando o indivíduo consegue resolver problemas sendo orientado por outro mais experiente, como o professor, no caso do aluno, ou com a ajuda de colegas que já possuem uma maior compreensão da problemática em questão. (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Assim, a *interação*, no âmbito social, pode acontecer “dentro” da *zona de desenvolvimento proximal*, a qual “mede”, de forma dinâmica, o potencial para aprender. (MOREIRA, 1999, p. 119). Levando isso em conta, a partir da teoria de Vygotsky, entende-se que é importante, para otimizar a aprendizagem no ambiente escolar, valorizar a interação entre os alunos e deles com os professores. Ademais, parece ser fundamental simular situações de conflito para que eles sejam desafiados a resolver problemas, mobilizando, assim, seus recursos cognitivos. A partir desses postulados, acredita-se também que o professor pode elaborar seus planejamentos prevendo a melhor forma de possibilitar que os estudantes tomem como ponto de partida os dados que já conhecem.

Para Bronckart (2006a), o *interacionismo social*, representado por Vygotsky, diferencia-se do *interacionismo lógico*, atribuído a Piaget, fundamentalmente porque este autor pouco incluiu em suas discussões os postulados da tradição monista, sendo que, em seus estudos, dificilmente é possível encontrar referências às obras de Spinoza, Hegel e Marx. Embora Piaget tenha sido influenciado por Bergson no que diz respeito ao modo como as formas de vida se desenvolvem, ele ignorou das teorias desse autor os aspectos relacionados ao monismo e ao panteísmo.

⁵¹ Sobre essa questão, Azevedo e Rowell (2009) esclarecem que o conhecimento relaciona-se à língua. Ela permite a troca de informações e torna possível ao sujeito desenvolver habilidades pressupostas pelo raciocínio.

Além disso, Piaget inspira-se em Kant, o qual, embora reconheça a necessidade da interação entre o sujeito e o meio, teoriza que o indivíduo, em função de suas características inatas, é capaz de realizar a análise e a organização dos registros feitos do ambiente, por meio da experiência. Nesse sentido, a aplicação de categorias da razão – como o tempo, o espaço e a causalidade – elucida o funcionamento do raciocínio do homem. (BRONCKART, 2006a). Na obra *Crítica da Razão Pura*, estendendo as teses de Descartes, Kant (1985) também apresenta a relação de dualismo entre corpo e mente.

Ademais, ao passo que Vygotsky entende que a origem do psiquismo é social, Piaget⁵² acredita que a questão principal a ser discutida é a origem dos conhecimentos. Sobre o estatuto do psiquismo, não focalizado em seus estudos, ressaltam-se dúvidas de Piaget, que declarou não conseguir resolvê-las no plano filosófico: a organização psíquica pode ter base no sistema nervoso e, então, ser inata, ou essa organização está envolvida em um fator não inato, que é a *equilíbrio*. (BRONCKART, 2006a).

A investigação de Piaget sobre a origem e sobre o modo como o conhecimento do homem se desenvolve ficou conhecida como *epistemologia genética*. Nela defende-se, por um lado, que o mero registro de informações não gera o conhecimento e, por outro, que, embora a inteligência seja herdada, as estruturas cognitivas são produto de “uma organização de ações sucessivas em interação com o mundo. O que existe é o conhecimento estruturado pelas ações do sujeito”. (SILVA, 1997, p. 2).

Nessa perspectiva, Delval (1997) ressalta que, mesmo o teórico tendo reconhecido que o sujeito está inserido em um meio, sobre o qual atua, necessitando dele para desenvolver-se, focou-se sobretudo em averiguar o modo de construção do conhecimento, ou seja, o que ocorre “no interior” do indivíduo, tendo as condições externas menor importância. (DELVAL, 1997).

Sobre essa questão, Bronckart (2006a, p. 184) tece uma crítica: como Piaget entende que o desenvolvimento acontece em função dos processos cognitivos do sujeito, a aprendizagem, em seus trabalhos, não foi priorizada, porque aprender “é o que é permitido por um determinado estado de desenvolvimento; ela [a aprendizagem] é uma consequência, não uma causa”.

⁵² Para fins de esclarecimento, ressalta-se que Piaget também se destacou por analisar os *estágios do desenvolvimento* dos jovens e por explicar o *esquema do desenvolvimento e do funcionamento psicológico geral*, este último incluindo a cognição e dimensões linguísticas da afetividade, das emoções e do âmbito social, considerando que, a partir do desenvolvimento dos processos e das estruturas cognitivas, as dimensões descritas podem também desenvolver-se. (BRONCKART, 2006, p. 183, grifos do autor).

Embora a aprendizagem não tenha sido o foco dos estudos de Piaget, a partir deles, foi possível elaborar sistemas epistemológicos para refletir sobre como o sujeito aprende, como o *construtivista*⁵³, que será descrito a seguir.

2.5.1 Concepção construtivista

Para Matui (1995, p. 32, grifos meus), “o *construtivismo* é um sistema de epistemologia que fundamenta a construção da mente e do conhecimento sobre bases anteriores, num processo extremamente dinâmico e reversível de *equilibração majorante*”.

Para o autor, os *processos dinâmicos* explicam a evolução cognitiva, envolvendo a *assimilação*⁵⁴, a *acomodação*⁵⁵ e a *equilibração*⁵⁶, as quais são atribuídas aos *mecanismos interativos* do sujeito, considerados de origem biológica. (BRONCKART, 2006, p. 183, grifos do autor).

Para que isso fique claro, cabe explicar que a *equilibração* mostra-se, para Piaget, importante, porque a aprendizagem ocorre quando acontece um conflito cognitivo. Complementam esse processo a *assimilação* e a *acomodação*. A primeira refere-se à ação do sujeito de interpretar as informações provenientes do meio, utilizando as estruturas conceituais que estão à sua disposição, o que o modifica. A segunda permite ao indivíduo adquirir novos conceitos ao modificar outros já existentes, havendo uma reinterpretação do que já era conhecido decorrente da construção de novos esquemas. Assim, os processos de *assimilação* e de *acomodação* estão necessariamente unidos, necessitando haver equilíbrio entre eles para resultar no progresso das estruturas cognitivas. (POZO, 1998).

Nesse sentido, Segundo Pozo (2002), valorizar o conhecimento prévio do aluno mostra-se fundamental, pois os novos conhecimentos provêm de interações entre as informações dadas e aquilo que o sujeito já sabe. Assim, para aprender, é necessário construir modelos para a interpretação de informações novas. O autor esclarece que, a partir do contato com a nova informação, o aprendiz modifica o conhecimento já adquirido, reestruturando-o e ressignificando-o. Portanto, não se trata de uma construção estática, consistindo em apenas assimilar o novo e reproduzir o conteúdo. Para Pozo,

⁵³ Destaca-se que, apesar de ser difícil classificar o pensamento de Piaget, para muitos comentaristas, ele situa-se na origem do pensamento construtivista.

⁵⁴ Ocorre a incorporação e a modificação do meio ao passo que a ele o sujeito tenta adaptar-se. (DELVAL, 1997).

⁵⁵ Ocorre uma modificação no próprio sujeito. (DELVAL, 1997).

⁵⁶ O sujeito reorganiza o conhecimento e o modifica. (DELVAL, 1997).

não mudam os elementos isolados (estímulos e respostas), mas as estruturas de que fazem parte (teorias e modelos); enfim, não é uma mudança mecânica, e sim que requer um envolvimento ativo, baseado na reflexão e na tomada de consciência, por parte do aprendiz. (POZO, 2002, p. 50).

Para esclarecer essa questão, é possível referenciar Matui (1995), o qual recorre à Emília Ferreiro, pesquisadora argentina de forte influência piagetiana, para afirmar que os conhecimentos construídos se modificam ao longo do tempo porque, à medida que o sujeito assimila algo novo, aqueles conhecimentos anteriores, necessariamente, reconstróem-se em um movimento dinâmico. Essa reconstrução também pode ocorrer quando há a transposição daquilo que foi conhecido sobre o objeto a partir da experiência dos sentidos para o nível do raciocínio lógico. Reconstruir esse conhecer, então, permite “extrair todas as relações possíveis: de classe, seriação, causalidade e outras explicações lógicas”. (MATUI, 1995, p. 34).

Percebe-se, diante disso, que a construção do conhecimento acontece quando há interações entre “o sujeito e o objeto da aprendizagem”, isto é, para conhecer, esses elementos se pressupõem. Pelo fato de o indivíduo formar estruturas mentais lógicas, interagindo com o objeto, é possível construir os conhecimentos. Essas estruturas, explicadas por Piaget, originam-se e desenvolvem-se principalmente em dois períodos: das *operações concretas* e das *operações formais*. O primeiro compreende a etapa de formação de estruturas lógicas básicas, como “reversibilidade, conservação, classificação, seriação, número, tempo, espaço, volume etc”. No segundo, as estruturas lógico-formais são constituídas, como “combinatória, pensamento hipotético-dedutivo, dupla reversibilidade etc”. (MATUI, 1995, p. 32).

Com relação ao ensino e à aprendizagem, Matui (1995, p. 33) lembra que houve interpretações inadequadas do construtivismo. Uma delas foi o entendimento de que “*construção*” é o mesmo que ação. Nesse caso, o autor explica que não se pode tomar um termo como sinônimo do outro para não correr o risco de apenas “provocar atividades”, o que seria superficial. Para haver *construção*, é necessário, primeiramente, levar em conta que o conhecimento não é dado como pronto, imutável, mas ao contrário: está sempre sendo reelaborado. Além disso, muitos professores iniciam projetos de forma construtivista e, no andamento deles, passam a utilizar as tendências comportamentalistas, havendo, assim, uma espécie de disfarce.

Ademais, o fato de a experiência mostrar-se integrante do processo de aprender aproxima, por um lado, a teoria construtivista das posições empiristas, porém, por outro lado, há um distanciamento acentuado porque o construtivismo propõe que “a aprendizagem é sempre uma construção e não uma mera réplica da realidade” (POZO, 2002, 49).

Perraudau (2009, p. 17) destaca que à noção convencional de construtivismo foi acrescentado o elemento social. Assim, não há mais somente foco na relação do sujeito com o meio (objetos do conhecimento), mas se aceita também a relação de interação entre um sujeito e outro como forma de favorecer a aprendizagem dos envolvidos no processo. O autor chama isso de passagem de aceitação de modelo bipolar de aprendizagem, ou seja, aquela que envolve a interação do sujeito com o objeto, para um modelo tripolar, em que é possível um sujeito interagir com outro e com o objeto. Isso parece ser significativo ao levar em conta que, no ambiente escolar, geralmente, o aluno está em contato com os outros, como colegas, professores, etc. Nas palavras de Perraudau (2009, p. 18), ele está “inserido em um conjunto de redes interativas que facilita ou complexifica seus processos de aquisição”.

Na sequência, para sistematizar o que foi exposto, será apresentado um quadro comparativo dos paradigmas *inatista*, *empirista* e *construtivista*, relacionando-os a diversas variáveis. Busca-se, inclusive, estabelecer relações entre esses paradigmas e as concepções de ciência descritas.

Quadro 4 - Paradigmas do conhecimento

Variáveis	Inatismo	Empirismo/behaviorismo	Interacionismo/construtivismo
Foco	Sujeito	Objeto	Interação: sujeito e objeto
Conhecimento	Está no interior do sujeito. É reflexo das ideias inatas.	Está no exterior do sujeito. É produto da experiência (o sujeito é uma “tábula rasa”).	É construído a partir da interação entre sujeito e objeto. A socialização mostra-se fundamental nesse processo.
Aprender	É o processo de exteriorização dos conhecimentos que estão dentro do sujeito.	Compreende reproduzir informações, em um processo que ocorre por meio da “transmissão” e de associações entre estímulos e respostas.	Designa, a partir de interações, internalizar informações, relacioná-las com aquilo que o sujeito já sabe, sistematizá-las, reelabora-las e, então, formar novos conceitos.
Ligações teóricas	Relaciona-se, sobretudo, ao pensamento de Platão (<i>teoria da reminiscência</i>).	Conecta-se à concepção de ciência <i>cartesiana-newtoniana</i> , também chamada de <i>paradigma dominante</i> (percepção, observação, experiência).	Liga-se ao <i>paradigma emergente</i> (visão sistêmica, complexidade, valorização do contexto sócio-histórico).

Fonte: elaborado pela autora.

Depois de descrever, brevemente, o modo com o sujeito conhece a partir dos paradigmas *inatista*, *empirista* e *construtivista*, passa-se a mostrar consequências geradas por essas construções nos processos de ensinar e de aprender.

2.6 ENSINAR E APRENDER

As questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem envolvem uma amplitude de aspectos. Por exemplo, objetivar que os alunos, nas aulas de língua materna, desenvolvam habilidades de leitura e de escrita e que ampliem o léxico pressupõe auxiliá-los a apropriar-se de conhecimentos diversos, em um processo de constante aprendizagem, que pode ser formal ou informal. O presente trabalho se restringirá aos aspectos referentes ao processo formal, isto é, aquele relacionado ao ensino na escola, aprofundando a noção de ensino de língua.

Para que o professor possa atingir o objetivo anteriormente descrito, entende-se que é viável, primeiramente, refletir sobre a aprendizagem dos alunos para, então, planejar as práticas docentes, ou seja, pensar em como ensinar. Nesse sentido, Paviani (2013) afirma que, muitas vezes, os conceitos de *ensinar* e de *aprender* são entendidos como se um não estivesse vinculado ao outro, isto é, como se o ensino garantisse o aprendizado. Para a referida autora,

[...] a escola possui (a) tarefa de ensinar as novas gerações; (b) o objetivo de levá-las a aprender a vida e o mundo, a sociedade; (c) a possibilidade via formação de criar condições aos jovens e adultos de estes exercerem ocupações e profissões. Por isso, o aprender não é apenas um *a posteriori* do conceito de *ensinar*. É um conjunto de ações das práticas pedagógicas que se dão concomitantemente e num *continuum*. (PAVIANI, 2013, p. 28, grifos do autor).

A partir disso, entende-se que não se trata apenas de o professor ensinar, pensando, por fazer isso, ter cumprido seu papel, mas de ter o compromisso de organizar as práticas pedagógicas com vistas a auxiliar o aluno a construir conhecimentos, a apropriar-se de diversos saberes. Para tanto, parece ser importante ele ter clareza sobre o significado do *aprender* e do *ensinar*.

Sobre essa questão, Paviani (2003, p. 15), com base no postulado de Heidegger de que ensinar trata-se de “deixar aprender”, realiza uma reflexão que parte do fato de a transição entre o ensinar e o aprender não ser “lógica nem natural”. Para o autor, a aprendizagem precisa ser assumida pelo aprendiz com seriedade e comprometimento, já que “uma informação, um conhecimento só se torna aprendizagem, um saber-fazer, ou uma competência, quando tem base na compreensão livre e voluntária daquilo que é ensinado”. (2003, p. 16).

Diante disso, o autor (2003, p. 15) conclui que “o fenômeno do aprender só pode ser determinado até certo ponto”. Por outro lado, o professor consegue ensinar de modo adequado

quando, pelo menos, tem uma noção dos processos realizados pelo aprendiz, o que pressupõe o conhecimento de teorias da aprendizagem; no entanto, o autor destaca que estas

apenas validam certos aspectos e certas formas de aprender, mas jamais conseguem dar uma explicação completa, radical e definitiva. A essência do aprender envolve a compreensão do humano, desde seus aspectos biológicos (da animalidade), até os da liberdade (da racionalidade). (PAVIANI, 2003, p. 15).

Considerações sobre a aprendizagem também foram feitas por Perraudau (2009, p. 13), o qual, partindo de estudos de Borderie, esclarece que a palavra *aprender* pode ter duas definições. A primeira refere-se “ao condicionamento e aos automatismos, tendendo a validar a ideia de uma aprendizagem que dispensa compreensão”. Para isso ficar mais claro, o autor utiliza o exemplo do bebê ao dar seus primeiros passos. Afirma que ele faz essa atividade mesmo não compreendendo o funcionamento do sistema motor. Outra acepção diz respeito ao fato de o aluno estar consciente de seu processo de aprendizagem, conseguindo “aprender a resolver problemas”, em situações nas quais ele precisa mobilizar dados e realizar diferentes raciocínios, a partir dos quais compreende adequadamente aspectos matemáticos, lógicos, cognitivos, sociais e de linguagem. (PERRAUDEAU, 2009, p. 13).

Nesse sentido, a *aprendizagem* precisa ser considerada tanto em sua dimensão de automatismos, na realização de tarefas simples, como em relação à compreensão, a qual envolve refletir, raciocinar, interagir, criar, inovar, ter iniciativas a partir da análise da realidade, etc. Pode-se considerar, então, que a *aprendizagem* acontece quando o sujeito altera sua capacidade de efetivar determinada atividade ao interagir com o meio, sendo que esse processo de modificar o desempenho envolve também elementos como “a motivação do sujeito, sua vigilância ou sua fatigabilidade”. (PERRAUDEAU, 2009, p.14).

Por mais que elucide seu entendimento sobre a *aprendizagem*, como apresentado, o referido autor (2009) afirma existir certa dificuldade na definição dessa palavra/conceito no contexto da educação, já que o *aprender* se define a partir de vários aspectos, tais como: o comportamento do educando, em sua dimensão visível; o modo como o pensamento é estruturado de forma a sustentar esse comportamento; e o desempenho apresentado ou as competências envolvidas para atingir o objetivo pretendido. Além disso, uma mesma situação pode facilitar a aprendizagem para uns e, por outro lado, dificultar para outros.

Além disso, Perraudau (2009, p. 11) elucida que, no processo pedagógico, o educando realiza atividades mentais que podem ser compreendidas tanto em seu aspecto universal, ou seja, “o que é idêntico em cada aluno que aprende”, como em uma perspectiva

individual, “que se traduz pela heterogeneidade das condutas de aprendizagem observadas em aula”.

O autor comenta, também, que a *aprendizagem* foi direcionada por um caráter utilitarista em grande parte do século XIX. Tal característica também existiu no século XX, isso porque havia uma preocupação de, no Ensino Básico, fornecer subsídios para o aluno realizar atividades necessárias em seu dia a dia, como, por exemplo, ler cartazes, fazer medições, etc. Com isso, eram priorizados “o acúmulo” e “a repetição” nessa fase de estudos. Assim, “a explicação” e “a argumentação” acabavam sendo exploradas basicamente no Ensino Superior. (PERRAUDEAU, 2009, p. 13).

Um entendimento mais claro sobre a aprendizagem emergiu em meados do século XX, a partir de estudos sobre como a criança se desenvolve e ainda com o surgimento da psicologia cognitiva. Assim:

De maneira progressiva, foram sendo diferenciadas as tarefas estritamente de aprendizagem, destinadas a fazer memorizar, consolidar, dotar de saberes ou dos saberes-fazer, e as tarefas de compreensão, destinadas a fazer refletir, levantar problemas, incitar a criar novos procedimentos. As situações de aplicação, no primeiro caso, e as situações de pesquisa, no segundo, traduzem essa diferença de objetivos complementares. Porém, essa dicotomia ainda é formal, já que as práticas efetivas estão longe de ter evoluído no mesmo ritmo. As ambiguidades permanecem. (PERRAUDEAU, 2009, p. 13).

Nessa perspectiva, segundo Pozo (2002, p. 26), tudo o que temos de aprender evolui. Do mesmo modo, deve evoluir a forma de ensinar e de aprender na escola, visto que uma concepção de aprendizagem que tem por base a reprodução e a apropriação “memorística” do conhecimento entrou em crise devido às diversas mudanças, seja em relação à sociedade, à tecnologia ou à cultura, as quais impulsionaram a criação de uma “nova cultura da aprendizagem”, marcada pela “formação permanente e massiva, por uma saturação informativa⁵⁷ produzida pelos novos sistemas de produção, comunicação e conservação da informação, e por um conhecimento descentralizado e diversificado.” (POZO, 2002, p. 30).

O referido autor (2002, p. 34) afirma que a nova demanda mostra-se como um desafio ao professor, que precisa “adquirir muitas ferramentas para enfrentar tarefas bem diversas”, levando em conta que a aprendizagem do aluno não se dissocia de seu entorno social e cultural – em permanente evolução e repleto de informações – e por isso mesmo não

⁵⁷ Reboul (1982, p. 27), ao questionar-se sobre o fato de a informação ser ou não um ensino, tece uma crítica, afirmando que “a informação impede de aprender pela satisfação que proporciona e pela ilusão que cria”. O excesso de informações faz com que o sujeito, mesmo compreendendo-as, não consiga integrá-las e retê-las, uma vez que são numerosas e díspares. Quanto ao valor da informação, afirma que ela “serve para viver e não para saber” (p. 30), já que seu valor está relacionado à sua utilidade.

deveria, como em outros tempos, valer-se unicamente de atividades mecânicas e de memorização. É função da aprendizagem “interiorizar ou incorporar a cultura, para assim fazer parte dela.” (POZO, 2002, p. 25).

Reboul (1982, p. 27) reforça essa ideia ao afirmar que o ensino que tem por base as lições decoradas, é, com razão, censurado. O autor ressalta que essa prática – de reprodução – nem sempre favorece o aprender porque abusa da informação, a qual é repetida pelo aluno sem que ele a compreenda ou se questione sobre seus porquês, gerando “um saber livresco, quer dizer, mal assimilado e não posto à prova pela vida”.

Para substituir as lições mecânicas, Pozo (2002) sugere o trabalho a partir de atividades diversificadas, que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e a formação de conceitos, de modo que o aluno consiga resolver situações-problema e modificar sua realidade. Isso é entendido como importante, permitindo considerar que os postulados que fornecem as bases para as concepções defendidas neste estudo não são totalmente compatíveis, dessa forma, nem com a tendência inatista – já que não se acredita que a aprendizagem seja uma mera atualização dos conhecimentos que já estão no interior do sujeito –, nem com a empirista, pois não se consegue conceber o ato de aprender como simples reprodução, a partir dos reflexos da experiência e dos estímulos do meio. Diante disso, neste trabalho, entende-se como mais apropriado o modo interacionista e construtivista de aprender.

Entre outros aspectos relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem, compreende-se, também, que, para que haja uma aprendizagem adequada, o ensino necessita ser bem planejado pelo professor, com vistas a produzir conhecimento. Sobre isso, Santos (2001, p. 70) postula que o ensinar é entendido como um modo de ter acesso ao conhecimento científico, sendo que, ao efetivar-se, evidencia dois processos. O primeiro, predominante no espaço escolar, é caracterizado pelo “acesso ao conhecimento produzido enquanto um fim em si mesmo”, estando subjacente uma concepção de ensino em que o professor “transmite” seus conhecimentos ao aluno, os quais são entendidos como relevantes por serem considerados científicos, portanto verdadeiros e inquestionáveis. Ao eleger tal concepção, o professor traça objetivos de ensino a partir de conteúdos específicos, valendo-se da identificação, da associação e da comparação de dados ensinados, como orações, períodos históricos, etc. O segundo processo diz respeito ao “acesso ao conhecimento produzido enquanto parte do processo de produzir conhecimento”, que concebe o ensino como modo de orientar o aluno a “aprender a produzir conhecimento”. Nesse caso, o papel do professor é de orientar seus aprendizes para que, confrontados com situações-problema – epidemias, dor em um membro,

por exemplo –, tenham condições de realizar uma sistematização dos conhecimentos científicos. Une-se, portanto, a relevância científica com a pragmática. (SANTOS, 2001, p. 70).

Ao pensar o ensino em uma perspectiva histórica, cabe ressaltar as transformações ocorridas em suas práticas e em seus discursos. Na antiguidade e depois por muito tempo, os alunos, que tinham lições individualizadas ou em pequenos grupos, foram ensinados praticamente do mesmo jeito: lendo, relendo, decorando e copiando. Com o surgimento de turmas em salas de aulas, no século XVII, foi necessário repensar e reinventar a prática pedagógica para que, em grupo, cada aluno pudesse aprender. Essa “nova maneira” de organizar o ensino foi chamada de “pedagogia”, surgindo como “um método e um conjunto de procedimentos específicos para dar aulas nesse novo contexto”. (GAUTHIER; MARTINEAU, 2001, p. 51-52).

Para esses autores, a pedagogia foi importante porque trouxe reflexões sobre a necessidade de métodos e de procedimentos para ensinar uma turma de alunos, uma vez que o grupo precisava ser priorizado, em detrimento de um ou de outro estudante, mas a crítica por eles tecida aponta para o fato de que os “conselhos práticos” sobre como lecionar foram sendo repassados de professores experientes aos iniciantes, sem muitas modificações. Foi só no século XX que esse quadro foi alterado, quando estudos nas áreas da psicologia, filosofia, linguagem, entre outras questionaram concepções vigentes⁵⁸. (GAUTHIER; MARTINEAU, 2001).

Se, por um lado, o modo de lecionar foi sendo repassado por muito tempo sem sofrer muitas modificações, tem-se a impressão de que a sociedade, entre os séculos XVII e XX, evoluiu consideravelmente e, no século atual, essa evolução parece acentuar-se ainda mais. Revoluções surgiram, como a industrial e a tecnológica, curas para doenças foram encontradas, os cientistas fizeram descobertas, como a física quântica; hoje, conceitos são compreendidos de forma bastante diferente em relação há cinquenta ou cem anos atrás, como o de família, de sexualidade, de gênero. A partir disso, arrisca-se dizer que, em muitos aspectos, o pensamento e as ações das pessoas se modificaram, mas a escola nem sempre conseguiu acompanhar esse processo ou buscar formas de superar a tradição e de transformar

⁵⁸ Além disso, alguns fatores, no século XX, modificaram a relação pedagógica, tais como a institucionalização da escola como espaço de trabalho, a configuração do horário, do espaço e do tempo de aprender, a disponibilidade de recursos, a segregação das disciplinas, a inserção de profissionais especialistas, entre outros. (GAUTHIER; MARTINEAU, 2001, p. 51-52). É possível realizar uma reflexão densa e aprofundada sobre esses fatores, abordando aspectos como, por exemplo, o aluno visto como cliente em algumas escolas particulares, a valorização financeira, a formação identitária do profissional docente, as implicações de um modo de ensino que fragmenta a rede de relações do conhecimento em disciplinas etc., mas, em função da delimitação deste trabalho, optou-se por não aprofundar essas questões.

a realidade educacional e, se não bastasse isso, a pedagogia, mantendo, basicamente, seu foco no ensino, deixou, muitas vezes, em um segundo plano a preocupação com a aprendizagem do aluno.

Após refletir sobre essas questões, este estudo buscará relacioná-las com o ensino da língua portuguesa no ambiente formal de aprendizagem, levando em conta as concepções de língua, de linguagem e de gramática. É por esse viés que se efetiva o próximo capítulo.

3 LÍNGUA, LINGUAGEM E GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Se as concepções teóricas do professor são as que direcionam o modo de ensinar a língua materna, é por meio do estudo das diferentes teorias linguísticas que o docente encontra suporte para um ensino eficaz e adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos. Quanto a essa questão, Possenti e Ilari afirmam que:

A relação da linguística com o ensino de línguas é muito menos a de fornecer técnicas do tipo ‘como ensinar sintaxe a partir de uma certa teoria sintática’ ou ‘como trabalhar com o texto a partir de uma certa teoria da compreensão’, mas a de buscar nas diversas teorias princípios capazes de combinar-se numa concepção minimamente consistente de língua e de aprendizagem: o estruturalismo convenceu-nos de que todas as línguas (todos os dialetos) são iguais; a GGT acostumou-nos a pensar numa gramática internalizada, responsável por nosso desempenho linguístico; a sociolinguística mostrou que os falantes dominam gramáticas variáveis e têm sensibilidade para realizar as alterações estilísticas requeridas pelos diferentes contextos; as teorias interacionistas mais recentes nos lembram a todo momento que falamos para um interlocutor real, com a consequência, entre outras, de que escrever para ser lido é natural, mas é artificial escrever por escrever. (POSSENTI; ILARI, 1987, p. 11).

Essas afirmações permitem refletir sobre o fato de que diferentes teorias originaram diversas compreensões sobre o que é língua, linguagem e gramática. Acredita-se que, dependendo de como o professor concebe esses conceitos, organiza suas aulas com diferentes enfoques, o que gera consequências no que se refere aos processos de ensino e de aprendizagem da língua materna. Tendo isso em vista, parte-se, a seguir, da explicitação dessas concepções, elencando inclusive aspectos históricos relacionados a elas, para, em seguida, buscar conectá-las ao ensino.

3.1 LÍNGUA E LINGUAGEM

Não raras as vezes, *língua* e *linguagem*, erroneamente, são confundidas. Cabe, portanto, distingui-las, partindo da consideração de Saussure (CLG, 1999, p. 16): “é necessário colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem”.

Dito isso, cabe esclarecer que a *língua* é definida como um “sistema de signos” (CLG, 1999, p. 23). Para Saussure, o *signo* é uma unidade linguística constituída por uma “imagem acústica”, ou seja, o *significante*, e por um “conceito”, isto é, o *significado*, sendo que a relação entre essas duas faces do signo é considerada arbitrária, ou seja, imotivada,

porque não há laço natural que as una. Além disso, o *signo*⁵⁹, por ter uma dimensão psíquica, não é considerado como representativo do que existe no mundo.

Relacionada ao *signo*, cabe destacar a noção saussureana de *valor*, compreendida como uma relação de oposição, a partir da qual se pode dizer que o sentido⁶⁰ de um signo se completa ou se define por estar relacionado com outro(s), pois um signo é o que os outros não são. Assim, os valores são dependentes na sincronia de um sistema. Nas palavras de Saussure (1999, p. 133): a língua [...] “é um sistema em que todos os termos são solidários e o valor de um resulta tão-somente da presença simultânea de outros”.

Assim, é tributária do conceito de valor a constituição do *sentido* dos textos, já que se leva em conta que ele não se expressa nas palavras em si mesmas, mas na relação de combinação que elas estabelecem com outras. A problemática instaurada nesse âmbito é da língua enquanto produtora de sentido, o qual não é fixo, nem previsto, porque depende do ato de enunciação. Benveniste (2006, p. 222) explica que “o sentido é a noção implicada pelo termo mesmo da língua como conjunto de procedimentos de comunicação identicamente compreendidos por um conjunto de locutores”.

A *língua* também precisa ser entendida em relação à *fala*. Saussure (1999, p. 22) caracteriza a primeira como “social” e “essencial”. Sendo compartilhada, ela está no nível da virtualidade, ou seja, pode ser atualizada pelos sujeitos. Essa atualização, a *fala*, é um ato “individual”. Assim, a *fala* pode ser entendida também como realização, concretização ou uso da língua. Dessa forma, o conceito de *fala* não designa o ato de falar, mas toda e qualquer utilização linguística, como a escrita, por exemplo.

Os conceitos de *língua* e de *fala* foram opostos por Saussure, tendo o linguista eleito a *língua* como objeto de estudo da Linguística. Por meio da *língua* seria possível observar as relações internas ao sistema; porém, o próprio autor (1999, p. 27) destaca que: “a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça”. Assim, os dois conceitos estão interligados. Além disso, destaca-se que, na teoria de Benveniste, “a língua comporta a fala e vice-versa”, em uma relação de interdependência. “É o próprio Saussure quem autoriza esse olhar” (FLORES;

⁵⁹ Para fins de esclarecimento, para Benveniste, o signo “é uma unidade de base de todo sistema significante”. (BENVENISTE, 2006, p. 33).

⁶⁰ Benveniste (2006, p. 230, grifos do autor) também esclarece que “o sentido da frase é de fato a *idéia* que ela exprime; este sentido se realiza formalmente na língua pela escolha, pelo agenciamento de palavras, por sua organização sintática, pela ação que elas exercem umas sobre as outras”.

BARBISAN, 2012), isso porque o linguista⁶¹ incluiu tanto a língua quanto a fala em um mesmo patamar: o de constituinte da linguagem. (FLORES; TEIXEIRA, 2009).

Ademais, Saussure (1999, p. 27), ao afirmar que, “historicamente, o fato da fala vem sempre antes”, enfatiza que o aprendizado da língua materna ocorre por meio do contato com ela, ou seja, à medida que o sujeito percebe e internaliza os usos de sua comunidade linguística. É a partir desse processo que a língua evolui.

Saussure (CLG, 1999, p. 17) também salienta que, enquanto a *linguagem* depende da “faculdade” que, por natureza, o homem possui, a *língua*, sendo uma convenção, é adquirida. Assim, a língua é:

[...] somente uma parte determinada, essencial dela [da linguagem], indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; a cavaleiro, de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. (CLG, 1999, p. 17).

O uso da língua ocorre no emaranhado das relações sociais. Assim, ela é, ao mesmo tempo, produto⁶² da sociedade – em função de seu percurso no passado – e “condição de produção” do momento histórico presente, porque possui a marca desses usos e dos espaços em que se insere. (GERALDI, 1996, p. 28).

Além disso, a relação entre língua e sociedade pode ser percebida nos postulados de Saussure. Sua obra (1999, p. 21) refere que a língua:

Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo. (CLG, 1999, p. 21).

A *linguagem*, por sua vez, conforme definida no capítulo anterior, caracteriza a humanidade. Ela não “se aprende”, “nem se faz”, mas se desenvolve, como o desabrochar de

⁶¹ Para esclarecimento, entende-se que Saussure, considerado estruturalista por linguistas contemporâneos, foi mal interpretado em seus estudos acerca da linguagem. Falou-se que o autor priorizou a estrutura, enquanto entende-se que seu foco era o sistema. Também, quando o teórico postulou uma oposição entre língua e fala (sendo que cada uma implica uma linguística própria) pelo fato de ter elegido a primeira como o objeto de estudo, compreendeu-se que Saussure pouco teria teorizado sobre fala e discurso. Porém, determinados aspectos de sua teoria, contidos, inclusive, no Curso de Linguística Geral – lido atentamente por Benveniste –, mostram que Saussure não desconsiderou a questão do discurso. Isso também está sendo verificado após a análise de manuscritos saussureanos, há pouco descobertos. (FLORES; BARBISAN, 2012).

⁶² Destaca-se que essa ideia de produto não denota algo acabado, mas em constante evolução e construção. (GERALDI, 1996, p. 28).

uma rosa – retomando a metáfora de Chomsky – quando o sujeito a ela tem acesso. (FRANCHI, 2006, p. 24).

É “*na e pela* linguagem” que os sujeitos “se colocam e se situam”, explicou Benveniste (2006, p. 68). Esse colocar-se envolve o fato de o *eu*, o locutor, em oposição ao *tu* e ao *ele* (alocutários), a cada vez que enuncia, compor um ato novo – por mais que o intuito seja reproduzi-lo –, visto haver um tempo e um espaço diferente. A linguagem, dessa forma, só é possível porque esse *eu* implanta um *tu*. Nesse processo, pode haver uma alternância: aquele que era *tu* assume o papel de *eu*⁶³. Assim, “uma dialética singular é a mola dessa subjetividade⁶⁴”. Nesse sentido, cada enunciação – “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (p. 82) – é única; portanto, irrepetível.

Diante disso, a língua, na perspectiva enunciativa, é utilizada pelo sujeito como um modo de expressar um vínculo com o entorno. Ele, no papel de *locutor*, apropria-se da língua para “referir”, do mesmo modo que o *alocutário* pode “co-referir”. (BENVENISTE, 2006, p. 84). Essa relação entre o locutor e seu parceiro é caracterizada por Benveniste (2006, p. 80) como “indefinidamente reversível”. Nesse sentido, “é sempre ao ato de fala no processo de troca que remete a experiência humana inscrita na linguagem”.

Benveniste (2006), a partir dos estudos de Saussure, reconhece que a *linguagem* não é *substância*, mas *forma*. O linguista defende que não há esse aspecto substancial na linguagem porque seus dados existem em razão de suas *diferenças*, valendo por *oposição*. Para explicar isso, o autor afirma:

Pode-se contemplar uma pedra em si, localizando-a na série dos minerais. Enquanto que uma palavra, por si mesma, não significa absolutamente nada. Ela não é senão por oposição, por vizinhança ou por diferenciação em relação a um outro, um som em relação a um outro som, e assim por diante. (BENVENISTE, 2006, p. 31).

Nessa perspectiva, acredita-se que todo e qualquer trabalho que envolve a língua precisa levar em conta o todo, não os elementos isolados, já que uma palavra só adquire sentido sempre em relação às outras.

⁶³ Nesse sentido, Benveniste (2005, p. 87) esclarece que “o que em geral caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo”.

⁶⁴ Cabe ressaltar que, para Normand (2006), o pensamento de Benveniste possui uma ruptura em relação ao de Saussure pelo fato de o primeiro realizar um retorno à fenomenologia e debruçar-se sobre o entendimento da subjetividade nos enunciados, ao perceber que ela está presente de modo ativo em toda enunciação. Não se tratou, portanto, de abandonar as noções de *língua*, no que diz respeito à sua matéria significativa, a suas estruturas comuns e ao aparelho semiótico, mas de considerar esses postulados, conciliando-os com a subjetividade e “com a comunicação sempre situada, como *acontecimento* inebriante que é todo enunciado. Analisar o *semântico*, eis a aposta de Benveniste”. (NORMAND, 2006, p. 19).

Quanto à *linguagem*, o capítulo anterior explicitou a concepção aceita neste trabalho; porém, cabe, a seguir, apontar alguns aspectos considerados relevantes a respeito dos modos como ela pode ser entendida para, na sequência, estabelecer relações entre essas concepções e as de gramática.

3.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Acredita-se que a estruturação do ensino de língua materna mostra-se dependente da maneira como se concebe a *linguagem* e a *gramática*. Quanto às concepções de linguagem, a seguir, serão listadas três, que se originaram de diferentes vertentes teóricas: a linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação.

3.2.1 Linguagem como expressão do pensamento

A concepção de linguagem como *expressão do pensamento* inicia-se aproximadamente no século XIII, objetivando demonstrar que princípios racionais e lógicos regiam as línguas. (SILVA, 2010).

Nesse sentido, Travaglia (2002) afirma que essa concepção defende que a enunciação individual não é afetada pelo outro ou por quaisquer aspectos constituintes da situação em que ela acontece, visto considerar-se que as regras da elaboração linguística relacionam-se fundamentalmente às da psicologia do indivíduo. Assim, a expressão de pensamentos, com uma linguagem bem estruturada e articulada, depende da aptidão para organizá-los de forma lógica. Essas regras relacionam-se às normas gramaticais e priorizam um modo de “bem” falar e escrever.

A partir desse enfoque, a constituição de um texto, por exemplo, utilizado em determinada situação de interação, não se mostra dependente de elementos como o objetivo, o público-alvo, onde, como e quando a produção foi realizada. (TRAVAGLIA, 2002).

Ademais, segundo Geraldí (2006, p. 41), a concepção de linguagem *como expressão do pensamento* criou a ideia de que as pessoas não pensam se não têm boa expressão. Para o autor, essa concepção está ligada aos estudos linguísticos da “gramática tradicional”⁶⁵, pecando por excluir as variedades, ou seja, o que não pertence à norma culta.

⁶⁵ Para fins de esclarecimento, chama a atenção o fato de que, levando em conta diversas pesquisas realizadas no Brasil, Flores et al (2004, p. 113, grifos do autor) esclarecem métodos e procedimentos da gramática que

Levando em conta os pressupostos inatistas, Chomsky elaborou uma teoria que tem como elemento central a ideia da existência de uma capacidade inata de desenvolvimento da linguagem, a qual se relaciona com a questão genética. A partir dessa perspectiva, a linguagem aflora no sujeito, ou seja, vem de dentro porque pré-existe. (MATUI, 1995).

Carvalho (1988, p. 37) lembra das críticas realizadas a Chomsky por Lenneberg, o qual defende que não pode ser aceita a premissa de que existe uma programação inata no cérebro do homem para fornecer explicações sobre como a linguagem se desenvolve, pois sua aquisição pode relacionar-se a estímulos do ambiente, imitação, ou seja, não ocorre em função de “uma estrutura subjacente”.

3.2.2 Linguagem como instrumento de comunicação

A concepção de linguagem como *instrumento de comunicação* entende a língua como um código, que transmite ao receptor certa mensagem, sendo tal código definido como um “conjunto de signos que se combinam segundo regras”. (GERALDI, 2006, p. 41). Nesse sentido, Travaglia (2002) destaca que a concepção focou-se no fato de o falante possuir uma *mensagem*, ou seja, informações em sua mente, a qual deseja comunicar, isto é, “transmitir” a um receptor. Fazendo uso de um *código* que pode ser entendido pelo outro, ele envia a *mensagem* por meio de um *canal*. Então, o receptor reconhece a codificação e a transforma em informações. Assim, essa concepção não considera o papel do falante no sistema linguístico. (GERALDI, 2006, p. 41).

3.2.3 Linguagem como forma de interação

Entende-se a linguagem como *forma de interação*, pois, por meio dela, o homem interage. Sendo assim, a linguagem é situada “como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”. Liga-se, portanto, aos estudos linguísticos da enunciação. (GERALDI, 2006, p. 41).

Na perspectiva da interação, Bronckart (2006) concebe a linguagem como fundadora e organizadora dos processos psicológicos, tais como a expressão, a cognição, os sentimentos

nomeiam de *tradicional*, afirmando, em primeiro lugar, que há uma confusão terminológica entre “tradicional” e “normativo”, sendo que a *gramática tradicional*, para eles, é, ao mesmo tempo, normativa e descritiva (não-normativa), como geralmente referido.

e as emoções. Assim, para o autor, a linguagem não pode ser considerada apenas um meio de expressar tais processos.

Já a concepção de linguagem, como forma de interação, compatível com a perspectiva de Bakhtin (1981) é aquela que possui caráter histórico, social e ideológico, em que o gênero⁶⁶ se efetiva em uma situação de interação social, uma vez que sua constituição é firmada na relação estabelecida entre o locutor e o interlocutor, ou seja, em uma relação de interação. Para esclarecer: a linguagem é concebida por Bakhtin (1981, p. 125, grifos do autor) como “uma criação coletiva integrante de um diálogo cumulativo entre o *eu* e o *outro*, entre muitos *eus* e muitos *outros*”.

Benveniste (2006, p. 90), por sua vez, refutando a ideia de que a linguagem é apenas um instrumento, refere que ela denota um “modo de ação”, em que a enunciação liga *ouvinte* e *locutor*, seja por amizade, pelas relações sociais, etc. O autor explica que um ambiente sociável é criado quando pessoas interagem. Essa situação é instaurada pela fala de umas com as outras, pelos afetos e objetivos que perpassam o momento de troca linguística.

A partir dessas *concepções de linguagem*, compreende-se, em consonância com os postulados de Geraldi (1996), que tirar o foco das concepções que têm por base a linguagem como representação do pensamento e como instrumento de comunicação e concentrar-se no trabalho diverso com a língua implica considerar importante o processo discursivo, entendendo a linguagem como constitutiva, realizada por meio da interação verbal.

Posto isso, a seguir serão retomados, brevemente, fatos históricos relacionados à *gramática* para uma melhor compreensão das *concepções de gramática* que estarão, no quadro comparativo, relacionadas às concepções de linguagem. Para esclarecer, a *gramática* é concebida neste trabalho como a configuração do sistema linguístico com vista à possibilidade de uso. Portanto, como será explicitado na sequência, acredita-se que não se pode reduzir a *gramática* a uma prescrição normativa.

3.3 ASPECTOS DE UMA CRÍTICA DA HISTÓRIA DA GRAMÁTICA

A história da gramática envolve vários aspectos. Entre eles, uma reflexão sobre suas origens, fazendo-se necessário, primeiramente, destacar que o surgimento da escrita considerada por Casella (2010) a primeira revolução técnico-linguística⁶⁷, objetivou a

⁶⁶ Para esclarecer, segundo Bakhtin (2003, p. 262), gêneros discursivos são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, elaborados por cada campo de utilização da língua.

⁶⁷ Para fins de esclarecimento, a segunda revolução técnico-linguística, para Casella (2010, p. 44), refere-se à “gramaticalização das línguas do mundo a partir de uma só tradição linguística, a greco-latina”.

linguagem, sugerindo que se pensasse sobre ela, o que inclui situar usos e usuários. Para explicar esse processo, esse autor (2010) recorre à Aurox, o qual explica que a escrita evidenciou a alteridade e a reflexão linguística. Os usuários, alicerçados nas disciplinas de lógica e de retórica, reconheceram o sistema da língua e elaboraram regras para atingir seus objetivos comunicativos com mais eficácia, como o de convencer. Sendo assim, “é a persuasão, imbricada na alteridade, que leva ao debruçar-se sobre a linguagem”. (CASELLA, 2010). A partir da formulação de regras, generalizações e, então, análises em relação à morfologia, firmaram-se as bases de uma gramática que fixou a tradição gramatical.

Nesse sentido, Neves (2002, p. 19) destaca que as questões gramaticais, na Grécia, foram pensadas, primeiramente, pelos filósofos em relação à compreensão tanto dos mecanismos inerentes à língua quanto do “sistema de regras” que permitia produzir sentido. Essas noções podem ser verificadas, por exemplo, em diálogos como *Teeteto*, *Crátilo*⁶⁸ e *Sofista*, de Platão. Aristóteles, por sua vez, busca analisar a estrutura linguística, criando uma teoria da frase e listando categorias gramaticais. Depois disso, a *gramática* passou a ter cunho descritivo, visando à prescrição de certos usos, considerados pertencentes a um padrão a ser seguido. Embora sejam abordagens diferentes, nos dois casos, houve uma ligação entre gramática e filologia, cuja etimologia designa “amor ao discurso”.

A *gramática*, enquanto disciplina, surgiu na época helenística. Diante do confronto de culturas e de línguas, objetivou-se “transmitir o patrimônio literário grego, privilegiando-se, como atividade cultural, o exame das grandes obras do passado”. (NEVES, 2002, p. 49). Isso ocorreu em função do entendimento de que as produções literárias reconhecidas, entendidas como excelentes, poderiam servir como padrão de linguagem diante de usos considerados bárbaros. Nesse contexto, a gramática estaria constituída como um estudo para interpretar e criticar a língua escrita da literatura grega do passado. (NEVES, 2002).

Neves (2002, p. 49) explica que o termo *grammatiké* significa “a arte de ler e escrever”. Ele foi utilizado, inicialmente, para nomear o estudo da língua. Nesse período, havia grande preocupação com sua preservação. Entendeu-se que isso só seria possível se a língua fosse ensinada, permitindo às pessoas estarem cientes dos padrões linguísticos a serem seguidos. Assim, “a gramática surge, pois, como exposição e imposição de analogias”.

Weedwood (2002, p. 33-34) refere que, no século II d. C, em 1715, Dionísio de Trácio codificou a gramática grega⁶⁹, elaborando um compêndio, chamado *Grammatiké*, o

⁶⁸ No *Crátilo*, Platão discute a existência de uma relação necessária entre as palavras e os seus significados.

⁶⁹ Atribui-se à Dionísio de Trácio os cinco primeiros capítulos da obra. O restante dela pode ter sido elaborado no século IV d. C. (WEEDWOOD, 2002).

qual se tornou “o livro didático do Oriente grego”. Ele abordou, fundamentalmente, a fonética e a morfologia. No Ocidente, essa gramática foi explorada em 1727, a partir de sua primeira publicação impressa. Porém, a doutrina gramatical dos gregos esteve presente nos estudos da cultura latina desde a Antiguidade, em função de sua utilização por parte dos gramáticos romanos.

Há relatos de que Suetônio, que escreveu sobre importantes professores de gramática e de retórica, afirmou que o estoico Crates de Malos, no ano de 168 ou 169, palestrou sobre gramática em Roma, podendo indicar que a gramática dos gregos foi, nessa época, introduzida aos latinos⁷⁰. Enfim, o autor não deixa clara a história do início da gramática em Roma, mas é sabido que poucos compêndios elaborados entre os anos 30 a. C a 100 d. C foram conhecidos na atualidade. (WEEDWOOD, 2002).

Ademais, destaca-se um detalhe considerado interessante relacionado à questão da gramática. Refere-se ao fato de que houve uma inadequação de tradução da “teoria da frase autossuficiente” (frase autossuficiente: *autotelos logos*) postulada nos livros de Apolônio Díscolo e Dionísio Trácio. A palavra *autotelos*, a qual, para esses autores, designava “‘expressão autossustentada’ graças a seus elementos semânticos e à sua função dentro de uma situação comunicativa, isto é, dentro da totalidade do texto” (2002, p. 34, grifos da autora), foi interpretada pelos latinos como algo “completo, acabado, perfeito”. Essa distorção de significado fez com que as frases fossem consideradas sem levar em conta suas relações de interdependência com o texto no qual elas se encontravam e, então, como objeto de estudo de relações no nível sintático. (WEEDWOOD, 2002, grifos da autora).

Isso gerou consequências que perduram até os dias atuais, uma vez que se instaurou a prática de realizar análises de elementos isolados do texto. Nas palavras da autora:

O estudo de uma frase isolada só faz sentido se for associado ao estudo de todas as demais frases do texto e das articulações que se estabelecem entre elas. As gramáticas de feitiço tradicional, no entanto, continuam a transmitir a crença de que a frase contém uma totalidade semântica própria, que dispensa uma análise mais ampla do contexto em que surge: “frase é um enunciado de sentido completo, a unidade mínima de comunicação”⁷¹. (WEEDWOOD, 2002, p. 35).

Retomando detalhes sobre a gramática no Ocidente, vale ressaltar que, no Império Romano, ela relacionou-se à oratória. Uma pessoa, chamada *grammaticus*, auxiliava as

⁷⁰ Em relação aos teóricos latinos, Varrão merece destaque. Ele empreendeu esforços para definir a gramática como ciência e como arte. (PETTER, 2012).

⁷¹ Nessa parte do livro, havia uma nota de rodapé, a qual informava que tal definição de frase está presente na obra Nova Gramática do Português contemporâneo, de Celso Cunha & Lindley Cintra, mas que o exemplo original empregado pela autora no texto é praticamente igual; foi retirado de um manual gramatical inglês.

crianças a estudar a gramática, aplicando-a à observação de textos da literatura. Em seguida, os estudantes recebiam orientações de outro sujeito, chamado *rhetor*, para elaborar discursos diferenciados. Vários *grammatici* elaboraram compêndios para ensinar, divididos em dois tipos: *gramática escolar* e *gramática de regras*. (WEEDWOOD, 2002, grifos da autora).

A organização desses compêndios deu origem a diferentes gramáticas. Para mostrar algumas marcas deixadas por elas, será feito, a seguir, um breve percurso apresentando alguns aspectos do histórico de constituição da *Gramática Especulativa*, da *Gramática de Port-Roya*, da *Gramática Gerativo-transformacional* e da *Gramática Comparada*.

3.3.1 Gramática Especulativa

A *Gramática Especulativa*, considerada a primeira gramática geral elaborada, foi uma tendência do século XIII cunhada em uma concepção de linguagem como “espelho da organização do raciocínio”. A própria palavra “especulativa”, vem do latim *speculum*, que designa “espelho”. (SILVA, 2010, p. 76).

O principal representante da *Gramática Especulativa* foi Tomás Erfurt. Ele apresentou definições e classificações para estabelecer o “bom uso da língua a partir dos princípios racionais que a constituem” (SILVA, 2010, p. 78).

Essa gramática seguiu a lógica aristotélica, a partir da qual se acreditou que: “as diferenças entre as línguas são circunstanciais e acidentais; fundamentalmente, todas as línguas apresentam um sistema fixo e comum de categorias linguísticas, sendo estas categorias do pensamento”. (SILVA, 2010, p. 77, grifos do autor). Assim, entendeu-se que a fala poderia evidenciar os conhecimentos do sujeito, já que a linguagem era concebida como reflexo do pensamento.

O pressuposto defendido por estudiosos da *Gramática Especulativa* de que todas as línguas possuem uma estrutura gramatical, a qual é universal⁷², culminou na hipótese da existência de uma gramática geral, a qual se vale da ideia de que todos os seres humanos possuem um pensamento composto por “operações idênticas (apreensão, juízo e raciocínio)”. (SILVA, 2010, p. 78). Diante disso, decorreu, portanto, a ligação entre lógica e gramática.

Cabe ressaltar que, nessa época, o foco dos estudos sobre a linguagem era a língua latina. Com o Renascimento, houve interesse por aspectos referentes às línguas vernáculas.

⁷² A concepção de que existe uma estrutura universal do pensamento do homem iniciou-se com J. A. Fodor. Além de estar presente na *Gramática Especulativa*, também pode ser verificada na *Gramática Geral* do século XVII e na *Gramática Gerativa*, elaborada no século XX. (SILVA, 2010).

Além disso, nesse período histórico, ocorreu um retorno aos modelos gregos e houve preocupação com a descrição das línguas modernas, tendo destaque a retomada da Gramática de Dionísio de Trácia, a qual inspirou Fernão de Oliveira a elaborar a *Gramática da Linguagem Portuguesa*. Nessa, foi priorizada a língua literária; houve, também, preocupação com questões estéticas. (SILVA, 2010).

Outra consideração recai sobre o fato de que, no período Alexandrino, Duarte Nunes considerava o tempo uma espécie de inimigo das palavras, porque as “corrompia” e as “desfigurava”. Essa ideia foi aceita ao longo dos séculos XVII e XVIII. Manteve-se a concepção de que era necessário expressar logicamente o pensamento e acentuou-se a defesa de que deveriam ser descartados “manifestações, abusos ou imperfeições” contrários a essa ideia. Isso acabou culminando na elaboração da Gramática de Port-Royal. (SILVA, 2010, p. 81).

3.3.2 Gramática de Port-Royal ou Gramática Geral e Racional

Proposta em 1660, por Arnault e Lancelot, a *Gramática de Port-Royal*, também chamada *Gramática Geral e Racional*, fundamentou-se na ideia de que a linguagem é orientada por princípios gerais racionais, aplicáveis a qualquer língua, os quais sugeriam um uso claro e preciso, já que o signo era entendido como “meio” de expressão do pensamento. Com isso, pretendeu-se que a língua fosse ideal, universal e lógica. (SILVA, 2010, p. 75). Nesse sentido, os autores dessa gramática referem que “falar é explicar seus pensamentos por meio de signos que os homens inventaram para esse fim”. (ARNAULD; LANCELOT, 1992).

De acordo com Agnolini (2010, p. 122, grifo do autor), segundo os gramáticos de Port-Royal, a Gramática condiciona a existência da língua, ou seja, “a Gramática pré-existe à língua, tanto que a definem como a ‘arte de falar’ e neste caso estão implícitas, ou explícitas, as regras”. Assim, essas regras são “ditadas” pela arte, em um processo no qual o usuário da língua preza pelo bom uso⁷³ dessa. Historicamente, então, a gramática de Port-Royal mostrou-se prescritiva. (AGNOLINI, 2010).

A gramática de Port-Royal, além de influenciar Jerónimo Soares Barbosa, no século XIX, na escrita da *Gramática Filosófica da Língua Portuguesa*, inspirou Chomsky, no século XX, na elaboração de sua teoria gramatical, a qual se fundamentou, principalmente, na noção de universalismo. Esse teórico (1971) declarou ser a Gramática de Port-Royal a primeira

⁷³ Nesse sentido, cabe destacar que essa gramática mostrou-se com tom prescritivo e avaliativo. Inaugurou as gramáticas chamadas pedagógicas.

teorização sobre a estrutura linguística com real valor aos estudos da linguagem, fornecendo a terminologia gramatical, como sujeito e predicado, consagrada atualmente.

3.3.3 Gramática Comparada

No século XIX, surgiu a *gramática comparada*, a qual representou uma grande ruptura em relação aos modelos universais, pois, com ela, passou-se a pensar que as línguas sofrem modificações regulares ao longo do tempo. (SILVA, 2010). De acordo com Cavaliere (2000), a *gramática comparada*⁷⁴ objetivou realizar um levantamento histórico sobre a “mudança linguística”, comparando, para isso, diferentes línguas existentes e também diferentes sincronias de determinada língua. Para tanto, conforme afirma Flores et al (2004, p. 110), as línguas eram descritas de forma exaustiva a fim de que seus elementos com parentesco fossem detectados, ou seja, buscava-se encontrar semelhanças, provenientes de formas comuns, entre diversas línguas. Isso serviu para fundamentar a premissa de que existiu uma “língua-mãe”.

Nesse sentido, Benveniste (2006) afirma que a *gramática comparada* buscava, a partir de passos rigorosos, reconstruir sistematicamente estados antigos de línguas, além de analisar e comparar aquelas que faziam parte de um mesmo tronco.

Segundo Silva (2010), nos estudos de *gramática comparada*, os principais nomes são Franz Bopp, pesquisador do sânscrito e comparatista de várias línguas antigas para investigar suas intersecções e suas estruturas, e Jacob Grimm, que fez um estudo histórico das línguas germânicas.

Além disso, o linguista Ferdinand de Saussure, em seus trabalhos iniciais, destacou-se ao estudar a *gramática comparada*, colaborando para reconstruir as formas do Indo-Europeu. Nessa perspectiva, a língua viva era concebida como “resultado de uma evolução histórica”. (BENVENISTE, 2006, p. 12-13).

Quanto a essa questão, Saussure (CLG, 1999) afirma que a *gramática comparada*, em nenhum momento, indagou sobre os objetivos das comparações realizadas. Nesse sentido, o autor considera que, embora tenha sido importante comparar para perceber a constituição dos fatos da língua, essa gramática “foi exclusivamente comparativa, em vez de histórica” (CLG, 1999, p. 10), explicando que a mera comparação não leva a conclusões sólidas. O método de estudo empregado ocasionou a elaboração de “conceitos errôneos”, não

⁷⁴ Para fins de esclarecimento, a gramática comparada relaciona-se à linguística histórico-comparativa. (CAVALIERE, 2000).

correspondentes “às verdadeiras condições de toda linguagem”. Um dado que vai ao encontro disso, para Saussure, é que “considerava-se a língua como uma esfera à parte, um quarto reino da natureza”. (CLG, 1999, p. 10).

Nessa perspectiva, parece ser importante destacar que Saussure também realizou estudos de *gramática comparada*. Ao realizá-los, percebeu que as noções linguísticas utilizadas na época não tinham uma base segura, visto que os pressupostos teóricos não eram “verificados”. A partir disso, teceu questionamentos sobre o valor da língua e sobre o que a distinguiu de outras ciências. Elaborou, então, definições sobre a natureza do signo linguístico, sobre eixos centrais para o estudo da língua, entre outras (BENVENISTE, 2006, p. 14), o que contribuiu significativamente para o desenvolvimento da linguística enquanto ciência⁷⁵.

De acordo com Saussure (CLG, 1999), uma mudança de foco ocorreu a partir de 1875, quando surgiu a escola dos neogramáticos. Esses autores utilizaram as comparações numa perspectiva histórica. “Graças aos neogramáticos não se viu mais na língua um organismo que se desenvolve por si, mas um produto do espírito coletivo dos grupos linguísticos” (CLG, 1999, p. 12), ou seja, língua passa a ser vista a partir de sua ligação com os usuários.

Nesse sentido, pode-se dizer que, no âmbito da linguística, a *gramática comparativa* contribuiu para o desenvolvimento da metodologia histórico-comparativa; porém, ela foi questionada por estudiosos considerados neogramáticos, para os quais “o estudo histórico da linguagem não deveria concentrar-se na comparação das mudanças”. (FLORES et al, 2004, p. 111). O autor, referenciando os trabalhos de Ducrot e Todorov (1988), afirma serem estas as teses dos neogramáticos:

a) a lingüística histórica não deveria apenas constatar e descrever as mudanças, mas explicá-las, descobrindo suas causas; b) a explicação deveria ser do tipo positivo, ou seja, buscada na atividade do falante, que transforma a língua ao utilizá-la; c) a explicação das causas deveria ser restrita a curtos espaços de tempo, tomando-se como objeto a passagem de um estado ao que o segue; d) o primeiro tipo de causa é de ordem articulatória, ou seja, a explicação fisiológica das leis fonéticas; e) o segundo tipo de causa é de ordem psicológica, isto é, baseado na analogia; f) não há outra explicação lingüística senão a histórica. (FLORES ET AL, 2004, p. 111).

⁷⁵ Acredita-se que os principais postulados de Saussure sobre linguística foram conhecidos e até aceitos por alguns estudiosos da língua antes de sua morte, mas é preciso destacar que ele não fez questão de publicá-los. Tais referenciais, que se tornaram clássicos, chegaram ao conhecimento do público em geral, em um primeiro momento, por meio da publicação do Curso de Linguística Geral, uma obra organizada por Bally e Secheyne, a partir de anotações de alunos das aulas ministradas pelo mestre genebrino no curso intitulado Linguística Geral, que ocorreu durante os três anos que antecederam o falecimento de Saussure. (BENVENISTE, 2006).

A partir dessas teses e de outros estudos, novas perspectivas surgiram. Cabe ressaltar que, conforme Flores et al (2004, p. 112), ao refletir sobre o fato de que a *gramática comparativa* – cujas investigações foram desenvolvidas na Europa – exerceu influência nos estudos linguísticos do Brasil, pode-se pensar em sua relação com as gramáticas brasileiras produzidas na contemporaneidade, conforme será exposto mais adiante.

3.3.4 Gramática Gerativo-transformacional

Conceituada em 1957, por Noam Chomsky, no livro *Syntactic Structures*, a *gramática gerativo-transformacional* ou *gerativa* buscou “construir uma gramática de uma língua”, de modo que as regras propostas para certo conjunto de sentenças devem “ter valor geral na língua”, isto é, podem ser aplicadas a qualquer sentença. (PERINI, 1985).

Os postulados elaborados pelo referido linguista partiram do pressuposto de que o modo de fazer análise sintática na época não era adequado por desconsiderar o fato de haver diferenças entre o *nível superficial* e o *profundo* da estrutura da gramática. (WEEDWOOD, 2002).

Chomsky defende que operações formais, ao agir sobre a *estrutura profunda*, fazem com que ela se transforme⁷⁶ na *estrutura superficial* correspondente⁷⁷. O conjunto dessas transformações forma um dos elementos da gramática, o *componente transformacional*. (PERINI, 1985). Assim, um dos objetivos básicos da gramática gerativa foi disponibilizar um modo de analisar enunciados considerando o nível da estrutura subjacente.

A *gramática gerativa* fundamentou-se em alguns princípios básicos. O primeiro diz respeito ao fato de o homem possuir uma faculdade inata⁷⁸, típica de sua espécie, a qual não se relaciona com a inteligência, visto não ser possível, por imitação, outros animais também inteligentes adquirirem essa capacidade. Outro se refere à crença de que as línguas possuem regularidades, com princípios de organização particulares que comandam seu funcionamento; porém, essas línguas estão à mercê de leis universais, ou seja, comuns a todas, chamadas de “universais da linguagem”. (NIQUE, 1974, p. 12).

⁷⁶ As transformações são entendidas como operações que fazem com que um tipo de frase, como, por exemplo, empregada na voz ativa, passe para outro tipo de frase, na voz passiva. (NIQUE, 1974).

⁷⁷ Para que isso fique claro, Weedwood (2002, p. 132-133) fornece o seguinte exemplo: “no nível da superfície, enunciados como *Jonh is eager to please* (*João está ávido por agradar*) e *John is easy to please* (*João é fácil de agradar*) podem ser analisados de maneira idêntica; mas do ponto de vista de seu significado subjacente, os dois enunciados divergem”.

⁷⁸ Ao defender que os sujeitos possuem uma capacidade inata para a linguagem, Chomsky refere que eles têm estruturas nas mentes as quais lhe possibilitam a construção do “sistema linguístico particular”. (NIQUE, 1974, p. 13)

Para aprender a falar, a criança necessita interiorizar a gramática da língua com a qual tem contato. Mesmo conhecendo as regras, pode não utilizá-las de modo adequado. A partir disso, Chomsky elaborou as noções de *competência* e de *performance* (NIQUE, 1974). A *competência* refere-se ao conhecimento, mesmo que intuitivo, que o sujeito tem das normas internalizadas, ou das “regras” da língua que ele utiliza. A *performance* ou *desempenho* designa o modo como se realiza a língua, ao ouvir, falar, escrever, ler. Destaca-se que os fatores extralinguísticos, como cansaço, atenção, nervosismo, podem interferir no modo como cada pessoa utiliza a língua, mas não influenciam no que ela sabe sobre a norma internalizada. (PERINI, 1985).

A partir disso, pode-se perceber que a *performance* varia de acordo com cada indivíduo, com sua posição social, com seu nível de escolaridade. A *competência*, por outro lado, foi concebida como uma característica do aparato psicológico do sujeito. Com isso, a linguística relacionada ao gerativismo – em contraste com a *concepção behaviorista* predominante no século XX – foi entendida como *mentalista*, ou seja, teve por base a ideia de que a língua é uma “atividade mental”, constituída pelo “psiquismo individual” (WEEDWOOD, 2002, p. 149).

Além disso, os seguidores da *gramática gerativa* acreditavam que a criança, tendo acesso a diferentes construções linguísticas, poderia retirar delas princípios para a compreensão e a produção de várias outras frases gramaticais⁷⁹. Nas palavras de Nique:

Dessa perspectiva, considere-se a competência como um mecanismo finito, ou seja, formado de um número limitado de regras, e capaz de engendrar um número infinito de frases. A gramática que nada mais é, convém repetir, que a explicitação da competência, deverá responder à mesma definição para ser válida. (NIQUE, 1974, p. 17).

⁷⁹ Destaca-se que estudiosos da área da linguística propuseram que fosse formulada uma proposta semelhante a de Chomsky quando elaborou a gramática de frases, só que com outro direcionamento, já que se trataria de uma *Gramática do Texto*: “um sistema finito de regras comuns a todos os usuários da língua e que lhes permitiria dizer, de forma coincidente, se uma sequência linguística é ou não um texto, é ou não um texto bem formado”. (KOCH E TRAVAGLIA, 2008, p. 69). Conforme esses autores (2008, p. 69), ao tornar o texto objeto de estudo, pesquisadores acreditavam que existiam textos e não-textos. Os textos eram entendidos como “sequências linguísticas coerentes entre si”, enquanto os não-textos designavam as “sequências linguísticas incoerentes entre si”. A proposta da *Gramática do Texto*, porém, não se efetivou, uma vez que, ao passo que os estudos evoluíram, foi possível perceber que a sequência linguística incoerente – o não-texto – não existia. “Se todos os textos são em princípio aceitáveis, não é possível uma gramática com regras que distinguem entre textos e não-textos”. (KOCH; TRAVAGLIA, 2008, p. 69). Passou-se, então, a ser pensada uma Teoria do Texto ou Linguística do Texto, que se constitui de princípios que objetivam “representar os processos e mecanismos de tratamento dos dados textuais que os usuários põem em ação quando buscam interpretar um sequência linguística, estabelecendo o seu sentido e, portanto, calculando a sua coerência”. (KOCH; TRAVAGLIA, 2008, p. 69- 70).

Conforme Nique (1974), a gramática *gerativo-transformacional* pode ser classificada como explicativa porque, representando um sistema regido por princípios, ela busca construir uma teoria sobre a estrutura das línguas e sobre como funcionam, além de explicitar questões a respeito de como se utiliza e se aprende determinada língua.

De acordo com a perspectiva *gerativo-transformacional*, Perini (1985) afirma:

Entende-se uma gramática como uma tentativa de explicar a competência dos falantes. Mas não parece possível elaborar procedimentos que levem, mais ou menos mecanicamente, de um exame dos dados brutos de uma língua a hipóteses interessantes sobre a competência dos falantes nativos dessa língua. (PERINI, 1985, p. 242).

Essas e outras questões fizeram com que os pressupostos de Chomsky fossem expostos a julgamentos negativos. Inspirados na crítica de Bakhtin ao “subjetivismo idealista”⁸⁰, teóricos atuais afirmam não aprovar o enquadramento da linguística em uma área da psicologia cognitiva, nem concordar com a noção subjacente à teoria de Chomsky de que existe um “falante ideal” – oposto ao usuário real da língua, o qual vive em uma comunidade heterogênea. (WEEDWOOD, 2002).

Por outro lado, Paviani (2013) ressalta que esse estudioso apresentou contribuições à linguística ao debruçar-se sobre as estruturas das frases, possibilitando que a sintaxe fosse compreendida de outro modo. A partir desses estudos, houve uma evolução, surgindo teorias sobre a enunciação, sobre o discurso, sobre a semântica e sobre a pragmática, as quais fomentam novas perspectivas a respeito da relação entre a linguagem e a educação.

Dito isso, a seguir, serão apresentados, brevemente, alguns aspectos da história da gramática no Brasil a fim de compreender como as teorias inicialmente elaboradas por pesquisadores do exterior foram implantadas nesse país e quais as influências que elas exerceram e exercem nos estudos linguísticos brasileiros. Serão apresentadas também tendências para os estudos da gramática.

3.3.5 Gramática no Brasil

De acordo com Carvalho (1988, p. 21, grifo do autor), em 1536, foi editada em Lisboa *A gramática da linguagem portuguesa*, escrita por Fernão de Oliveira, com grande atenção à questão ortográfica. Embora tenha sido um marco nesse tipo de estudo, não foi

⁸⁰ O *subjetivismo idealista* é uma concepção elaborada por Bakhtin que se relaciona à língua como *atividade mental*. (WEEDWOOD, 2002).

considerada exatamente uma gramática, mas “uma primeira anotação da Língua Portuguesa”. Esse comentário, inclusive, foi realizado pelo próprio autor ao dedicar o livro. Em 1540, João de Barros elaborou a que foi reconhecida como a primeira gramática de nossa língua, de cunho normativo e pedagógico.

Isso significa que, quando os jesuítas principiaram o trabalho pedagógico no Brasil, munidos desses compêndios, aspectos gramaticais e ortográficos da língua portuguesa – a qual seguia a norma culta lusitana – foram ensinados no país sem indagações sobre a identidade nacional. Essa situação só mudou a partir da emancipação política, em 1822⁸¹. O primeiro a tecer considerações sobre as diferenças entre o português do Brasil e o de Portugal foi Visconde de Pedra Branca⁸², o qual, mesmo tendo focado seus estudos no vocabulário, afirmou que a língua, no Brasil, manteve a essência, mas se tornou “mais terna e meiga”⁸³. (CARVALHO, 1988, p. 21).

Corroborando com isso, Cavaliere (2014) afirma que, depois de mais de dez anos da Independência do Brasil, uma maior quantidade de textos sobre gramática foram inseridos em sala de aula, e pessoas da Corte foram se interessando pela filologia, mas os trabalhos realizados nessa fase em torno da língua objetivavam falar a respeito dela, sendo que não tiveram uma identidade nacional, visto que as normas de gramática ensinadas procediam de textos da literatura portuguesa. Nas palavras do autor, “[...] assim se expressava uma nova civilização consciente e ciosa dos valores culturais importados da Europa por uma sociedade emergente e intelectualmente necessitada de afirmação”. (CAVALIERE, 2014, p. 49).

De acordo com Cavaliere (2014), antes da década de 70 do século XIX, a gramática no Brasil relacionava-se, fundamentalmente, ao pensamento dos estudiosos de Port-Royal. Assim, a produção intelectual brasileira iniciou-se influenciada pela concepção de linguagem enquanto expressão do pensamento e pela ideia de que o homem, por ser dotado de capacidade racional, utiliza a língua, compreendendo seus princípios universais. No percurso dos estudos da linguagem, o referido autor chama essa fase de racionalista. Ela foi iniciada em 1806, no Brasil, com a publicação de *Epítome da gramática portuguesa*⁸⁴, de Moraes Silva. A

⁸¹ Após a Independência, houve mais investimentos culturais no Brasil, tais como abertura de escolas, livrarias, teatros. Destaca-se que, nessa época, a corte portuguesa estava instalada no território brasileiro, demandando mais opções para estudo e para entretenimento. (CAVALIERE, 2014).

⁸² Esse texto foi escrito em francês e divulgada por João Ribeiro cem anos depois de produzido. (CARVALHO, 1988).

⁸³ Mais tarde, autores como Varnhagen, João Francisco Lisboa, Junqueira Freire e Montalverne defenderam a aceitação da variedade nacional do português. José de Alencar e Macedo Soares, por sua vez, pretendiam que fosse possível haver uma maneira brasileira de escrever. Essas discussões foram retomadas no início do século XX, com a tese de Leite de Vasconcelos, e seguiu tensa até 1945, com a criação dos estudos dialetológicos no Brasil. (CARVALHO, 1988, p. 21).

⁸⁴ A obra buscou descrever, sistemicamente, o português falado.

preocupação central dos gramáticos racionalistas brasileiros era elaborar manuais com normas para falar e escrever bem. (CAVALIERE, 2014).

A partir da edição da *Gramática Portuguesa*, elaborada por Júlio Ribeiro, em 1881, o Brasil inicia⁸⁵ o período sobre estudos de cunho gramatical categorizado por Cavaliere como *gramática científica*⁸⁶, pertencente ao chamado período científico. Ribeiro, com base no modelo histórico-comparativo, buscou descrever o sistema da língua portuguesa; focava no “fato concreto”. Em 1883, foi publicado o *Manual do examinando de português*, de autoria de Antônio Estêvão da Costa e Cunha, com ênfase na pesquisa histórica da linguagem. Sendo assim, a obra também se mostrou incompatível com as premissas racionalistas. Dessa forma, “rompia-se com o mentalismo severo da escola racionalista, para ingressar-se com entusiasmo no empirismo envolvente que as ciências naturais tanto fizeram disseminar já nas primeiras décadas do século XIX”. (CAVALIERE, 2014, p. 31, grifos do autor).

O referido autor (2014) comenta que, mesmo com o foco de analisar o fato gramatical, as gramáticas melhor conceituadas do período da *gramática científica* tinham um caráter híbrido, mesclando descrição e prescrição, no geral, com ênfase na primeira; isso foi um avanço em função de que os compêndios vistos até então se restringiam a tratar do bom uso da língua. Além do exposto, analisando várias publicações, Cavaliere apresenta a pluralidade de gramáticas dessa fase histórica:

[...] *gramática geral*, que tratava das leis universais da língua; *gramática descritiva*, que cuidava da exposição sistemática de uma dada língua particular; *gramática histórica*, que visava ao restabelecimento do percurso diacrônico da língua; *gramática prática*, de caráter ordinariamente prescritivo, que se voltava exclusivamente para o ensino de língua materna. (CAVALIERE, 2014, p. 32, grifos do autor).

Essa pluralidade no Brasil foi acompanhando as tendências dos estudos linguísticos de outros países⁸⁷. A partir dessas mesclas, o que se acentuou foi o fato de a gramática chamada científica voltar-se à palavra, como elemento isolado na lexicologia, enquanto a sintaxe examinou o modo como ela se correlacionava na sentença. (CAVALIERE, 2014).

⁸⁵ Destaca-se que a *gramática analítica da língua portuguesa*, elaborada por Charles Grivet, um russo deportado para o Brasil, iniciou a transição do modelo racionalista, de cunho cartesiano, para o científico, predominantemente empirista. (CAVALIERE, 2014).

⁸⁶ O período da gramática científica, para Cavaliere (2014), encerra-se quando Mattoso Câmara Jr. publica *Princípios de linguística geral*.

⁸⁷ Um exemplo disso é que, a partir de 1880 até em torno de 1920, houve ênfase nos estudos da gramática histórico-comparativa. (CAVALIERE, 2014).

Said Ali⁸⁸, por volta de 1922, autor da obra *Gramática secundária*, não concordou com tais premissas e acabou por unificar a subdivisão entre sintaxe e morfologia⁸⁹. Outra contribuição aos estudos gramaticais foi dada por Maximino Maciel, autor de *Gramática descritiva*, ao incluir questões semânticas⁹⁰ em sua obra e ao estudar os tropos. (CAVALIERE, 2014).

No início do século XX, houve um embate entre a gramática “como arte” – a qual tinha por base as teses racionalistas de que a linguagem deveria ser lógica, porque ela é expressão do pensamento – e a gramática “como ciência”, chamada de *gramática científica*, a qual também incluía a reflexão sobre o funcionamento da língua. A gramática “como arte” era utilizada para fins pedagógicos, com caráter normativo. (CAVALIERE, 2014).

Com o advento do método histórico-comparativo, a gramática passou a mesclar prescrição e descrição dos fatos da língua. Um exemplo disso foi a publicação da obra *Um idioma nacional*, de Antenor Nascentes, a qual priorizou aspectos descritivos em oposição ao excesso de normatizações das obras anteriores. (CAVALIERE, 2014).

Já nos anos 1940, mudanças foram surgindo. Joaquim Mattoso Câmara Jr. publicou seu estudo intitulado *Princípios de linguística geral*, uma das mais importantes contribuições teóricas brasileiras na área da linguística desse século. A partir disso, destacou-se um fato fundamental nos estudos da linguagem no Brasil: o questionamento sobre a validade do método histórico-comparativo em função do conhecimento por parte dos linguistas brasileiros das teses estruturalistas norte-americanas. Nas palavras de Cavaliere (2014):

Pautado em uma doutrina formalista, o estruturalismo descreve o funcionamento da língua nos limites do sistema, sem considerar o uso ou sua manifestação na concretude do discurso. Por tal motivo, o *corpus* de que se serve o linguista não é literário, como também não é necessariamente recolhido à língua escrita, já que nesse modelo não se cuida da noção de norma, cabendo à linguística ocupar-se do primeiro e à pedagogia ocupar-se da segunda. Disso decorre haver nos estudos estruturalistas uma natural recorrência às estruturas linguísticas da língua oral, que acabaram por constituir, com o tempo, o escopo maior dos estudos sobre a língua, dada sua fidedignidade como expressão de funcionamento do sistema, a par de ser uma estratégia então novidadeira, para não dizer revolucionária. (CAVALIERE, 2014, p. 15).

⁸⁸ A obra de Ali teve alguma influência dos neogramáticos, movimento pouco difundido no Brasil. (CAVALIERE, 2014).

⁸⁹ Essa ideia foi aceita no século XX por estudiosos estruturalistas, tanto que houve a elaboração do conceito de morfossintaxe. (CAVALIERE, 2014).

⁹⁰ A semântica, inserida nesse período, foi deixada em segundo plano nas obras do século XX.

Essas premissas, por serem inovadoras, instauraram uma crise, sendo que muitos estudiosos não aderiram a elas; outros reavaliaram a forma de realizar a descrição gramatical; e alguns buscaram diminuir o uso da metalinguagem relacionada ao ensino.

Cabe salientar que Joaquim Mattoso Camara Jr. (1971, p. 281) afirma existir uma norma padrão no âmago da sociedade, constituída como “uma força conservadora na linguagem”; porém ressalta que ela não poderia ser capaz de interromper a evolução da língua, em função do caráter dinâmico desta.

Destaca-se que, além de contribuir com a aplicação dos postulados estruturalistas à descrição da língua portuguesa, Camara Jr. impulsionou o início de um período no qual surgiram textos sobre linguística teórica sem vínculo total com a atividade de descrição. (CAVALIERE, 2014).

Nesse contexto, nos anos 1940, surge a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, publicada por Silveira Bueno. Apesar do título, na introdução, o teórico anunciou visar a subverter o modo de ensinar língua portuguesa no Brasil: propôs que não mais se focasse no estudo de normas “anacrônicas e verdadeiramente inúteis”, mas na formação de leitores e de produtores de texto proficientes. Porém, esse intuito não foi totalmente concretizado, pois, muitas vezes, afirmações presentes nessa obra⁹¹ acabaram contradizendo os objetivos descritos, o que fez com que ela, sem alterar a concepção de gramática, parecesse ter um propósito “panfletário”. (CAVALIERE, 2014, p. 16-17).

A partir da metade do século XX, firmaram-se as bases do estruturalismo e da Gramática Gerativa no Brasil. Nesse contexto, foram publicadas obras de caráter, muitas vezes, ao mesmo tempo, descritivo e normativo, não raro rotuladas como somente normativas. São exemplos: a *Moderna gramática portuguesa*, de Evanildo Bechara; a *Gramática fundamental da língua portuguesa*, de Gladstone Chaves de Melo; e a *Gramática do português contemporâneo*, de Celso Ferreira da Cunha. Esses compêndios, embora ainda utilizassem o *corpus* literário e mantivessem, em alguns momentos, o conceito de “erro” linguístico, expressaram alguma preocupação com os usos linguísticos, sendo que apresentaram influência dos estudos sociolinguísticos, utilizando, a título de exemplo, expressões como *correta* entre aspas para indicar a polêmica associada a esse conceito. (CAVALIERE, 2014).

⁹¹ Um exemplo disso refere-se ao fato de Bueno defender que o ensino da gramática deveria partir de exemplos extraídos da literatura. Além disso, de forma arbitrária, o teórico afirmou que determinada pronúncia estava “errada”. (CAVALIERE, 2014).

No final do século XX, surgiram gramáticas com base em teorias diversas. Bechara, por exemplo, fundamenta-se no Estruturalismo e no Funcionalismo de Coseriu; Neves, no Funcionalismo linguístico e na Pragmática; Perini, no Estruturalismo e no Gerativismo. O principal propósito dessas gramáticas foi a busca de um viés mais descritivo em relação às elaboradas anteriormente; porém, a variedade teórica subjacente a elas pode dificultar sua aplicação nas aulas de língua portuguesa no ensino básico. Essa situação deve-se à necessidade de o professor ter um conhecimento amplo e complexo de todos esses aportes, sendo que isso nem sempre é possível. (CAVALIERE, 2014).

Outra consideração feita por Cavaliere (2014, p. 25) recai sobre o fato de que, ao longo do século XX, o objeto de investigação linguística passou da palavra “para o sistema linguístico em sua totalidade, de tal sorte que a descrição se faz agora no âmbito dos processos e dos mecanismos de funcionamento desse sistema”. Acredita-se que essa perspectiva abriu espaço para uma visão mais integradora da linguagem.

O referido autor (2014) postula que, no século XXI, a gramática, aos poucos, desvincular-se-á da estilística. Além disso, refere que as pesquisas científicas podem contribuir para que os estudos sobre gramática levem em conta uma abordagem descritiva sistêmica da língua. Ressalta também que a obra *Gramática de usos do português*, de Maria Helena de Moura Neves, tende a ser seguida no decorrer deste século. Ela utiliza em seu *corpus* textos escritos por cidadãos com formação superior de diferentes setores da sociedade, o que representa um avanço, já que a obra não valoriza somente o texto literário, seja ele clássico ou contemporâneo, como foi feito anteriormente em outros compêndios.

Posto isso, passa-se a inter-relacionar concepções de *linguagem* com concepções de *gramática*, buscando elucidar conceitos de gramática e analisar o tratamento a ela dado em sala de aula.

3.4 CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA

O homem, um ser político, ao interagir, produz sentido através do uso da língua. Nesse processo, insere-se a *gramática*: ela está no usuário, em sua fala. (NEVES, 2002).

De acordo com Possenti (2012, p. 62), houve longas discussões a respeito da gramática relacionada ao ensino, sendo que a questão continua atual, pois muito se fala em mudanças e pouco se aplica à prática. Além disso, há diferentes orientações didáticas envolvidas, tais como: o ensino partindo do uso ou das regras.

Sobre essa questão, Antunes (2007, p. 21) esclarece que há muitos equívocos em torno da noção de gramática relacionada ao ensino de língua materna, como a ideia de que seu estudo é suficiente para o aluno falar, ler e escrever de forma eficiente ou, ainda, que ela não deve ser ensinada. São dois extremos que podem, a partir de pesquisas, ser melhor analisados, pois, antes de qualquer consideração, é preciso esclarecer sobre qual acepção de gramática se está falando:

- a) das regras que definem o funcionamento de determinada língua, como em: “a gramática de português”; nessa acepção, a gramática corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua, a qual tem sido chamada de gramática internalizada;
- b) das regras que definem o funcionamento de determinada norma, como em: “gramática da norma culta”, por exemplo;
- c) de uma perspectiva de estudo, como em: “a gramática gerativa”, “a gramática estruturalista”, “a gramática funcionalista”; ou de uma tendência histórica de abordagem, como em: “a gramática tradicional”, por exemplo;
- d) de uma disciplina escolar, como em: “aulas de gramática”;
- e) de um livro, como em: “a gramática de Celso Cunha”.(ANTUNES, 2007, p. 25).

Além disso, há diferentes posturas entre os linguistas em torno da noção de gramática. Para Franchi (2006, p. 99), a gramática é um “conjunto de regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com seu sentido e possibilitam a interpretação”.

Já Possenti (2012, p. 64, grifos do autor) simplifica, entendendo, de forma ampla, a gramática como “conjunto de regras”. Ele afirma ser possível caracterizá-la de três modos: “1) conjunto de regras *que devem ser* seguidas; 2) conjunto de regras *que são* seguidas; 3) conjunto de *regras que o falante da língua domina*”⁹². Para o teórico, é importante destacar essas três noções porque cada uma delas representa o eixo central de uma concepção de gramática, respectivamente: normativa, descritiva e internalizada, as quais serão descritas na sequência.

3.4.1 Gramática normativa

Possenti e Ilari (1987, p. 12) afirmam que a *gramática normativa* enquadra-se na acepção de “conjunto de regras a serem seguidas para que se possa falar e escrever corretamente”. Assim, por ocupar-se com a norma padrão, essa gramática só faz sentido para quem a domina.

⁹² Possenti e Ilari, em 1987, já haviam definido três acepções semelhantes a essas para a gramática.

Conforme Perini (1985, p. 22, grifos do autor), “a gramática normativa pode ser entendida como o esforço de ensinar um dialeto particular de uma língua (a *língua padrão*) a pessoas que conhecem e empregam outro (a *língua coloquial*). O autor explica que essa atitude não ocorre por motivos linguísticos, mas em função de questões sociais, culturais e políticas, visto elas definirem o dialeto de prestígio.

Franchi (2006, p. 16) apresenta a seguinte definição para a concepção de *gramática normativa*:

Gramática é o conjunto sistemático de normas para falar bem e escrever, *estabelecidas* pelos especialistas com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores.

Dizer que alguém “sabe gramática” significa dizer que esse alguém “conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente”. (FRANCHI, 2006, p. 16, grifos do autor).

Como referido pelo autor, a *gramática normativa* tem caráter prescritivo, pois implica que o usuário da língua domine regras para “falar e escrever bem” (grifos meus), o que significa considerar que os desvios em relação às normas impostas com base em clássicos da literatura, por exemplo, configuram erros, os quais “devem” ser evitados. Nesse enfoque, não são considerados os contextos de uso da língua, que permitem a realização de adequações de linguagem.

Ideia semelhante é defendida por Bagno (2007, p. 24). O autor acredita que a *gramática normativa* é prescritiva e que os gramáticos utilizam as grandes obras da literatura para coletar partes julgadas por eles como “as boas, as bonitas, as corretas”, as quais não têm marcas da oralidade. Essa percepção pode levar o leitor de certo compêndio a acreditar que os escritores somente produzem seus textos seguindo a gramática do “bom português” – a normativa. A seleção de trechos acaba por excluir expressões, inseridas nas obras, que são características do uso dos falantes. A partir disso, Bagno tece uma crítica: os escritores, os quais anseiam fomentar a arte, e seus produtos não podem ser utilizados como “modelo” de uso correto das formas linguísticas.

Para que essa visão fique clara, parece ser importante entender o que significa o termo norma. Conforme Leite (1999, p. 180, grifos da autora), em um sentido linguístico, de imposição da cultura, “a *norma* é aquilo que já se realizou e, teoricamente, sempre se realizará no grupo social; é a tradição à qual todos estão submetidos e obedecem, sem sentir”. Ela sofre variação conforme a comunidade. A autora comenta que existe, na perspectiva pragmática, três tipos de normas: uma *norma objetiva*, a qual refere-se a normas convencionadas por cada grupo social; uma *norma prescritiva*, que impõem um uso retirado da literatura clássica, o qual é considerado de prestígio e, por muitos, entendido como a norma ideal para fins

pedagógicos; e uma *norma subjetiva*, a qual “é o ideal de língua a que todos os falantes aspiram”. Em uma perspectiva socioantropológica, pode-se dizer que há uma *norma explícita*, em função de ser “codificada e divulgada”, seja em educandários, nos livros, nas gramáticas etc, e uma *norma implícita*, típica de dado grupo social, que sofre alteração conforme a comunidade se modifica.

Diante dessas terminologias, Leite (1999, p. 181, grifos da autora) opta pela *norma explícita* para referir-se à norma de “bom uso” utilizada na gramática. A partir disso, a autora considera que “a norma é resultado do *uso linguístico* de um dado segmento social e esse uso, por ser tradicional, é preservado e varia de acordo com as possibilidades de realização que o usuário faz da língua” (LEITE, 1999, p. 181). Assim, o usuário da língua que conhece a prescrição buscará “alinhar” seu uso para seguir as regras da *norma explícita*, utilizando termos adequados ao que ele considera culto, ou evitando um “repertório” vulgar.

Franchi (2006, p. 17) afirma que a *gramática normativa*, a qual defende um “bom uso” da linguagem, o qual prima pela lógica do bem pensar, tem por base manifestações consagradas e é bastante restrita às elites socioculturais, relaciona-se com a gramática de Port-Royal, fonte de inspiração para estudiosos como Soares Barbosa.

Cabe ressaltar que os gramáticos normativos reconhecem a existência de diversas modalidades de uso da língua e de dialetos, mas valorizam apenas uma manifestação da língua, a utilizada pela classe dominante. Assim, Franchi (2006, p. 18) alerta para o fato de que há, implicados nessa concepção de gramática, “preconceitos de todo tipo, elitistas e acadêmicos e de classe”.

3.4.2 Gramática descritiva

Para Possenti e Ilari (1987, p. 12), a concepção de *gramática descritiva* diz respeito ao “conjunto de regras que são seguidas”, sendo responsável por orientar o trabalho dos linguistas na descrição do modo de falar as línguas, ressaltando-se que as formas descritas não são caracterizadas como certas ou como erradas.

Os linguistas, para realizar a descrição de regras, geralmente, analisam o modo como as expressões de determinada língua se estruturam. Essas estruturas são divididas em unidades, as quais são associadas a uma categoria, como substantivo, verbo, artigo, preposição, etc. Essa categoria ou classe pode possuir uma subclasse, ou seja, os substantivos podem dividir-se em próprios ou comuns, por exemplo. A descrição envolve também: a percepção de como unidades e classes se relacionam, o que forma unidades complexas; a

definição das funções exercidas pelas unidades; e a verificação do emprego de diferentes construções, o que permite estabelecer usos “autorizados” ou não, como é o caso da concordância, em número e pessoa, do verbo com o sujeito. (FRANCHI, 2006, p. 21).

Saber gramática, portanto, na perspectiva da descrição, para Franchi (2006, p. 22), envolve: fazer distinções das categorias, das funções e das relações subjacentes à construção das expressões de uma língua; descrever sua estrutura; avaliar se essas expressões são gramaticais.

Nesse caso, não se está elencando regras para “bem falar e escrever”. O processo realizado pelos linguistas é de mostrar que a gramática “constitui um sistema de noções, de descrições estruturais e de regras que permitem falar a língua, descrevê-la, dizer como ela **funciona** no processo comunicativo e mostrar **como** é que se fala e se escreve nessa língua”. (FRANCHI, 2006, p. 22, grifos meus).

Diante disso, é possível perceber que a *gramática descritiva* preocupa-se, fundamentalmente, em descrever a língua para perceber usos possíveis ou não. Porém, Franchi (2006, p. 23) alerta para o fato de que, nessa concepção, pode, de forma sutil, aparecer aspectos normativos quando o gramático utiliza os “critérios sociais de uso” para considerar como agramaticais usos que não sejam consagrados. Assim, há de se tomar cuidado para que a gramática descritiva não se torne uma espécie de caminho para prescrições, as quais são típicas da gramática normativa.

Castilho (2000) chama a atenção para o fato de que, nas aulas de língua materna, a descrição deve ser mais enfatizada do que a prescrição, de modo que os alunos não tenham uma visão da gramática como reguladora do erro e do acerto. O autor defende que, para tanto, uma abordagem funcional da linguagem é mais adequada.

3.4.3 Gramática internalizada

Para Possenti e Ilari (1987, p. 12), a *gramática internalizada* pode ser entendida como um “conjunto de regras internalizadas”, ou seja, um conjunto sistemático que permite ao indivíduo dominar a significação e as regras para que ele, dependendo da situação social, possa adequar seu desempenho linguístico.

Franchi (2006, p. 31) define a *gramática internalizada*, chamada por ele de “interna”, como “um sistema de princípios e regras que correspondem ao próprio saber linguístico do falante: ele se constrói na atividade linguística e na atividade linguística se desenvolve”.

Assim, a *gramática internalizada* relaciona-se ao fato de a linguagem ser uma capacidade humana de simbolizar, a qual permite ao usuário (ressaltando-se as crianças, em seus primeiros anos) ter domínio do sistema da língua com a qual tem contato, cuja organização inclui princípios e regras. A partir de considerações dessa natureza, Franchi (2006, p. 25) afirma que “todo falante, independentemente da modalidade de linguagem de que se sirva, possui uma gramática interna (de natureza biológica e psicológica) ou, pelo menos, a interioriza já em tenra idade, a partir de suas próprias experiências linguísticas”. Assim, as crianças, no início da escolarização, já têm domínio de uma gramática, que se liga às manifestações da comunidade linguística da qual fazem parte.

Nessa perspectiva, Britto (1997, p. 45) ressalta que é possível defender que a “gramática é um fenômeno individual”, porque cada sujeito, a partir das interações que realiza, consegue construí-la, mas tomar isso por base não implica assumir “o princípio genético” de Chomsky, o qual defendeu a existência de uma gramática universal, possível em função de, segundo ele, existir uma base biológica comum a todos os humanos. Assim, os estudos gramaticais teriam a função de caracterizar os elementos universais das línguas. Isso seria possível por meio do conhecimento dos mecanismos envolvidos no aprendizado da gramática; porém, a representação de língua desse pensador era uma abstração, sendo, portanto, idealizada, não considerando, assim, a dimensão histórico-social das regras que constituem a gramática.

A concepção de *gramática internalizada* aqui defendida leva em conta o fato de haver variação linguística, o que inclui a possibilidade de o usuário entrar em contato com a língua em uma comunidade de fala que pode ou não seguir a norma-padrão⁹³. Nesse caso, não significa que esse falante não siga uma gramática, mas que ele utiliza princípios e regras que não contemplam a variedade padrão da língua. Diante disso, na escola, os professores podem identificar a realidade linguística do aluno e elaborar atividades diversas (de leitura, de produção; orais e escritas) que possibilitem ampliar as experiências com a linguagem⁹⁴,

⁹³ Ressalta-se que o termo norma, nesse contexto, tem como base a conceituação de Faraco (2002, p. 39), que entende não apenas como “um conjunto de formas linguísticas”, mas também “um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas”. A ideia de “padrão”, assim, tem relação com o uso convencionalmente aceito.

⁹⁴ Um aspecto que parece ser importante no ensino, tendo por base Castilho (2000, p. 21), é sensibilizar os alunos a aceitarem a variedade linguística com a qual se defrontam. Por outro lado, cabe à escola dar acesso a eles à variedade adequada para cada situação de uso da língua. O autor chama esse processo de “reflexão gramatical”, que tem como ponto inicial a observação do modo peculiar do aluno falar, sem discriminações, e, como ponto final, o exame de textos diversos que registrem as variedades socioculturais, como jornalísticos, entre outros, até os literários, para que sejam percebidas características que compõem a conversação, a sentença, etc. Assim, é proposto começar “pela enunciação conversacional até atingirmos o enunciado sentencial”. (CASTILHOS, 2000, p. 23).

acessando novas formas de expressão, as quais tenham equivalência com seu modo de uso. Isso permite ao estudante identificar formas diferentes de utilização da língua e, aos poucos, adquirir, além da modalidade coloquial, a culta. (FRANCHI, 2006).

Antunes (2007, p. 27) corrobora ao afirmar que a língua, independentemente da condição de uso, é regulada por uma gramática. Assim, o professor, ao verbalizar o desconhecimento por parte dos alunos das regras gramaticais, refere-se à gramática meramente enquanto disciplina de estudo.

Dito isso, apresenta-se o quadro abaixo, que contém uma síntese das concepções de gramática descritas.

Quadro 5 - Concepções de gramática

Concepção de gramática	Aceção	Descrição
Gramática normativa	“Conjunto de regras a serem seguidas para que se possa falar e escrever corretamente”. (POSSENTI E ILARI, 1987, p. 12).	Ocupa-se com a norma padrão e só faz sentido para quem a domina.
Gramática descritiva	“Conjunto de regras que são seguidas”. (POSSENTI E ILARI, 1987, p. 12).	É responsável por orientar o trabalho dos linguistas na descrição do modo de falar as línguas, ressaltando-se que as formas descritas não são caracterizadas como certas ou como erradas.
Gramática internalizada	“Conjunto de regras internalizadas”, ou seja, um conjunto sistemático que permite ao indivíduo dominar a significação e as regras. (POSSENTI E ILARI, 1987, p. 12).	Com o domínio dessa gramática, dependendo da situação social, o usuário da língua pode adequar seu desempenho linguístico.

Fonte: elaborado pela autora.

Na sequência, apresenta-se uma síntese da relação entre as concepções de linguagem e de gramática.

Quadro 6 - Relação entre concepções de linguagem e de gramática

Concepção de linguagem	Relação	Especificidade
“Expressão do pensamento”	Liga-se às gramáticas tradicionais, como a normativa.	Exclui o que não pertence à norma culta (variedades). Leva a crer que os indivíduos que não conseguem expressar-se não pensam.

		Postula que a expressão é construída na mente, sendo que o sujeito, ao exteriorizá-la, está traduzindo-a.
“Instrumento de comunicação”	Relaciona-se com as gramáticas tradicionais.	Entende a língua como um código, que transmite ao receptor certa mensagem. Não considera o papel do falante no sistema linguístico.
“Linguagem como forma de interação”	Conecta-se aos estudos linguísticos da enunciação.	Defende que a linguagem propicia a interação entre as pessoas. É situada como constitutiva do sujeito.

Fonte: elaborado pela autora.

Estabelecidas estas relações, a seguir, será realizada uma análise das concepções expressas na perspectiva do ensino da língua materna.

4 CRUZAMENTOS: RELAÇÃO ENTRE GRAMÁTICA E PARADIGMAS

Como visto, para conhecer, é necessário realizar processos de construção e de reconstrução. Nesse contexto, a educação necessita de professores e de alunos ativos, envolvidos com as questões da aprendizagem, mas também com o contexto sociocultural que os cerca. Participantes de um universo cíclico, perpassado por processos de crise e de caos, podem situar o educar nessa dimensão, com vistas à elaboração de uma visão unificadora e um pensamento autônomo, crítico e reflexivo.

Nessa perspectiva, uma concepção de ciência convergente com o *paradigma emergente*, que vê os elementos do mundo de forma integrada, ou seja, interdependentes, pode ser adequada para vivenciar, compreender e analisar as práticas educativas, pois, como lembra Moraes (1997), os pressupostos da física quântica, trazidos para o contexto educativo, sugerem que os problemas e as situações sejam vistos em sua totalidade e, com isso, é possível ter um perspectiva multidimensional de compreensão dos fatos, “mostrando que o conhecimento decorre dos aspectos inseparáveis e simultâneos que envolvem os aspectos físico, biológico, mental, psicológico, cultural e social”. (MORAES, 1997, p. 23).

Assim, parece que tal perspectiva, ao levar em conta essas dimensões – as quais, infelizmente, foram, por muito tempo, entendidas como alheias ao processo de conhecer e de educar devido, principalmente, aos resquícios de concepções de ciência como a de Descartes, a qual compreendeu os fenômenos a partir de suas partes desconectadas – mostra-se coerente, tendo em vista o fato de que o sujeito, ao construir seus conhecimentos, está exposto a uma série de variáveis que podem interferir na aprendizagem (facilitando-a ou dificultando-a) e que, portanto, não devem ser desconsideradas. Essas variáveis podem advir de diferentes situações pessoais e sociais, como: as condições neurológicas e psicológicas para aprender; a contribuição – ou a falta dela – que a família fornece para o estudo, sendo uma delas, por exemplo, o incentivo; a motivação pessoal para conhecer sempre mais; e, até, em alguns casos, a fome que o aluno enfrenta ao chegar ao ambiente escolar; entre outras.

Além de fomentar esse tipo de preocupação por parte do educador, essa concepção pode apontar a necessidade de olhar o ser humano em uma totalidade da qual ele faz parte, e a educação como um processo dinâmico, com inter-relações complexas; indica também que é preciso refletir sobre a importância da interdisciplinaridade na prática pedagógica. Com ela, é possível entender conceitos levando em conta as redes de relações em que eles se apresentam, nas diferentes áreas do conhecimento e resolver problemas pressupondo suas múltiplas dimensões. Nesse sentido, Capra (1982) reforça a importância de ter uma visão sistêmica dos

problemas, já que, neles, diferentes fatos e fenômenos se mostram interligados. Utilizando a metáfora de uma árvore, o autor explica que “existem interligações e interdependência entre todos os níveis sistêmicos; cada nível interage e comunica-se com seu meio ambiente total”. (CAPRA, 1982, p. 259).

Analogamente, no que se refere à postura sistêmica relacionada à linguagem, entende-se, com base em Saussure (1999), que nenhuma parte de um sistema existe por si só, assim como é possível pensar que ele só consegue manter-se com todas as partes funcionando porque existe, nesse caso, uma relação de interdependência. Dessa forma, do mesmo modo que se acredita que os fatos e fenômenos do universo estão interligados, na escola, entende-se também ser importante a vivência dessa concepção: nos projetos, interligando os conhecimentos pelo viés interdisciplinar e, na aula de língua materna, buscando proporcionar aos alunos o acesso ao discurso e não à palavra e/ou à frase isolada, pois, a partir dele, é possível notar a configuração da língua como um todo articulado, verificando a relação de interdependência entre as partes do sistema. Isso significa perceber quais as relações⁹⁵ fazem com que um discurso assim possa ser considerado.

A reflexão que se arrisca a fazer aqui é que os professores e os alunos, nas instituições de ensino, não estão acostumados a estudar a língua e vários outros fenômenos de forma sistêmica. Um exemplo disso ocorre quando os estudantes estudam palavras isoladas, até mesmo buscando-as no dicionário, para ampliar seu vocabulário. Não se está, nesse caso, pensando em uma perspectiva sistêmica, pois cada palavra só adquire sentido no uso. Corroborando essa ideia, Toldo (2010) afirma que, concebendo a linguagem como interação, é preciso levar em conta:

[...] a situação comunicativa e a própria organização e estrutura do discurso. Isso significa que aspectos pragmáticos, semânticos e sintáticos não podem ser analisados de forma autônoma. Em relação a esse aspecto, vale ressaltar que não se justifica, por exemplo, o professor trabalhar a morfossintaxe em frases isoladas (frases ideais, distantes do uso e da realidade linguística). Não há como analisar qualquer fato da língua sem considerar seu funcionamento. (TOLDO, 2010, p. 63).

Nessa perspectiva, entende-se que o sentido é o que faz de um conglomerado um sistema. Então, no ensino, a semântica pode ser estudada com mais ênfase. A sintaxe, por exemplo, seria mais fácil de ser compreendida se pensada pelo viés das relações que se estabelecem entre as palavras que formam uma oração. No que se refere à concordância, pode-se dizer que, ao modificá-la, é possível produzir um efeito de sentido inesperado. Embora se tome como ponto de partida os estudos de Benveniste para essa reflexão, destaca-

⁹⁵ Para esclarecer, essa relação entre os signos no sistema é aqui entendida como valor, de acordo com Saussure.

se que Bakhtin (2004, p. 12), ao discutir questões como gramática e ensino, defende que “quando a gramática é isolada da semântica e dos aspectos estilísticos do discurso, ela inevitavelmente se torna escolasticismo”⁹⁶

Esse novo modo de ensino poderia contrariar os professores que há muito tempo alicerçam-se na pseudosseguurança fornecida pela gramática normativa em detrimento do trabalho com o discurso, visto que parece ser mais simples solicitar ao aluno decorar várias regras – embora existam contradições e exceções –, distribuir material com o qual é possível fazer exercícios e correções etc., porque isso pode ser considerado por alguns docentes facilitador de seu trabalho. Ademais, trabalhar a partir da noção de sistema exige estudo das teorias enunciativas, disponibilidade para lidar com incertezas e para perceber as relações que se estabelecem entre as partes que engendram o discurso.

Ademais, relembra-se que, oposto ao *paradigma emergente* – compreendido como mais adequado nas relações de ensino e de aprendizagem – está o *dominante*, ou *cartesiano-newtoniano*. Este influenciou – e continua influenciando – todas as áreas do conhecimento com seus postulados voltados à ideia de divisão, de ordem, de estabilidade, de relações causais. Como explicitado anteriormente, esse paradigma forneceu as bases para o empirismo, o qual influenciou a teoria da aprendizagem behaviorista.

Partindo disso, será realizada uma comparação entre postulados dessa linha de pensamento – que engloba o paradigma emergente, o paradigma empirista e a concepção behaviorista – e a gramática normativa, à qual se fará uma crítica.

O caráter prescritivo da *gramática normativa* pode ligar-se à ideia defendida pelo paradigma *cartesiano-newtoniano* de que existem verdades absolutas, visto enfatizar, em função de seu caráter prescritivo, “o bom uso”. Nesse contexto, considera-se necessário “evitar erros”, o que supõe uma dimensão de autoritarismo, de dogma, desconsiderando-se a existência e a aceitação de variedades na fala, por exemplo. Isso ocorre porque o foco dessa gramática é a normatização, com vistas a impor a norma-padrão. A questão da norma suscita outra reflexão: pode-se relacionar a concepção empirista/behaviorista, cujo foco é a reprodução e a transmissão do conhecimento, com a ideia de que o “uso correto” “deve” ser reproduzido, a fim de que seja perpetuado. Para tanto, a literatura clássica foi eleita para o recorte de “modelos” do bom uso.

Pode-se dizer também que, quando a variante linguística do aluno não é reconhecida ou respeitada, presentifica-se a noção de que o estudante é um “receptáculo vazio”, podendo

⁹⁶ Tradução da autora para “When grammar is isolated from the semantic and stylistic aspects of speech, it inevitably turns into scholasticism”.

ser “preenchido”. Nesse caso, o “preenchimento” ocorre por meio de uma variedade muitas vezes alheia a ele, “a norma-culta”. Sob essa ótica, ressalta-se o entendimento de que a escola pode – e deve – propiciar ao aluno o acesso a essa norma, mas não como imposição, pois isso é capaz de fomentar o preconceito, fazendo com que ele se sinta menosprezado ou até discriminado.

Além disso, semelhante aos postulados da teoria *Estímulo – Resposta*, muitas vezes, os alunos, na aula de língua materna, precisam repetir exercícios e decorar classificações em troca de uma boa nota ou de reconhecimento por parte do professor. Essas atividades, geralmente, estão organizadas por gradação e têm o foco na palavra isolada ou na frase, remetendo-se à noção do paradigma dominante de que é possível dividir, classificar, quantificar; isso se estende a posturas dos professores como: trabalhar com conteúdos isolados de outras áreas do saber, com fins em si mesmos, não buscando encontrar alternativas para promover a interdisciplinaridade, etc.

De acordo com Bagno:

A tradição gramatical ainda se apóia em dois pilares que foram reduzidos a pó pela ciência moderna, senão em todos os campos da atividade humana, pelo menos no tocante ao estabelecimento das “verdades” que compõe o conhecimento científico: o *poder e a autoridade*. [...] A GT não aderiu à evolução epistemológica da era moderna, não substituiu seus métodos de argumentação baseados na afirmação das autoridades antigas pelos métodos científicos da observação de dados, da verificação e testagem de hipóteses, de dedução de regras a partir de observações da realidade sensível, de crítica das metodologias, da comprovação ou refutação de hipóteses pela experimentação etc. (BAGNO, 2000, p. 19, grifos do autor).

Diante disso, acredita-se que a gramática normativa, quando serve de critério de exclusão, diferenciando os falantes em função do domínio da norma culta, acaba legitimando o poder das classes sociais dominantes.

O quadro abaixo apresenta uma síntese da reflexão anterior, com variáveis envolvidas nas relações de ensino e de aprendizagem.

Quadro 7 - Relação do *empirismo* e da *concepção behaviorista* com a *gramática normativa*

Variável	Empirismo/concepção behaviorista (tem por base a concepção de ciência cartesiana-newtoniana)	Gramática normativa
Educação	Ênfase no <i>produto</i> que deriva do ato de conhecer.	Foco no resultado: “o bom uso” da língua.
Ensino e aprendizagem	Foco na transmissão e na reprodução.	Imposição da norma padrão. Toma por base clássicos da literatura para coletar marcas do “bom uso” a fim de

		que aquele modo de utilização da língua se perpetue.
Organização curricular	Tem por base disciplinas específicas. O conhecimento é fragmentado. Os conteúdos são isolados de outras áreas do saber, com fins em si mesmos.	Ênfase nas classificações, na frase e na palavra isolada.
Sujeito	O sujeito é um “receptáculo vazio”, uma “tábula rasa”.	Falta de consideração em relação à variedade linguística que o sujeito possui/aprendeu em sua comunidade de fala.
Método	Estímulo x resposta.	Repetição de exercícios. O aluno precisa decorar classificações em troca de uma boa nota.
Avaliação	Caráter classificatório e quantitativo. Ênfase em provas e exercícios. Gradação e premiação.	Cobrança gradual: das regras mais fáceis para as mais difíceis. O aluno precisa “decorar” conteúdos gramaticais.
Escola	Espaço autoritário, no qual domina o dogmatismo (“as verdades são absolutas”).	Caráter prescritivo, ou seja, deve-se “evitar erros”. Falta de explicitação da lógica inerente às regras em estudo.

Fonte: elaborado pela autora.

Por outro lado, a associação entre interacionismo/construtivismo e gramática pode ser feita. Poder-se-ia, no trabalho em sala de aula, levar em conta as condições do aluno para abstrair conceitos e, principalmente, decorar nomenclaturas. Feito isso, parece que seria possível enfatizar o estudo a partir do uso e do entendimento da lógica das regras

Esse paradigma ajudaria a desconstruir a ideia de que conhecer é medir, classificar de forma estanque, em um processo em que os elementos são vistos de forma isolada e estática. Entende-se que, a partir dessa perspectiva, haveria mais valorização do aluno como uma falante que interage e, com isso, faz a língua evoluir, percebendo o dinamismo dos fatos da linguagem.

4.1 ENSINAR LÍNGUA MATERNA COM BASE NAS CONCEPÇÕES DEFENDIDAS

Primeiramente, ao refletir sobre o ensino de língua materna com base nas concepções defendidas nesta dissertação, destaca-se que a “tradição” pode ser o cerne de reflexões sobre o porquê de a aula de língua materna, em várias ocasiões, não dar conta de fornecer ao aluno subsídios – como o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita – para ele situar-se e interagir proficientemente em uma sociedade letrada, bem como ser a causa de o estudante

sentir a impressão de que o estudo da língua portuguesa distancia-se de sua realidade de uso⁹⁷.

Segundo Franchi (2006):

Trata-se de uma tradição (num sentido quase mecânico de tradição) que foi acumulando e catalogando questões, problemas, soluções específicas, definições: um baú de guardados. Alguns trazem marcas de um tempo que vai longe aos Aristóteles e Platões; outros lembram Port-Royal ou Jespersen ou Martinet ou Sapir ou Saussure ou Soares Barbosa ou... Não me entendam como propondo passar um apagador sobre essa tela do tempo [...] A questão não está no interesse teórico da tradição. Está na repetição inconsciente de fórmulas com que suas intuições se escolarizaram (no pior sentido de “escolarização”). Está na falta de reflexão sobre o que realmente se está fazendo quando fazemos gramática do modo que fazemos. (FRANCHI, 2006, p. 52).

Conforme Travaglia (2002), a “tradição” serviu como critério para a exclusão de variedades, de formas e de usos que não atendiam à norma culta. Predominantemente ligada à gramática normativa, a tradição priorizou o estudo e o ensino da língua voltado à memorização de regras e às análises classificatórias.

Assim, no lugar de *aprender a usar a língua*, por muito tempo, as atividades fornecidas pelo professor de português tenderam a enfatizar exercícios de cunho gramatical. Além disso, na maioria das vezes, a leitura e a produção textual foram trabalhadas de forma descontextualizada. (FONTANA, PAVIANI & PRESSANTO, 2009, p. 20).

Quanto a essa questão, Geraldi (1996) tece uma crítica, a partir da constatação de que o modo como o ensino de língua operou – mesmo quando não considerava o aspecto prescritivo –, priorizando, muitas vezes, o conhecimento do modo como a língua pode ser descrita, não deu conta de fazer com que o usuário pudesse utilizá-la com mais propriedade, como se buscava.

Nesse sentido, Paviani (2013), levando em conta os pressupostos teóricos de Bronckart, explica que:

Aprender a *usar uma língua* significa: (a) aprender atividades de linguagem, trabalhando com a textualização (oral e escrita), tendo presente as situações discursivas; (b) estudar a coesão e coerência entre as unidades linguísticas; (c) estabelecer as conexões estruturais, os conteúdos veiculados, os propósitos comunicativos; (d) definir os interlocutores da situação enunciativa (*quem diz / o que / com que propósito / para quem*), identificando os papéis sociais desses, além de outros aspectos. (PAVIANI, 2013, p. 43, grifos da autora).

Além disso, Geraldi (1996) defende que os alunos têm conhecimento das classes gramaticais por meio de definições; porém, os critérios – que, por sinal, não são muito

⁹⁷ Em minha caminhada docente, várias vezes, pude presenciar o fato de os alunos verbalizarem que as aulas de língua portuguesa que tiveram eram desestimulantes; nelas, os estudantes precisavam decorar conteúdos para provas, sem que eles tivessem muita conexão com suas reais necessidades comunicativas.

precisos – e os objetivos utilizados para as classificações nem sempre são apresentados. Dessa forma, os estudantes não conseguem compreender a lógica e a motivação das classes gramaticais.

Na mesma linha de pensamento, Faraco & Castro referem que:

A crítica básica e fundamental dos linguistas ao ensino tradicional recaiu sobre o caráter excessivamente normativo do trabalho da linguagem nas escolas brasileiras. Segundo essa crítica, as nossas escolas, além de desconsiderarem a realidade multifacetada da língua, colocaram de forma desproporcional a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais, com o objetivo nuclear de estudo, confundindo, em consequência, ensino de língua com o ensino de gramática. Aspectos relevantes do ensino de língua materna, como a leitura e a produção de textos, acabaram sendo deixados de lado. (FARACO; CASTRO, 2000, p. 181).

Nessa perspectiva, Franchi (2006) destaca que, no ensino, os exercícios propostos, em geral, são metalinguísticos, a partir dos quais o aluno, analisando e classificando, caracteriza aspectos da linguagem, havendo, portanto, pouca relação com o modo de construir e transformar expressões da língua. Nesse sentido, o autor (2006, p. 75) ressalta que só é possível e significativo ao estudante aprender gramática quando ela estiver “relacionada a uma vivência rica da língua materna, quando construída pelo aluno como resultado de seu modo próprio de operar com as relações e sobre as expressões, quando os fatos da língua são fatos de um trabalho efetivo e não exemplos descolados da vida”. Nas palavras de Azevedo (2014):

[...] os alunos após, e mesmo durante, o chamado período de alfabetização são inseridos (e esse foi o termo mais suave que encontrei) no reino da gramática normativa da língua portuguesa, classificando palavras e frases, ou partes delas, conjugando verbos, flexionando substantivos, adjetivos, memorizando listas de coletivos, conjunções, preposições, enfim, dissecando um grande e aterrorizante monstro chamado *português*. Depois que já estão “craques” na linguagem despregada de tudo e de todos, os professores dizem “pirlimpimpin” e ordenam que leiam vários textos, de muitos tipos, formas, gêneros e escrevam perfeitamente as ditas *redações* (não menos famigeradas habitantes do mundo escolar). (AZEVEDO, 2014, p. 93-94).

Essa realidade motiva a refletir sobre outros dois aspectos: a concepção de gramática e de linguagem eleita pelo professor ao ensinar e os objetivos que ele tem quando ensina. Sob essa dimensão, surge a necessidade de serem repensadas as práticas que transformam o português no “monstro” da escola, mesmo sabendo-se que a língua portuguesa já é ricamente utilizada pelos alunos nas interações, muito antes de inserir-se no ambiente de educação formal. Isso evidencia que falas recorrentes como “não sei português” e “não gosto da língua portuguesa” são, no mínimo, curiosas, para não se dizer paradoxais.

Uma crítica ao que gera essa situação é tecida por Franchi ao sugerir que as atividades de natureza gramatical perderam de vista a dimensão do uso da linguagem. Elas:

resumem-se a exercícios analíticos e classificatórios com pequena relação com os processos de construção e transformação das expressões, com a propriedade e adequação do textos às intenções significativas, com a exploração da variedade dos recursos expressivos para o controle do estilo. Esquece-se que a pertinência de um elemento verbal a esta ou àquela classe supõe operações efetivas (linguísticas) do sujeito e que a própria elaboração de um sistema descritivo supõe uma familiaridade prévia com os processos envolvidos nessa construção. Tem razão, pois, quem rejeita a gramática, quando se perde esta dimensão criadora e se esvazia o estudo gramatical de qualquer sentido pela desconexão entre seus objetivos e os objetivos de uma prática da linguagem em um contexto vital. (FRANCHI, 2006, p. 74).

Dessa forma, o ensino de língua materna, muito além de estar centrado na gramática normativa, pode simular um contexto prático de uso da linguagem, pois é na interação, nos diversos usos, que as palavras adquirem sentido, como se fossem peças de um quebra cabeça (o texto) que, ao ser montado (produzido), emana uma rede de significados. Pensando nas palavras, pode-se dizer ainda que a língua é constituída de uma gramática e de um léxico. Então, se o professor objetiva ensinar a “língua” portuguesa, obviamente não deve ensinar apenas teoria gramatical, que é somente parte da língua. Nessa perspectiva, para Antunes (2007), embora importante em relação à construção estrutural dos enunciados, a gramática não dá conta de todas as relações de uso e sentidos constituídos no discurso⁹⁸, o qual é entendido como “manifestação da enunciação”. (BENVENISTE, 2006, p. 82).

Diante disso, considera-se que, embora teorias discursivas e enunciativas mostrem a importância de ter como ponto de partida a língua em uso, prevalecem em sala de aula práticas consagradas, como a exploração de partes isoladas do texto, em detrimento do todo, e o ensino de nomenclaturas, as quais devem ser memorizadas pelo aluno, sendo que ele precisa identificá-las e classificá-las, mesmo que, muitas vezes, não entenda para que servem ou como relacioná-las à leitura e à produção de seus textos.

Cabe ressaltar que, de acordo com Antunes (2007, p. 22), a simples classificação de partes isoladas do texto não confere competência a quem quer falar, ler e escrever bem. Com esse tipo de estudo, é muito difícil que o estudante se torne um bom leitor, interpretativo e crítico, bem como um escritor proficiente, que sabe adequar sua produção a diferentes necessidades de expressão. As afirmações de Feltes (1995, p. 23) vão ao encontro de tal premissa, visto a autora defender que “não se pode supor que, explicitando-se e exercitando-

⁹⁸ Para esclarecer, Benveniste (1989, p. 49) postula que o discurso também corresponde à “linguagem em ação”. De acordo com Bronckart (2006, p. 76), discursos são “as modalidades de estruturação das práticas por meio das quais os aspectos ilocutório e locutório são integrados e que ‘dizem’ o mundo, ao agir no mundo”.

se estruturas em nível frasal, se chegue ao desenvolvimento da competência textual do aprendiz”. Para isso, o professor precisa utilizar “propostas que operem em nível discursivo”, pois, assim, o aluno também pode refletir sobre a língua, utilizá-la proficientemente e estar ciente dos processos interacionais envolvidos na produção.

Ademais, acredita-se que as atividades que envolvem apenas o reconhecimento das categorias de palavras e o estudo de partes de texto pode causar desestímulo ao aluno pelo fato de ele não encontrar um sentido ao realizá-las. Essa práxis pedagógica também pode ser analisada através desta consideração de Saussure, citada por Benveniste (1988, p. 98): “cada língua forma um sistema⁹⁹ no qual tudo se liga, em que os fatos e fenômenos se comandam uns aos outros, e não podem ser nem isolados, nem contraditórios”. Então, se a língua é um sistema, e o sistema é o todo em que as partes existem em uma relação de interdependência, o ideal é não estudar fragmentos de textos, frases ou palavras isoladas, pois cada parte da língua constitui o sistema linguístico, sendo que seu funcionamento só pode ser visto dentro desse sistema, nas relações de uso. Para o referido autor:

É uma grande ilusão considerar um termo simplesmente como a união de um certo som com um certo conceito. Defini-lo assim seria isolá-lo do sistema de que faz parte; seria crer que se pode começar pelos termos e construir o sistema somando-os, quando ao contrário é do todo solidário que é preciso partir para obter por análise os elementos que ele encerra. (BENVENISTE, 1988, p. 99).

Ainda sobre essa questão, Guimarães (1995, p. 17) afirma ser impossível que “a produção e a percepção de enunciados textuais se operem por uma concatenação não regrada de frases isoladas”, uma vez que a competência do falante/escritor é textual/discursiva, pois a frase não é um aglomerado sequencial de palavras, da mesma forma que o texto não pode ser entendido como uma simples sequência de frases. São as “relações entre as palavras no nível do sentido que fazem do texto um conjunto limitado de informações que se seguem sobre um eixo de sucessividade.” (GUIMARÃES, 1995, p. 17).

Percebe-se também que as frases analisadas fora de contextos de enunciação podem ter um sentido totalmente oposto ao objetivo de seu uso. Um exemplo disso é a ironia. Como é possível entender uma ironia fora do contexto de produção? De acordo com Brait e Melo (2005, p. 75), um texto, um enunciado não se sustenta fora de suas esferas de circulação, produção e recepção. Da mesma forma, Barbisan e Flores (2009, p.15) explicam o entendimento de Benveniste sobre essa questão: “é no uso da língua que um signo tem

⁹⁹ Para Saussure (CLG), *sistema* é um todo complexamente organizado, constituído de partes interdependentes.

existência”. É por isso que os enunciados são sempre únicos, ou seja, não se repetem e podem ter diferentes sentidos em cada enunciação.

Sob essa ótica, pensa-se que é possível entrar em contato com o que é produzido, ou seja, o discurso e, assim, deduzir como a língua se configura. Assim, pode-se pensar em investigações linguísticas que partam do uso, mas destaca-se que esse uso da língua só é possível porque o sujeito se “apropria”¹⁰⁰ da organização sistêmica que ela fornece. Nas palavras de Benveniste:

O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade de língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância do discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno. (BENVENISTE, 2006, p. 83-84).

Além disso, apenas com o estudo metalinguístico, dissociado do uso da linguagem, o aluno, segundo Neves (2003), não adquire competência comunicativa¹⁰¹ ou linguística. Travaglia (2003, p. 17), concordando com a referida autora, afirma que o ensino de língua materna precisa objetivar a ampliação dessa competência do usuário da língua, isto é, sua capacidade de empregar adequadamente a língua em diferentes situações de comunicação, seja na fala, na escuta, na escrita ou na leitura. Para o referido autor, tal competência implica outras duas: a gramatical ou linguística e a textual. A primeira caracteriza-se como a capacidade que o usuário da língua tem de gerar “sentenças linguísticas gramaticais”. A outra diz respeito ao potencial de compreensão e de produção de textos em situações de interação, o que envolve outras capacidades, como: *formativa, transformativa e qualificativa*.

Travaglia (2003, p. 19) considera de suma importância a elaboração, por parte do professor, de situações as quais objetivam que o aluno desenvolva as competências comunicativas, estando englobados nesse processo outros propósitos, como, por exemplo, auxiliá-lo a apropriar-se da norma culta¹⁰² e proporcionar-lhe um ensino de qualidade na modalidade escrita da língua.

¹⁰⁰ Destaca-se que a noção de “apropriação” deriva de Benveniste (2006, p. 84, grifos do autor), o qual entende que “enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de *apropriação*”.

¹⁰¹ Optou-se por utilizar a nomenclatura “competência comunicativa”, conforme Travaglia a define, embora haja preferência pelo termo “competência linguística”. Sobre isso, pretende-se deixar claro que este trabalho não se identifica com uma concepção de comunicação que considera a existência do emissor como quem envia uma mensagem e do receptor como quem, passivamente, a recebe. Demonstra-se, neste estudo, preferência por uma concepção de linguagem como interação.

¹⁰² O autor explica que, muitas vezes, esse é considerado, erroneamente, o objetivo mais importante do que o desenvolvimento da competência comunicativa.

Além disso, para esse autor, “um dos objetivos do ensino de língua materna é levar o aluno ao conhecimento da instituição linguística, da instituição social que é a língua, ao conhecimento de como ela está constituída e de como funciona (sua forma e função)”. (TRAVAGLIA, 2003, p. 19).

Entende-se, então, que essas questões perpassam a problemática envolvida na relação entre ensino eficiente de língua materna e gramática. Uma consideração recai sobre o fato de que, segundo o exposto até agora, o estudo da gramática normativa não dá conta de possibilitar ao aluno o desenvolvimento da competência comunicativa, principalmente porque, centrando-se em análises, classificações e prescrições, deixa de lado os aspectos textuais e discursivos, não contemplando a questão do uso da língua, da constituição do sentido e mantendo-se no nível do trabalho a partir da palavra isolada. Nesse sentido, essa concepção de gramática não é entendida como compatível com o cumprimento do objetivo do ensino de língua materna descrito acima.

Para Neves (2003, p. 91), diferentemente do modo como é trabalhado, geralmente, nas aulas, é abalizado como um método válido partir dos usos da língua utilizados pelos alunos para estudar a norma-padrão, evitando-se discriminação de tipos de linguagem e contribuindo para que os estudantes percebam que há variações linguísticas. Essa postura da autora parece relacionar-se ao fato de a gramática internalizada defender que o aluno, de certa forma, tem domínio dos princípios e das regras do sistema da língua com a qual tem contato, mesmo que esteja inserido em uma comunidade linguística que não utiliza a norma-padrão.

Sobre isso, Neves (2003) destaca que:

A natureza da gramática que se defende para uso escolar é, pois, a de uma gramática abstraída do uso linguístico, o que prevê uma explicitação dos processos gramaticais dirigida pela observação do efetivo exercício da linguagem, isso é, da produção linguística efetivamente operada em interação. (NEVES, 2003. p. 91).

Isso mostra que o estudante pode apropriar-se do uso considerado mais aceito socialmente, mas sem desprezar sua modalidade de linguagem, justamente por partir do emprego para entender a norma-padrão. Ameniza-se, dessa forma, a discriminação e o preconceito linguístico relacionado à falta de domínio da norma culta.

A discussão em questão, à luz das teorias discursivas e enunciativas e levando em conta a dimensão sistêmica da língua, vai ao encontro da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 78), os quais afirmam que as práticas escolares estão, gradativamente, sofrendo alterações, impulsionadas, por um lado, pela crítica ao ensino de língua portuguesa centrado em tópicos de gramática e, por outro, pelas “alternativas teóricas

apresentadas pelos estudos linguísticos, principalmente no que se refere à consciência dos fenômenos enunciativos e à análise tipológica do texto”.

Nesse documento, entende-se o texto como instrumento privilegiado de ensino da língua, por ser a “manifestação viva da linguagem”. Também se explicita que a criação de contextos efetivos de uso da linguagem é necessária para que os alunos ampliem sua competência discursiva. Além disso, são indicadas atividades de escuta, leitura e produção de textos, e, nas metalinguísticas, sugere-se a construção de explicações sobre os fenômenos linguísticos presentes nas práticas discursivas, bem como as que envolvam epilinguismo, para entender a língua e suas propriedades. Orienta-se sobre a importância de existir a reflexão linguística como um modo de explicação das regularidades dos dados observados, “a partir do conhecimento gramatical implícito”. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 78).

Conforme Fontana, Paviani e Pressanto (2009, p. 20), os Parâmetros Curriculares Nacionais defendem uma visão contemporânea de ensino da língua materna, propondo que os contextos de comunicação sejam sempre o ponto de partida para que ela seja ensinada, o que envolve o estabelecimento de “propósitos relevantes para os interactantes, levando em conta seu conhecimento prévio e sua competência estratégica”.

Portanto, essa abordagem também mostra que as atividades que envolvem mera identificação e classificação de aspectos da língua apresentam-se aquém das necessidades do aluno para este apropriar-se de conhecimentos sobre a língua e seus usos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a pesquisa realizada, tendo como produto esta dissertação, foi possível perceber que o assunto em questão é complexo e permite outros desdobramentos, os quais, em função dos limites deste trabalho, não foram contemplados. Embora o que está sendo apresentado seja apenas um recorte da gama de possibilidades de estudo do mesmo objeto, a seguir, pretende-se compartilhar algumas reflexões.

Salienta-se, nesse sentido – retomando o dizer de Leonardo Boff (1998) que qualquer ponto de vista representa a vista de um ponto – que este trabalho foi realizado a partir do olhar de uma pesquisadora a qual, priorizando a formação continuada, já vivenciou os desafios de ministrar aulas de língua materna, verificando progressos em termos de leitura e de escrita de seus alunos, mas deparando-se com inúmeras dúvidas quando às estratégias para ensinar a língua materna de modo que o estudante desenvolva habilidades, e que também já foi aluna de professores com diferentes concepções de linguagem e de gramática, tendo percebido resultados igualmente diversos em sua aprendizagem. Nesse sentido, foram as inquietações, as quais, por muitos anos, estiveram presentes no cotidiano da pesquisadora, que deram origem às questões norteadoras desta pesquisa e instigaram várias leituras, em diversos materiais.

Levando em conta que o estudo da gramática, ainda hoje, parece interessar à educação – porque, com base no modo como os professores a concebem, em sua relação com as concepções de linguagem e com influência das concepções de ciência, reflexos são vistos, seja nas produções dos alunos, muitas vezes escritas só para agradar ao professor, seja no que parece ser mais importante, que é a habilidade que o aluno desenvolve (ou não) quanto à utilização da língua nas várias instâncias de uso –, a finalização do trabalho busca, de alguma forma, contribuir com o ensino de língua materna, a partir de considerações questionáveis e provisórias (de acordo com a concepção de ciência defendida).

Esta pesquisa, que, inicialmente, objetivava investigar *concepções de gramática normativa, descritiva e internalizada*, descrevendo-as, buscando aproximações com as concepções de ciência e verificando se apresentam contribuições ao ensino de língua materna na Educação Básica, acabou trazendo outros desdobramentos relacionados à questão. Foi possível perceber que a gramática descreve e normatiza a forma, e que o sentido não se constitui *a priori*. Assim, é insuficiente destacar apenas determinada *concepção de gramática* com o objetivo de obter estratégias mais adequadas ao ensino de português se não forem

levadas em conta as concepções de *língua* e de *linguagem*, bem como as influências sofridas pelo modo de conceber a ciência ao longo da história, já que os construtos teóricos das concepções de ciência influenciaram a elaboração do pensamento sobre como se aprende e a visão de mundo das pessoas.

Dessa forma, ensinar português, de acordo com os resultados desta investigação, envolve trabalhar a partir de uma perspectiva sistêmica da língua e da concepção de linguagem como interação. Isso parece ser muito mais amplo do que uma mera preocupação do professor em fazer com que os alunos decorem nomenclaturas e saibam classificar partes do texto. Entende-se que insistir nesse tipo de ensino significa desconsiderar que a cultura é construída por meio da língua e que os sujeitos se situam *na e pela* linguagem. Então, parece que a mudança desse panorama pressupõe o trabalho a partir da análise da língua levando em conta como ela funciona.

As reflexões também permitiram crer que precisa ser priorizado o discurso/texto (totalidade), visto ser possível perceber a necessidade, no dia a dia, de utilizar textos para informar, argumentar, solicitar, apoiar, reclamar. (TOLDO, 2010).

Acredita-se que o trabalho, em língua portuguesa, a partir da palavra e da frase isolada relaciona-se à concepção de ciência *cartesiana-newtoniana*, advinda do *paradigma dominante*, o qual influenciou as diversas áreas do conhecimentos com seus preceitos de dividir, de quantificar, de classificar para, depois, estabelecer relações. Além disso, a noção de estabilidade e de imutabilidade do universo desse paradigma parece remeter à gramática normativa, pelo fato de esta postular a imposição da norma padrão, tomando por base os clássicos da literatura a fim de perpetuar o “bom uso da língua”. Compreende-se, nesse sentido, que o trabalho com a língua materna pode (e precisa) modificar-se, voltando-se a uma visão complexa, sistêmica de universo, de educação e de língua, indo ao encontro dos postulados do *paradigma emergente*.

Diante disso, entende-se que a mudança de perspectiva, admitindo a visão sistêmica, poderia trazer novas abordagens para a educação, mas isso poderia fazer com que se pensasse se realmente a gramática normativa, com as prescrições do bom uso e a infinidade de nomenclaturas, precisa ser ensinada na escola, ou, pelo menos, se a forma descontextualizada de inseri-la no ensino é adequada. Avalia-se que ensinar a gramática sem a devida contextualização significa trabalhar com a semelhança, classificando e categorizando elementos por suas características comuns, enquanto a possibilidade de um projeto de trabalho a partir da noção de sistema e com base nos postulados da Linguística da Enunciação

enfaticaria as diferenças, já que elas constituem o sentido, suscitando a percepção das relações presentes no discurso.

A Linguística da Enunciação parece poder auxiliar porque objetiva analisar os atos linguísticos em situações de uso da língua, considerando sua função nos processos de interlocução, o que pode contribuir para que as atividades propostas pelo professor superem as práticas de classificar termos e memorizar regras gramaticais – as quais nem sempre são significativas à turma ou estão voltadas ao desenvolvimento de habilidades, como a de produzir e de compreender textos de modo eficiente.

Nesse sentido, levar em conta os pressupostos discursivos e enunciativos possibilita compreender os usos que o locutor vem a fazer na produção de seus discursos, o que parece ser uma condição fundamental para pensar a língua em situações de ensino e de aprendizagem.

Ademais, decorar nomenclaturas parece apenas auxiliar no processo de falar sobre a língua, mas não significa que isso poderá ajudar o estudante a utilizá-la proficientemente. Para que essa afirmação fique mais clara, pode-se pensar que o sujeito aprende a falar porque, em sua comunidade, interage; então, o processo natural para aprender a língua envolve, fundamentalmente, o contato com ela. Assim, em tese, o indivíduo não aprenderia a escrever, por exemplo, simplesmente por saber falar sobre a língua. Para dominar a modalidade escrita, precisaria desenvolver habilidades, o que pode ocorrer por meio do contato permanente com essa atividade, ou seja, com a prática de produção textual. Porém, se o foco do trabalho do professor é a gramática, nem sempre há espaço nas aulas para desenvolver um trabalho adequado de escrita, bem como de leitura.

Além do exposto, se aprender a língua pressupõe que, constantemente, o aluno esteja exposto a diferentes situações em que ela é empregada, tanto na modalidade oral quanto na escrita, entende-se ser necessário haver, nas escolas, formação adequada e atitudes por parte dos docentes para atingir esse objetivo. Acredita-se que, para isso, eles mesmos precisam ter habilidades bem desenvolvidas quanto ao uso da língua.

Não se trata, portanto, de o professor meramente dominar as regras gramaticais e reproduzi-las aos alunos, mas de ele escrever proficientemente e ser um bom leitor, para ter condições de analisar adequadamente o texto do aluno, para perceber, por exemplo, as sutilezas de narrativas produzidas na turma, para encontrar estratégias a fim de que os estudantes defendam de forma mais adequada seus pontos de vista, para que a escrita seja orientada a partir do objetivo do locutor, para que as produções, de diferentes gêneros discursivos, atendam às especificidades, tenham um bom investimento autoral, entre outros.

Nesse quesito, entra-se em uma discussão que precisaria ser mais detalhada, a qual se refere à formação do professor para atuar no ensino de língua materna, podendo essa temática ser desenvolvida em outras pesquisas.

Ressalta-se, porém, que não se trata de defender que o estudo da gramática deva ser abolido, mas repensado, partindo dos usos, por exemplo, para entender a norma. Pode-se levar em conta uma concepção de gramática internalizada, a qual reconhece que o aluno aprendeu, em sua comunidade de fala, regras da língua, incentivando-o a ter acesso às descrições sobre essas regras, para que possa, aos poucos, ampliar seu repertório, podendo utilizar uma modalidade considerada padrão.

Reitera-se que esta pesquisa não esgotou o assunto. A partir dela, é possível encontrar direções para efetivar outras. Pensa-se que seria pertinente, por exemplo, realizar uma investigação das concepções de gramática que se mostram nas avaliações escolares dos alunos, na aula de língua portuguesa. Também seria possível, com base nas reflexões aqui contidas, ampliar a discussão sobre a ligação entre as concepções de *ciência* e de *gramática*.

Diante do exposto, entende-se que este trabalho pode ter contribuído ao gerar reflexões sobre as práticas docentes voltadas ao ensino de língua materna, de modo a relacionar-se à melhoria do desempenho linguístico dos estudantes, tendo por base concepção de *linguagem como interação*. Esse pressuposto desafia para que o ensino na escola alinhe-se mais à vida, às necessidades dos alunos, seja de leitura ou de produção, oral ou escrita.

Ademais, tem-se a impressão de que a noção da interdependência entre fatos e também da dependência entre o homem e o mundo ao seu redor suscita que a educação se volte à valorização da intersubjetividade, já que o aprimoramento de uma pessoa vincula-se às interações com as demais, o que implica a busca do reconhecimento do outro, como ser de relações, único, que, em sua singularidade, precisa ser respeitado.

Assim, acredita-se não ser possível perder de vista que educar envolve uma dimensão de formação do ser para lidar com as contradições da sociedade, para resolver os problemas que lhe são apresentados, o que parece reclamar, novamente, a perspectiva sistêmica da língua, da vida, do universo como um todo.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AGNOLINI, Ana Carolina Liberalesso. A gramaticalização da língua e suas influências na percepção da norma. In: MATTOS, Maria Augusta Bastos de. *Gramática em questão*. Campinas, RS: Mercado de Letras, 2010.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARNAULD, Antoine; LANCELOT, Claude. *Gramática de Port-Royal*. Trad. Bruno Fregni Bassetto e Henrique Graciano Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- AZEVEDO, Tânia Maris de. Ensinar gêneros? *Desenredo* - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, v. 10, n. 1, p. 93-104. jan./jun. 2014.
- AZEVEDO, Tânia Maris de; ROWELL, Vania Morales. A língua portuguesa como instrumento de aquisição de conhecimentos no Ensino Fundamental: algumas reflexões. In: SILVA, Carmem Luci da Costa et al. *Teorias do discurso e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- _____. Norma prescritiva e escrita literária ou por que Clarice Lispector não poderia escrever no *Estadão*. In: BAGNO, Marcos et al; CORREIA, Djane Antonucci (org.). *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Larud e Yara Frateschi Vieira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- _____. Dialogic origin and dialogic pedagogy of grammar: stylistics in teaching russian language in Secondary School. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 42, nº 6, november-december 2004, p.12-49.
- BAUER, Ruben. *Gestão da mudança: caos e complexidade nas organizações*. São Paulo: Atlas, 2009.
- BARBISAN, Leci Borges; FLORES, Valdir do Nascimento. Sobre Saussure, Benveniste e outras histórias da linguística. In: NORMAND, Claudine. *Convite à Linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. Sobre Saussure, Benveniste e outras histórias da linguísticas. In: NORMAND, Claudine. *Convite à Linguística*. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC SEF, 1998.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1988.

_____. *Problemas de linguística geral II*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1984.

_____. *Problemas de linguística geral II*. Trad. Eduardo Guimarães. 2. Ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2006.

_____. *O homem na linguagem*. São Paulo: Vega, 1989.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. *Ciência e mudança conceitual: notas sobre epistemologia e história da ciência*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos chaves*. São Paulo: Contexto, 2005.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas – SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad. Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006a.

BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Trad. Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br>>. Acesso em: 13 nov. 2014b.

CAMARA JR, Joaquim Mattoso. *Dicionário de filologia e gramática*. 4. ed. São Paulo, Rio de Janeiro, Fortaleza: J. Ozon Editor, 1971.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1982.

CARBONARA, Vanderlei. Docência e ética: um apelo humano por uma pedagogia da justiça. In: KUIAVA, Evaldo Antônio; SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA, Vanderlei. *Filosofia, formação docente e cidadania*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

CARVALHO, José Augusto. *Por uma política do ensino da língua*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CASELLA, Cesar Augusto de Oliveira. Rota de Fuga. In: MATTOS, Maria Augusta Bastos de. *Gramática em questão*. Campinas, RS: Mercado de Letras, 2010.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALIERE, Ricardo. *Gramática no Brasil: ideia, percursos, parâmetros*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.

_____. *Fonologia e morfologia na gramática científica brasileira*. Niterói, RJ: EDUFF, 2000.

CHOMSKY, Noam. *Linguística cartesiana*. Petrópolis: Vozes, 1971.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Filosofia e formação docente. In: KUIAVA, Evaldo Antônio; SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA, Vanderlei. *Filosofia, formação docente e cidadania*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

DENTZ, Volmir von; LAMAR, Adolfo Ramos. Giros epistemológicos na filosofia e a virada linguística na filosofia da educação. In: VII SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2008, Itajaí - SC. *Banco de Papers*. Itajaí - SC: UNIVALI, 2008. Disponível em: <
http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Filosofia_e_educacao/Trabalho/12_31_54_Os_giros_epistemologicos_na_filosofia_e_a_virada_linguistica.pdf>. Acesso em: 12 out. 2014.

DELVAL, Juan. A fecundidade da epistemologia de Piaget. Trad. Beatriz Affonso Neves. *Substratum: temas fundantes em Psicologia e Educação*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, v.1, n. 1 (Cem anos com Piaget).

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna. *Educar em Revista*. Curitiba, 2000.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira. Desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FÁVERO, Altair Alberto; TAUCHEN, Gionara. Didática, hermenêutica e pluralidade em educação. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 102-109, jan./abr. 2012.

FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. Gramática das teorias linguísticas e gramáticas pedagógicas. *Seminário de Linguística e Ensino da Língua Portuguesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

FLORES, Valdir do Nascimento et al. O normativo e o não-normativo na Gramática Tradicional Brasileira. In: GIERING, Maria Eduarda; TEIXEIRA, Marlene. *Investigando a linguagem em uso: estudos em Linguística Aplicada*. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2004.

FONTANA, Niura Maria; PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; PRESSANTO, Isabel Maria Paese. *Práticas de linguagem: gêneros discursivos e interação*. Caxias do Sul: Educs, 2009.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéfane. Triângulo didático pedagógico: o triângulo que pode ser visto como um quadrado. *Revista Educação nas ciências*, ano 1, jan./jun., 2001.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.

GOMES, Luiz Roberto. *Educação e Consenso em Habermas*. Campinas: Editora Alínea, 2007.

GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 6ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

GRAYLING, A. C. Epistemologia. In: BUNNIN, Nicholas; TSUI-JAMES, E.P. (Orgs.) *Compêndio de Filosofia*. Trad. de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1999.

HOURDAKIS, Antoine. *Aristóteles e a Educação*. São Paulo: Loyola, 2001.

I AM. Direção: Tom Shadyac. Universal Productions, 2011. Son. Color.1h20min (documentário).

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO – IPM. INAF: Leitura e Escrita – 2011 – 2012. Relatório on-line. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inf_resultados_inaf2011_ver_final_diagramado_2.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2014.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 3. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 2002.

_____. *Crítica da razão pura*. Trad. Manoela Pinto dos Santos e Alexandre Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. 28. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.

_____. O acesso ao real: reflexão sobre os caminhos da ciência. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; PAVIANI, Jayme (Orgs). *Filosofia, lógica e existência*. Caxias do Sul: EDUCS, 1997.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Trad. Beatriz Viana Boeira e Nelson Boeira. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LEITE, Marli Quadros. Língua Falada: uso e norma. In: PRETI, Dino (org). *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

MATTOS, Marcela. ENEM 2014: apenas 250 pessoas tiveram nota máxima na redação. Disponível em: < http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/enem-2014-apenas-250-pessoas-tiveram-nota-maxima-na-redacao?utm_source=redesabril_veja&utm_medium=facebook&utm_campaign=redesabril_veja>. Acesso em: 14 jan. 2015.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento*. Campinas: Psy II, 1995.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MATUI, Jiron. *Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1995.

MOREIRA, Marco Antonio. *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.

MORIN, Edgar. *O paradigma perdido: a natureza humana*. Trad. Hermano Neves. 3. ed. Editions du Seuil/ Publicações Europa-América, 1973.

_____. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. *Ciência com consciência*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

NEVES, Maria Helena de Moura. Subsídios teórico-metodológicos para o tratamento escolar da gramática. In: TOLDO, Claudia Stumpf (Org.). *Questões de Linguística*. Passo Fundo: UPF, 2003.

_____. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

NIQUE, Christian. *Iniciação Metódica à gramática gerativa*. Tradução: Edward Lopes. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.

NODARI, Paulo César. Educação, cultura e cidadania. In: CESCUN, Everaldo; NODARI, Paulo César. *Temas de filosofia da educação*. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

NORMAND, Claudine. Saussure-Benveniste. *Émile Benveniste: Interfaces Enunciação & Discursos: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria*, n. 33, 2006, p. 13-21.

OSAKABE, Haqira. Linguagem e educação. In: MARTINS, Maria Helena (org.). *Questões de linguagem*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PAVIANI, Jayme. *Filosofia, ética e educação: de Platão a Merleau-Ponty*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2010.

_____. *Problemas de filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino*. 7. Ed. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2005.

_____. *Ensinar: deixar aprender*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

_____. *Uma introdução à filosofia*. Caxias do Su, RS: EDUCS, 2014.

_____. O agir formativo do professor. In: KUIAVA, Evaldo Antônio; SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA, Vanderlei. *Filosofia, formação docente e cidadania*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. *Estudos da linguagem na educação*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2012.

_____. *Linguagem e implicações pedagógicas*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2013.

PERRAUDEAU, Michel. *Estratégias de aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes*. Trad. Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PERINI, Mário Alberto. *A gramática gerativa: introdução ao estudo da sintaxe portuguesa*. 2. ed. Belo Horizonte: Vigília, 1985.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à linguística*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

POZO, Juan Ignácio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. *Teorias cognitivas da aprendizagem*. Trad. Juan Acuña Llorens. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PLATÃO. *A república*. Trad. Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

POSSENTI, Sírio; ILARI, Rodolfo. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? In: CLEMENTE, Ivo; KIRST, Marta Helena Barrão. *Linguística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

PRIMI, Ricardo et al. Competências e habilidades cognitivas: uma contribuição para a definição dos construtos. *Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília, v. 17, n.2, 2001.

ROSA, João Guimarães. *No Urubuquaquá, no Pinhém*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1978.

ROSS, George MacDonald; FRANCKS, Richard. Descartes, Spinoza e Leibniz. In: BUNNIN, Nicholas; TSUI-JAMES, E.P. (Orgs.) *Compêndio de Filosofia*. Trad. de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

REBOUL, Olivier. *O que é aprender?* Trad. Emile Planchard. Coimbra: Livraria Almedina, 1982.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*. São Paulo. v. 2, n. 2, 1988, p. 46 – 71. Disponível em <<http://revistas.usp.br/eav/article/view/8489/10040>>. Acesso em: 02 nov. 2013.

SANTOS, Márcia Maria Cappellano dos. *Texto didático: propriedades textuais e pressupostos epistemológicos*. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de linguística geral. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. BALLY, Charles; SECHEHAYE, Alberto. 21. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1999.

SILVA, Dinorá Fraga da. O construtivismo e o ensino de língua. *Revista Organon*: Porto Alegre, v. 11, n. 25, 1997.

SILVA, Heraldo Aparecido; MOTA, Fernanda Antônia Barbosa. Aspectos da educação da criança na história da filosofia da educação: a perspectiva de filósofos e educadores. *Revista Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, v.18, n. 2, p. 65-77, maio/ago., 2013.

SILVA, Sílvio Ribeiro da. A precursora e a sucessora da Gramática de Port-Royal. In: MATTOS, Maria Augusta Bastos de. *Gramática em questão*. Campinas, RS: Mercado de Letras, 2010.

SCHNITMAN, Dora Fried. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

TEIXEIRA, Evilásio Francisco Borges. *A educação do homem segundo Platão*. São Paulo: Paulus, 1999.

TOLDO, Cláudia. O que significa pensar o trabalho de texto em sala de aula a partir de uma concepção enunciativa de língua? In: BARBISAN, Leci Borges; FANTI, Maria da Glória Corrêa di. *Cadernos de pesquisa em Linguística – Revista do Programa de Pós-Graduação*

em *Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, nov. 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEEDWOOD, Bárbara. *História concisa da linguística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus Logico-Philosophicus*. Trad. Luiz Henrique Lopes dos Santos. [Introd. Bertrand Russel]. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.