

**A QUESTÃO DA "GRAMÁTICA PEDAGÓGICA"
E O PAPEL DO PROFESSOR NOS PROCESSOS
DE PEDAGOGIZAÇÃO DE GRAMÁTICAS DESCRITIVAS:
A PROPOSTA DO CONCEITO DE FILTRO PEDAGÓGICO
NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

André García (USP)

andrelunar@gmail.com

Érica de Freitas (USP)

ericafreitas@usp.br

RESUMO

A questão da “gramática pedagógica” esbarra em uma problemática terminológica e conceitual. Por um lado, inexistente uma teoria gramatical que proceda à descrição da gramática de uma língua natural com fins didáticos; por outro, faz-se imperiosa a necessidade de adaptação dos arcabouços teóricos de descrição gramatical, que interessam basicamente a linguistas e estudantes de letras, para sua aplicação em salas de aula de língua estrangeira. Essa adaptação visa a mediar a construção, por parte dos aprendizes, de um conhecimento funcional acerca do sistema de regras de ordenação da língua a cuja apropriação se dedicam, de modo a permitir-lhes estender sua aplicação a outros contextos da vida prática, em vez de dominarem-nos em detalhes muito além do necessário para a comunicação cotidiana e/ou profissional. Cabe, portanto, aos agentes da instância do processo de ensino-aprendizagem a que aludimos como “filtro pedagógico” – entre outros, a saber, autores de livros didáticos e professores – a didatização dos saberes advindos dos modelos teóricos de descrição gramatical considerados adequados pelos mediadores do processo de aprendizagem. A posição do professor, neste caso, é de maior destaque, uma vez que apenas ele mantém contato direto com seu grupo de aprendizes e pode (deve) proceder ao seu planejamento de aulas com base nas necessidades e vicissitudes específicas de seus membros. Além disso, a ele compete “refiltrar” aquilo que os autores dos livros didáticos, a partir de uma perspectiva mais global e distanciada da realidade própria de cada sala de aula, filtraram num primeiro momento. Neste artigo, discutem-se as condições desejáveis para essa mediação da construção de conhecimento em língua estrangeira.

Palavras-chave: Gramática pedagógica. Ensino de gramática.
Linguística aplicada. Língua estrangeira.

1. Introdução

Muito se alerta, no seio dos estudos acadêmicos dedicados à questão do ensino formal de gramática (sejam eles desenvolvidos na área da educação ou da linguística teórica ou aplicada) acerca de sua ineficiência. Sustenta-se, não raras vezes, que professores e aprendizes fracassam no processo de ensino-aprendizagem de gramática, ao menos nos moldes em

que se pratica, ainda na atualidade, em diversas escolas, mais especificamente naquelas onde os resquícios da educação tradicional se fazem observáveis de forma mais clara². Esse fenômeno se dá porque as práticas de ensino tradicionais, no campo das línguas, eram (e, em alguns centros educativos, ainda são) pautadas pela transmissão frontal de conhecimentos metalinguísticos, tanto no campo do ensino-aprendizagem de língua materna quanto estrangeira³. Embora o foco deste trabalho seja o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, nota-se que essa questão também se permite observar no âmbito do ensino de línguas maternas.

A polêmica se instaura não apenas entre pensadores do Brasil, mas de diversos outros países, incluída a Alemanha. As razões comumente atribuídas ao fato apontam naturalmente para deficiências e insuficiências metodológicas gerais na condução das aulas, mas, muito especialmente, para as consequências da adoção sistemática da gramática tradicional como "incontroverso" pilar e cânone do trabalho linguístico durante a formação escolar. Discutem-se a rigidez das regras gramaticais apresentadas e impostas pelos programas, a distância entre o registro linguístico que se esmiúça diante do aluno e aquele por ele dominado na vida prática, a desmotivação causada pela necessidade de memorizar vasta e complexa terminologia, os questionamentos dos aprendizes quanto à utilidade ou real necessidade de se dominarem tais regras e tal metalinguagem, entre inumeráveis outros alvos de questionamento e – por que não enfatizar? – de rejeição.

2. Ensino-aprendizagem de língua estrangeira

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, salvaguardadas as diferenças contextuais e situacionais entre uma e outra realidade, não se pode negar que a gramática tradicional também desempenha o seu papel como principal substrato de pré-conhecimento teórico e terminológico de índole gramatical aportado pelos alunos no desenrolar de dito processo: trata-se daquilo a que os alemães eventualmente se referem como "*Schulgrammatik*", a gramática escolar,

² Tanto se consideramos as diretrizes de ensino da instituição em questão, quanto se levamos em conta as experiências prévias (como discentes em sua fase escolar e em seu período de formação profissional), bem como as crenças dos docentes, a influenciar, naturalmente, sua forma de ensinar.

³ No caso das línguas estrangeiras, há de se considerar, também, o predomínio, por décadas, do método gramática-e-tradução.

aquela "da escola". Verdade é que, nos cursos de línguas estrangeiras, abundam aprendizes traumatizados pelo estudo escolar da gramática tradicional, o que não invalida a observação de que, *grosso modo*, o desenvolvimento de reflexão acerca dos fenômenos da nova língua por parte dos alunos está mediado por um instrumental conceitual e terminológico advindo dos tempos de educação formal e do aprendizado de teoria gramatical em (e acerca da) língua materna. É neste contexto que Fontich Vicens (2010, p. 85) nos apresenta um resumo das conclusões de importantes estudos realizados na Europa acerca do saber metalinguístico de alunos em idade escolar, que constatam

que el saber gramatical no és qüestió de tot o rés sinó que és una barreja de nivells diferents: sabers escolars, fruits de la pròpia reflexió, intuïtus, fruits de la generalització; alguns són adequats i d'altres erronis; amb justificacions que pertanyen a nivells diferents (forma, lloc, significat, paradigma memoritzat, enunciació...). Més específicament senyalen la dificultat per separar la llengua i realitat, la no integració del vessant semàntic i formal, la visió lineal de les relacions entre les paraules, els problemes per tenir una visió global i coherent del saber gramatical, la separació entre el coneixement declaratiu i procedimental, la força de l'exemple paradigmàtic inicial de tipus prototípic, la problemàtica d'una terminologia gramatical que té altres significats en l'ús quotidià, les definicions intuïtives dels alumnes de vegades il·luminadores que la pràctica escolar no sempre aprofita, l'activació aleatòria o lligada al context d'aquest saber (que el fa difícil de recuperar en situacions diferents de la pròpia de l'aprenentatge, com ara d'una altre classe d'un any per l'altre), i la interferència de vegades de les definicions escolars simplificadores⁴.

Isso demonstra que o processo de ensino e aprendizagem de gramática é, em si, de alta complexidade – o que estimulou Ellis (2006) à concepção de algumas questões básicas para reflexão a esse respeito, a saber, entre outras: deve-se ensinar gramática ou simplesmente criar condições para a aprendizagem natural por parte dos alunos? Qual gramática

⁴ que o saber gramatical não é questão de tudo ou nada, e sim uma mistura de níveis diferentes: saberes escolares, frutos da própria reflexão, intuitivos, frutos de generalização; alguns são adequados e outros errôneos; com justificativas que pertencem a níveis diferentes (forma, lugar, significado, paradigma memorizado, enunciação...). Mais especificamente, sinalizam a dificuldade em separar a língua e a realidade, a não integração da vertente semântica e formal, a visão linear das relações entre palavras, os problemas em se ter uma visão global e coerente do saber gramatical, a separação entre o conhecimento declarativo e o procedimental, a força do exemplo paradigmático inicial de caráter prototípico, a problemática de uma terminologia gramatical que tem outros significados no uso cotidiano, as definições intuitivas dos alunos, por vezes iluminadoras, que a prática escolar nem sempre aproveita, a ativação aleatória ou associada ao contexto desse saber (o que o torna de difícil recuperação em situações distintas da de aprendizagem) e eventualmente a interferência de definições escolares simplificadoras (São nossas todas as traduções).

deveria ser ensinada? E em que estágio do processo de aprendizagem formal da língua? De modo intensivo ou extensivo? Condensado ou estendido? De modo implícito ou explícito? Separada de outros conteúdos ou integrada em atividades comunicativas?

Não obstante, desde o sepultamento, ao menos em teoria e como pilar das práticas de ensino de línguas estrangeiras, do método de gramática e tradução, tornou-se consenso que a gramática tradicional não daria conta de conformar satisfatoriamente a base teórica para o trabalho gramatical com línguas estrangeiras, sob risco eminente de reprodução dos mesmos problemas historicamente registrados tanto no processo de ensino-aprendizagem de língua materna quanto de línguas estrangeiras nela baseados. Cientes disso, autores de livros didáticos teriam de se amparar em fundamentos teóricos outros para erigir as bases do trabalho gramatical implícito ou explícito em suas obras. A principal dificuldade encontrada, nesse momento, é a ausência de uma teoria gramatical voltada expressamente ao ensino de línguas estrangeiras. Uma teoria gramatical não meramente descritiva, cujo rigor científico não a distanciasse dos interesses específicos dos aprendizes (mais atrelados à funcionalidade de seu estudo e à aplicabilidade de seus insumos em situações comunicativas autênticas), seria uma empreita ainda por realizar. Vinte anos mais tarde, ainda mostram-se atuais os comentários de Brons-Albert a respeito:

Überlegungen zur Wahl des Grammatikmodells für den Fremdsprachenunterricht gipfeln häufig – durchaus mit Recht – im Plädoyer für eine "didaktische" oder "pädagogische Grammatik", die endlich geschrieben werden müsse. Teilweise sind die Autoren auch der Meinung, sie liege in ihrem Werk schon vor (vgl. etwa Rall/Engel/Rall 1985). Ein tatsächlich ausschließlich für die Fremdsprachenvermittlung konzipiertes Grammatikmodell existiert jedoch bisher nicht. Es besteht auch bisher wenig Einigkeit darüber, wie ein solches Grammatikmodell aussehen sollte. Deshalb wird man auf absehbare Zeit im DaF-Unterricht noch mit Modellen auskommen müssen, die nicht speziell für didaktische Zwecke entwickelt worden sind. (BRONS-ALBERT, 1990, p. 43)⁵

⁵ Havendo interesse em consulta, veja-se Rall; Engel & Rall (1985).

Reflexões sobre a escolha de um modelo gramatical para a aula de língua estrangeira culminam frequentemente – e com toda razão – na defesa de que se crie uma "gramática didática" ou "pedagógica", que ainda teria de ser escrita. Também há autores que são da opinião de que ela já existiria. Mas, de fato, um modelo gramatical concebido exclusivamente para o ensino de línguas estrangeiras ainda não existe. Observa-se até o momento pouco consenso sobre como um modelo gramatical desse tipo deveria ser. Por isso, por certo tempo ainda se terá de trabalhar, na aula de Alemão como língua estrangeira, com modelos gramaticais que não foram especialmente elaborados para fins didáticos.

Como quase tudo o que diz respeito à definição de gramática, incluídos escopo, tipologia e correspondente terminologia, os termos "gramática didática" e "gramática pedagógica" também são objeto de debate. Para especificações a respeito, veja-se Nickel (1993).

Nickel, em seu artigo "*Scientific Grammar (SG) vs. Pedagogical Grammar (PG)*" (1993), chega a classificar os linguistas em três grupos, de acordo com a relação que estabelecem (ou não) entre linguística teórica e as questões subjacentes ao ensino de línguas estrangeiras. Primeiramente, denuncia os que nem sequer tentaram estabelecer qualquer tipo de relação entre os dois aspectos, embora conceda que isso não significa "*that they might not have tried to see one if directly asked*"⁶. Entre estes, aponta Saussure e Hjelmslev. Prossegue com o grupo intermediário, o dos que criam que seus modelos poderiam ser aplicados em versões modificadas e adaptadas ("*American Taxonomists, Tagmemists and the functionalists of the Prague School*"), e finaliza a exposição de sua tipologia com a menção ao terceiro grupo, "*those who were more hesitant, if not very sceptical, but who sometimes, like Chomsky, changed their views, leaving it to applied linguists to make use of their theories*"⁷ (NICKEL, 1993, p. 49). Numa gramática pedagógica, assevera o autor ao citar Halliday (1964), a linguística teórica desempenha um papel geral indireto e filtrado, ao lado de outro direto, "*perhaps even the more important one, [...] behind the classroom teacher.*"⁸ (Idem, p. 50). Em sendo assim, estabelece o que vê como algumas propriedades da gramática pedagógica: 1. Ecletismo, compreendido como a combinação de elementos provenientes de diversas escolas e concepções; 2. Emprego de termos científicos pouco sólidos que possa, porém, ser de utilidade em contextos pedagógicos; 3. Base contrastiva explícita (com a língua materna); 4. Mais equilíbrio e completude; 5. Clareza; 6. Simplicidade.

Fato é que, como asseveramos acima ao retomar o artigo de Brons-Albert e as reflexões de Nickel, tal gramática inexistente na atualidade, ao menos de forma acabada e disponível para estudo e eventual adoção por parte de autores de livros didáticos, docentes, alunos e formado-

⁶ Que eles não teriam tentado enxergar algum tipo se diretamente questionados.

⁷ Aqueles que hesitaram mais, se é que não foram escéticos, mas que eventualmente, como Chomsky, mudaram seus pontos de vista, deixando na mão da linguística aplicada a utilização de suas teorias.

⁸ Talvez até o mais importante de todos, por trás do professor.

res de professores. Desconhece-se a existência de uma gramática descritiva elaborada exclusivamente tendo em vista sua aplicação no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Conhecem-se, entretanto, muitas gramáticas de exercícios para aprendizes de línguas estrangeiras, que se baseiam na exibição de paradigmas de fenômenos gramaticais e, como o próprio nome indica, exercícios a serem feitos pelos aprendizes. Uma gramática que tivesse em conta as características e interesses de seu público-alvo (aprendizes de línguas estrangeiras e logicamente também os professores) e que, conseqüentemente, também considerasse aquilo de que eles *não* precisam. Tal gramática teria, por exemplo, de levar em conta as intenções e atos de fala a serem ensinados/aprendidos e, a partir deles, numa filtragem, determinar quais tópicos gramaticais mereceriam ser explicitados/trabalhados em sala de aula e com que profundidade – ou seja, aquilo que se faz atualmente no âmbito do ensino de línguas estrangeiras baseado nos pressupostos do Quadro Europeu Comum de Referência. A título de exemplo, uma gramática pedagógica elaborada com vistas ao ensino de português brasileiro como língua estrangeira se distanciaria de uma gramática científica ou descritiva na medida em que, tendo em vista as necessidades comunicativas dos aprendizes, dificilmente incluiria menções extensivas à mesóclise, à forma pronominal “vós” etc. Já o interessante numa gramática pedagógica seria o descrever aquilo que se tenha inventariado como necessário para a comunicação cotidiana nessa língua de forma clara, sucinta, facilitada em comparação às gramáticas utilizadas por estudantes e pesquisadores da área de letras. Mas o que se conhece, hoje em dia, são as pedagogizações/didatizações de conteúdos de ordem gramatical empreendidas por autores de livros didáticos. Estas últimas, por sua vez, são esboços de concepções de gramáticas pedagógicas, e delas trataremos no próximo item.

Destarte, restava-nos recorrer ao arcabouço teórico disponível em linguística para eleger, dentre os modelos disponíveis, aqueles que mais se adequassem aos supramencionados interesses (e às reais necessidades) dos aprendizes de língua estrangeira. Ou seja, trata-se de analisar as gramáticas descritivas existentes e eleger aquelas que sejam simples, claras, de fácil compreensão por parte de um alunado leigo no campo da linguística, que permitam a exposição de fenômenos gramaticais de forma facilmente visualizável etc. Já diziam os alemães que *Probleme kommen nie alleine*⁹, de modo que mais uma dificuldade se apresentava, desta vez

⁹ Problemas nunca surgem sós.

no processo de aplicação de alguma teoria viável para tais fins:

Die Modelle, die die Syntax der deutschen Sprache beschreiben, können insofern nicht als geschlossen und fertig betrachtet werden, als es immer sprachliche Phänomene gibt, die noch nicht befriedigend beschrieben werden können. Außerdem sind die Grammatikkonzepte [...] alle auf der Basis anderer Sprachen und nicht des Deutschen, entstanden und erst dann auf das Deutsche übertragen worden, so dass es Lücken gibt. Aus diesem Grunde kann eigentlich nicht von 'Grammatiktheorien' gesprochen werden, sondern nur von einer Vorstufe, diese können wir ein 'Konzept' oder ein 'Modell' nennen. (HUFEISEIN & NEUNER, 1999, p. 55)¹⁰

Some-se a essa observação o pertinente comentário de James *apud* Fischer (1990, p. 28): "*If some models are better at describing certain features, it must follow that some models will describe certain languages better than others.*"¹¹

Questão que não pode ser ignorada, neste íterim, é o caráter multidisciplinar da "gramática pedagógica". Como acabamos de demonstrar, apesar desse termo ser amplamente utilizado por pesquisadores dos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, uma gramática dessa natureza inexistente tanto no singular quanto no plural. O que se dá, na realidade, são processos complexos, polissemióticos, multifatoriais e interdisciplinares de pedagogização de descrições gramaticais, dos quais participam diversos atores, linguagens, saberes, tecnologias.

Without question, teaching grammar in a second language setting involves prescription, yet the range of structures important to consider resembles a descriptive grammar much more than a prescriptive grammar for native speakers. Moreover, teachers concerned about how their students succeed in learning any grammar will naturally be curious about the psychological constructs that underlie interlanguage competence and performance. Even though the extreme rigor of axiomatic systems is usually not found – or needed! – in teaching materials, in pedagogical grammar, the development of such materials has certainly profited from the discoveries made through formal

¹⁰ Os modelos descritivos da sintaxe alemã ainda não podem ser vistos como fechados e prontos, já que sempre há fenômenos linguísticos que ainda não podem ser satisfatoriamente descritos. Além disso, todos os conceitos gramaticais surgiram baseados em outras línguas que não o Alemão, tendo sido posteriormente aplicados a essa língua, de modo que persistem lacunas. Por esse motivo, não se pode falar em "teorias gramaticais", mas sim apenas de um estágio básico, que podemos denominar um "conceito" ou um "modelo".

¹¹ Se alguns modelos são melhores para descrever certos fenômenos, alguns modelos, por sua vez, são melhores para descrever certas línguas que outras.

Este excerto põe mais ou menos diretamente em evidência alguns dos elementos constituintes da tessitura desse processo: descrição gramatical ou gramáticas descritivas/científicas; professores e alunos; processos cognitivos; saberes de ordem psicolinguística e pedagógica; material didático. Todos esses ingredientes, juntos, conformam uma complicada rede que corresponde ao espectro de interesses da linguística aplicada. Sua complexidade deriva da variabilidade e instabilidade próprias de seus componentes: não existem, pois, fórmulas capazes de definir, delimitar, circunscrever o que venha a ser e como deva funcionar cada um deles. Deste modo, não se pode prescindir de, logo no início, hierarquizar os elementos constituintes do processo de pedagogização gramatical e descrever as principais inter-relações entre eles, assumindo o professor papel central nesse processo, como se verá adiante.

3. Os agentes e componentes do filtro pedagógico

O primeiro passo nesse sentido seria o de situar a "gramática pedagógica", entendida como o recém mencionado processo de didatização de conteúdos gramaticais, num *continuum* de definições de "gramática" que se estende de (1) um sistema de regras ordenadoras da língua natural "depositado" nos cérebros de seus falantes nativos, perpassando (2) diferentes tentativas de descrição teórico-científica desse sistema, a partir de perspectivas várias e chegando à (3) aprendizagem das principais regras desse sistema a partir do contato pedagogicamente filtrado com (2) (HELBIG, 1993). Fica manifesta, assim, a inviabilidade da passagem direta da fase 2 para a 3 nos contextos absolutamente majoritários de ensino comunicativo de línguas estrangeiras, em que os aprendizes não são linguistas e seus interesses são de ordem prática e funcional, com vistas ao uso da língua em situações quotidianas concretas. No âmbito teórico, essa passagem se alicerça no engenho da Linguística Aplicada ao empre-

¹² Sem dúvida, ensinar gramática no contexto de uma segunda língua envolve prescrição, porém o conjunto das estruturas importantes de ser consideradas se assemelha muito mais a uma gramática descritiva que a uma gramática prescritiva elaborada para falantes nativos. Além disso, professores preocupados com como seus aprendizes conseguem aprender qualquer gramática estarão naturalmente curiosos em saber sobre os construtos psicológicos que subjazem à competência interlinguística e à performance. Mesmo que o extremo rigor de sistemas axiomáticos não seja frequentemente encontrado – ou necessário – em materiais didáticos, o desenvolvimento de tais materiais certamente valeu-se das descobertas feitas através de análise formal.

gar saberes advindos da linguística teórica, da semiótica, da psicologia e psicolinguística, da ciência cognitiva, da pedagogia e da didática e metodologia de ensino de línguas estrangeiras e enquadrá-los de modo a viabilizar o aprendizado do aluno.

A menção ao aluno põe em relevo, por sua vez, é o mais importante constituinte do processo desta feita abordado, uma vez que a construção do seu saber, implícito e/ou explícito, a depender de propostas e conteúdos variáveis, consiste na finalidade máxima de todo o labor em questão. A mediar, estimular e guiar determinados processos cognitivos por parte dos alunos, por sua vez, encontram-se os professores que, no âmbito de recorte destas observações, respondem diante de instituições de ensino para as quais trabalham e segundo cujas normas, metas, visões, expectativas e exigências supõe-se que atuam em sala de aula. O ensino institucionalizado, assim como encarado nesta pesquisa, supõe a adoção de material didático e tecnologias disponíveis específicas e, nos melhores casos, o fornecimento de meios para tornar viável a formação sólida e contínua, tanto teórica quanto prática, de seus docentes. Estão em jogo, portanto, os conhecimentos metalinguísticos e pedagógicos e a experiência acumulada pelos professores. Quanto a esse instrumental pedagógico manejado, destacamos aqui o livro didático como pilar de definição da sequência de abordagem dos conteúdos, propostas de atividades e fonte de insumo linguístico selecionado para servir ao processo de ensino-aprendizagem etc. Alunos, professores e autores de livros didáticos pressupõem, portanto, uma dimensão humana tripartite do processo de pedagogização gramatical que, como tal, é de claras implicações da ordem do emocional, do social, das diferenças individuais e questões identitárias, das aptidões e das preferências ou, em outras palavras, das próprias histórias de vida de cada componente enredado.

Evidentemente, uma suposta oposição a, de um lado, o supramencionado âmbito diretamente humano da pedagogização gramatical e, de outro, a linguagem na forma de reflexão, teorias e ciência, por mais que atenda a propósitos organizacionais das considerações acerca do fenômeno a que neste momento se alude, não passa de uma separação artificial. O domínio da linguagem verbal é não apenas estritamente humano como, de acordo com o que se observa numa análise dos percursos da notação gramatical, tanto em seu sentido atual quanto no primevo, relativo à escritura, confunde-se também com a própria história do homem como ente social e semiótico, acumulador e intercambiador de conhecimento e ex-

periência¹³. Em assim sendo, confirmado o caráter inteiramente humano da atividade pedagógica aplicada a conteúdos de natureza gramatical, procedemos, neste artigo, a um agrupamento meramente didático e organizacional dos elementos que compõem a teia de implicações envolvidas em um âmbito mais "diretamente humano" que o outro, composto por cadeias de enunciados, por um cânone em constante evolução de entidades textuais.

Afirmada a magnitude do elemento "aprendiz", cabe, por ora, enfatizar a centralidade do professor nesse processo, uma vez que à figura docente compete a mediação propriamente dita entre os demais entes da teia e o aluno. Ainda que este último possa tomar contato direto com livros didáticos, textos teóricos e demais fontes de saber, no curso de língua estrangeira institucionalizado e formal, é o professor quem anuncia os passos que deverão ser dados pelo aluno durante a edificação de seu próprio conhecimento, lançando mão dos materiais e tecnologias de apoio e aplicando pressupostos metodológicos e teóricos, quando e como conveniente. Assim, constitui o professor, sob este prisma, o eixo fundamental na determinação do que denominaremos, a seguir, "filtro pedagógico".

Por filtro pedagógico compreendemos, no quadro do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras com foco específico na gramática, o conjunto de ações inter-relacionadas conduzidas com a intenção de selecionar, adaptar e combinar saberes teóricos advindos de áreas específicas do conhecimento, de modo a tornar exequível sua aplicação num contexto em que os objetivos perseguidos não coincidam com o acúmulo e expansão de saberes metalinguísticos, da ordem do "saber sobre a língua", e sim com o aprendizado funcional da língua com vistas à comunicação.

O modo como o professor manipula tanto seus próprios conhecimentos linguísticos, metalinguísticos, pedagógicos, metodológicos e as

¹³ A transmissão e, sobretudo, a troca de conhecimentos e experiências humanas difere, assim, fundamentalmente daquelas perpetradas de modo instintivo pelos animais. Como asseverava Freud, o homem é apto a articular a linguagem, produzindo sentidos conscientes e inconscientes, e tornar-se sujeito dela, à medida que carece da cadeia instintiva completa – ou em que a linguagem supera aspectos do próprio instinto. Não condiz com os interesses e limitações do escopo deste trabalho um aprofundamento em questões dessa ordem. Resta mencionar, de passo, que a zoossemiótica claramente demonstra que as linguagens não são alheias aos animais; a linguagem verbal e – notoriamente – a metalinguagem, todavia, o são.

contribuições e instruções do livro didático, quanto as demais tecnologias disponíveis, tendo em consideração a silhueta geral de seu grupo de aprendizes e suas diferenciações internas menos sub-reptícias, conforma, por sua vez, a abordagem da gramática em seu curso de línguas estrangeiras. Em seu turno, essa abordagem é, ainda, perfilada por uma multiplicitude de fatores externos à gramática, mas de influência direta no trabalho pedagógico, verse ele sobre conteúdos de índole gramatical ou não, de cunho psicológico, político, econômico e sociocultural: a motivação do docente, suas crenças e preferências individuais, as tradições culturais e os *modi faciendi* e *agendi* sedimentados em sua área de atuação na sociedade que integra, o nível de liberdade de que goze na condução de suas atividades laborais, a existência ou não de fontes institucionais de controle ou pressão e as formas e efeitos de seu exercício – entre outros, cada um desses fatores supeditados por e/ou condicionadores de outros.

Ao definir o foco de reflexão deste texto no controverso termo "gramática pedagógica", compreendida como expressão canonizada no seio dos estudos acerca dos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras que se refere, na verdade, ao que consideramos serem processos híbridos, multi e interdisciplinares de pedagogização de conteúdos advindos de distintas descrições gramaticais e, mais especificamente, no papel do professor como agente fundamental da supradefinida instância do filtro gramatical, dispomos, a seguir, os fundamentos teóricos que, uma vez dominados pela figura docente, conformariam a base científica de seu agir docente:

1. Conhecimentos advindos da linguística teórica: conhecimento de distintos modelos gramaticais, ao menos dois deles de constante presença em livros didáticos de alemão como língua estrangeira: a gramática tradicional e a gramática de valências;

2. Conhecimentos de cunho pedagógico e mais diretamente relacionados à didática e metodologia de ensino de línguas estrangeiras: paradigmas (métodos e abordagens) de ensino e suas implicações e desdobramentos teóricos e práticos;

3. Contribuições de natureza psicolinguística referentes às pautas da aprendizagem, seus aspectos cognitivos e psicoemocionais.

Uma análise em perspectiva diacrônica da aparição cíclica dos principais métodos e abordagens de ensino de línguas surgidos nos últimos cem anos (RICHARDS; RODGERS, 2001; LEFFA, 1988) deveria levar-nos ao reconhecimento do estado da arte preponderante na atuali-

dade, denominado por alguns autores como "pós-método" (BORGES, 2010; PRABHU, 1987 e 1990; PICA, 2000; KUMARAVADIVELU, 2006 e 2006a; SILVA, 2008), com variações como "era do pós-método" ou "condição do pós-método", caracterizado por um maior ecletismo e dinamismo nas formas de ensino promovidas pelo professor que, no exercício de sua soberania e conhecimento das necessidades e vicissitudes idiossincráticas de seu grupo e de cada um de seus aprendizes, passaria a proceder a uma análise, seleção e adaptação de insumos advindos de diferentes métodos e abordagens e modelos teóricos e suas propostas, conteúdos e materiais. Esta postura, de um lado, angaria ao professor maior liberdade de ação e movimento e maior responsabilidade quanto aos processos que conduz, ao passo que exige dele um vasto domínio teórico e prático dos métodos e abordagens existentes. Isso implica na necessidade de que esteja familiarizado com saberes oriundos de diversas ciências e disciplinas e da aquisição paulatina e sistemática de experiência prática em sala de aula, uma vez que, sob o prisma pós-metódico, é da constante reflexão acerca dos procedimentos e atividades praticados em sala que deverá partir o planejamento, e não da adoção acrítica e obediente de postulados metodológicos e teóricos formulaicos ou propostas de livros didáticos. Por outro lado, esse posicionamento garante que o foco permaneça, de forma consciente e cuidada, sobre o aluno, seus objetivos, preferências, crenças e necessidades, dificilmente satisfeitos mediante a adoção de um único método. A noção de pós-método, vale ressaltar, opõe-se a uma postura institucional comum, a partir da qual se julga "bom" o ensino que consista na aplicação fiel e obediente de postulados preestabelecidos próprios da abordagem ou método adotados pela escola (SILVA, 2008). Faz-se possível, assim, a manifestação de um impasse entre a necessidade de manutenção de um currículo (na acepção de Richards, 1984) uniforme, de procedimentos padronizados característicos da instituição e, concomitantemente, de cumprir a frequente promessa de levar em conta o aluno e sua realidade e necessidades específicas. Ao envolver de forma tão imediata o propriamente humano, a própria crença na possibilidade de padronização passa a consistir em um paradoxo. Cremos que se possa e deva, todavia, considerar uma noção de padrão flexível, em que se garanta o reperto de conhecimentos teóricos e práticos e o estímulo à reflexão crítica acerca deles, cabendo à metodologia a função de iluminar caminhos para a eleição do docente como pensador autônomo e intuitivo.

4. Considerações finais

A questão da “gramática pedagógica” esbarra em uma problemática terminológica e conceitual. Por um lado, inexistente uma teoria gramatical que proceda à descrição da gramática de uma língua natural com fins didáticos; por outro, faz-se imperiosa a necessidade de adaptação dos arcabouços teóricos de descrição gramatical, que interessam basicamente a linguistas e estudantes de letras, para sua aplicação em salas de aula de línguas estrangeiras. Essa adaptação visa a mediar a construção, por parte dos aprendizes, de um conhecimento funcional acerca do sistema de regras de ordenação da língua a cuja apropriação se dedicam, de modo a permitir-lhes estender sua aplicação a outros contextos da vida prática, em vez de dominarem-nos em detalhes muito além do necessário para a comunicação quotidiana e/ou profissional.

Cabe, portanto, aos agentes da instância do processo de ensino-aprendizagem a que aludimos como “filtro pedagógico” – entre outros, a saber, autores de livros didáticos e professores – a didatização dos saberes advindos dos modelos teóricos de descrição gramatical considerados adequados pelos mediadores do processo de aprendizagem. A posição do professor, neste caso, é de maior destaque, uma vez que apenas ele mantém contato direto com seu grupo de aprendizes e pode (deve) proceder ao seu planejamento de aulas com base nas necessidades e vicissitudes específicas de seus membros. Além disso, a ele compete “refiltrar” aquilo que os autores dos livros didáticos, a partir de uma perspectiva mais global e distanciada da realidade própria de cada sala de aula, filtraram num primeiro momento.

Para tal, compete à figura docente manter-se a par dos principais avanços advindos das áreas do saber envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de línguas: linguística teórica e aplicada, pedagogia, psicologia etc. No atual período denominado “pós-método”, em que se tende a evitar as adoções dogmáticas e acríicas de pressupostos metodológicos, a “gramática pedagógica”, compreendida como “pedagogização de saberes gramaticais”, consiste e consistirá sempre em obra inacabada, em constante mutação, versátil e polifônica por natureza, (re)perfilada por cada diálogo professor-aprendiz, a partir do manuseio, por parte do primeiro, do sem-número de saberes que permanecem à sua disposição, advindo de modelos teóricos díspares ou complementares, antigos ou contemporâneos, desde que aplicados de forma crítica e conseqüente à realidade das salas de aula.

É imprescindível que o professor de língua estrangeira mantenha-se constantemente atualizado, por meio de processos de formação contínua possibilitados tanto pelas instituições nas quais atue profissionalmente quanto pelos principais centros universitários, no que diz respeito aos avanços na esfera da pedagogia de línguas. Assim, poderá manipular os saberes adquiridos desse modo e proceder à sua aplicação criteriosa em sala de aula. Para tal, inexistem fórmulas, e as condições para a concretização do que aqui se sugere dependem das condições de trabalho e de acesso à reciclagem de conhecimento por parte dos professores, uma questão que adentra o escopo da política educacional em âmbito municipal, estadual e federal. Cabe a essas instâncias de governo tornar possível, ao professor de línguas estrangeiras (e, por que não, maternas?), esse acesso constante à informação e ao resultado de pesquisas acadêmicas de válida aplicação no contexto prático da sala de aula. Com o acesso à informação pautado no desenvolvimento do espírito crítico, o professor assume com firmeza sua tarefa de didatizar, na aula de língua estrangeira, fenômenos gramaticais tendo em vista as necessidades e idiossincrasias de seus aprendizes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORGES, E.F.V. Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s). *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 13, n° 2, 2010. p. 397-414.
- BRONS-ALBERT, R. Valenzmodell vs. traditionelle Grammatik für den DaF-Unterricht. GROSS, H.; FISCHER, K. (Orgs.). *Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. München: Iuditium, 1990.
- ELLIS, R. Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, vol. 40, n. 1, p. 83-107, 2006.
- FISCHER, K. Dependenz-Verb-Grammatik und kontrastive Analyse. In: GROSS, H.; FISCHER, K. (Orgs.) *Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. München: Iuditium, 1990.
- FONTICH VICENS, X. *La construcció del saber metalingüístic: Estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica d'escolars de secundària en el marc d'una seqüència didàctica*. 2010. – Tese (de Doutorado). Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona.

HALLIDAY, M. A. K. et al. *The linguistic sciences and language teaching*. London, 1964.

HELBIG, G. Wieviel Grammatik braucht der Mensch? In: HARDEN, T. (Org.) *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: Iudicium, 1993, p. 19-29.

HUFEISEN, B.; NEUNER, G. *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 16*. Berlin: Langenscheidt, 1999.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

_____. TESOL methods: changing tasks; challenging trends. *TESOL Quarterly*, vol. 40, n. 1, p. 59-81, 2006a.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, p. (Orgs.). *Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988, p. 211-236.

NICKEL, H. Scientific Grammar (SG) vs. Pedagogical Grammar (PG). In: HARDEN, T. (Org.). *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: Iudicium, 1993, p. 47-55.

ODLIN, T. Introduction. In: ODLIN, T. (Org.). *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

PICA, T. Tradition and transition in English language teaching methodology. *System*, vol. 28, n. 1, p. 1-18, March 2000.

PRABHU, N. S. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

_____. There is no best method – Why? *TESOL Quarterly*, vol. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

RALL, Marlene; ENGEL, Ulrich; RALL, Dietrich. *DVG für DaF; Dependenz-Verb-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Groos, 1985.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*, 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SILVA, G. A. A era pós-método: o professor como um intelectual. *Linguagens & Cidadania*, n. 12, 12/04. Santa Maria: UFSM, 2008.