

## LIVRO DIDÁTICO E POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

*Monique Teixeira Crisóstomo (UNF)*

[monikebj@gmail.com](mailto:monikebj@gmail.com)

*Sebastião Reis Teixeira Zanon (IFF)*

[sebastiao@gmail.com](mailto:sebastiao@gmail.com)

*Eliana Crispim França Luquetti (UNF)*

[elinafff@gmail.com](mailto:elinafff@gmail.com)

### RESUMO

O presente artigo tem por objetivo refletir como as políticas linguísticas auxiliam no processo ensino-aprendizagem e na elaboração de um material didático que esteja mais ligada à realidade dos educandos, posto que, na maioria das vezes, esses manuais não se encontram sintonizados com as diversidades linguísticas daqueles que fazem seu uso, uma vez que privilegia a gramática normativa e desconsidera as variedades da língua. Sabe-se que, na atualidade, os livros didáticos já passaram por reformulações, mas ainda têm muitas modificações e abordagens a serem (re)pensadas. Para efetivar essas constatações, utilizamos os pressupostos teóricos da linguística e dos estudos sobre os livros didáticos, valendo-nos de diversos teóricos, dentre eles Soares (1986), Travaglia (2009 e 2011), Batista e Rojo (2003) e Bagno (2009), além de outros.

**Palavras-chaves:** Livro didático. Ensino. Política linguística.

### 1. *Considerações iniciais*

Neste artigo abordaremos questões que levam a uma melhor reflexão sobre a importância de se trabalhar com alguns preceitos da linguística na formação do professor, a fim de torná-lo um educador mais reflexivo quanto ao ensino de língua materna e menos preso aos preceitos do ensino de língua baseado na gramática tradicional.

Discutiremos, pois, algumas importantes concepções e objetivos do ensino de língua materna, as concepções de linguagem e gramática e

as contribuições da educação linguística na formação do professor de língua portuguesa.

Esse artigo tem, pois, por objetivo evidenciar as formas pelas quais a utilização do livro didático pode contribuir para um trabalho mais eficaz com o ensino de língua materna, numa perspectiva não radical de propor mudanças metodológicas ou de conteúdo, para discutir e (re)pensar as práticas pedagógicas de ensino de língua materna e também para não criar uma homogeneização do ensino.

## **2. A educação linguística e o professor de língua portuguesa**

Sabemos que, muitas vezes, o professor de língua portuguesa não recebe preparo, ao longo de sua vida acadêmica, para trabalhar com o ensino de língua materna pautado nas perspectivas linguísticas. A fim de formar professores que desenvolvam um trabalho com língua materna mais produtivo e sem qualquer tipo de preconceito, as universidades devem priorizar estudos que levem à formação de educadores que reflitam mais sobre os fenômenos da língua.

O conceito de professor reflexivo está baseado no profissional que (re)pensa a língua e que leva seus alunos à reflexão, ou seja, não incorporando tudo na língua como “certo” ou “errado”, mas como legítimo.

Para que tal trabalho seja realizado, a primeira concepção que o educador deve ter é de que a língua é mutável e heterogênea, que ela se constrói ao longo do tempo e de acordo com cada comunidade linguística. Segundo Bagno (2009, p.41), “enquanto tiver gente falando uma língua, ela vai sofrer variação e mudança, incessantemente”.

Assim, o professor deve ter a consciência de que ao irem para a escola, os alunos já conhecem e têm domínio sobre sua língua, que eles são sujeitos de sua própria história. No entanto, ainda há professores que acreditam que saber e ensinar uma língua está relacionado a contemplarmos os preceitos da gramática normativa.

Dessa maneira, vimos nas perspectivas da educação linguística uma forma de o professor ter uma melhor concepção sobre o ensino de língua materna e desenvolver uma aprendizagem mais significativa com seus alunos, a fim de levá-los à reflexão e a perceberem que os fenômenos da língua emergem em nossa interação verbal.

Para Travaglia (2011, p. 24),

A educação linguística deve ser entendida como o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeitos de sentido pretendidos. A educação linguística permite saber as condições linguísticas da significação e, portanto, da comunicação, uma vez que só nos comunicamos quando produzimos efeitos de sentido entre nós e nossos interlocutores. A educação linguística deve, pois, possibilitar o desenvolvimento do que a linguística tem chamado de competência comunicativa, entendida esta como a capacidade de utilizar o maior número possível de recursos da língua de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa. Portanto, a educação linguística trata de ensinar os recursos da língua e as instruções de sentido que cada tipo de recurso e cada recurso em particular é capaz de pôr em jogo na comunicação por meio de textos linguísticos.

Ao fazer uso adequado de seu idioma, o falante de uma língua poderá ser considerado como um bom falante, pois fará as adequações linguísticas necessárias para que o ato comunicativo seja eficaz. Assim, a educação linguística auxilia esse falante a utilizar os vários recursos disponíveis na língua para o ato da interação comunicativa.

Para Bagno (2002, p. 18), a educação linguística centra-se nos seguintes elementos:

I- o desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, falar e escutar;

II- o conhecimento e reconhecimento da realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valor;

III- a constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação.

Uma das principais tarefas a ser executada pelo docente, portanto, é trabalhar a língua relacionada à leitura e produção de textos, de análises dos fenômenos linguísticos relacionados ao estudo de conteúdos gramaticais. É importante salientar que não consideramos importante que o aluno não conheça e domine a norma padrão da língua, mas que saiba que ela possui variações. Travaglia (2011, p. 27) afirma que

É necessário e importante que a educação linguística ensine esta norma culta ou padrão dada a sua importância política, econômica e cultural em nossa sociedade, inclusive como instrumento de mobilidade social para os cidadãos, mas é preciso que fique claro que ela é uma forma de usar a língua apropriada para o uso em um grande número de situações, de modo semelhante ao fato de que devo usar terno e não bermuda e camiseta em uma série de situações, mas há outras situações em que o uso de bermuda e camiseta é perfeitamente plausível e mais adequado.

O que defendemos é que, ao ir para a escola, o educando já tem conhecimento e domínio de sua língua. Cabe ao professor trabalhar com as variedades da língua e desenvolver nele a competência linguística, ou seja, que o aluno saiba empregar a língua nas diversas situações de comunicação.

Dessa maneira, o professor deve ter em mente que está trabalhando a língua com um falante nativo, com alguém que já tem essa língua internalizada. Mas isso não quer dizer que o professor não deve ensinar a língua padrão e que, também, não deve aceitar que o educando utilize a língua da maneira que achar mais adequada. Cabe ao professor, portanto, fazer com que o aluno saiba utilizar a língua de acordo com cada situação de comunicação, sabendo comunicar-se de acordo com as necessidades de cada momento. Bechara (2000, p. 15) preconiza que a educação linguística

consiste em que o professor não acastele o seu aluno na língua culta, pensando que só a língua culta é a maneira que ele tem para se expressar; nem tampouco aquele professor populista que acha que a língua deve ser livre, e portanto, o aluno deve falar a língua gostosa e saborosa do povo, como dizia Manuel Bandeira. Não, o professor deve fazer com que o aluno aprenda o maior número de usos possíveis, e que o aluno saiba escolher e saiba eleger as formas exemplares para os momentos de maior necessidade, em que ele tenha que se expressar com responsabilidade cultural, política, social, artística etc. E isso fazendo, o professor transforma o aluno num poliglota dentro de sua própria língua. Como, de manhã, a pessoa abre o seu guarda-roupa para escolher a roupa adequada aos momentos sociais que ela vai enfrentar durante o dia, assim também, deve existir, na educação linguística, um guarda-roupa linguístico, em que o aluno saiba escolher as modalidades adequadas a falar com gíria, a falar popularmente, a saber entender um colega que veio do Norte ou que veio do Sul, com os seus falares locais, e que saiba também, nos momentos solenes, usar essa língua exemplar, que é o patrimônio da nossa cultura.

A educação linguística auxilia, pois, para que o sujeito praticante da língua saiba utilizar o maior número de recursos de seu idioma na interação comunicativa, a fim de produzir seus enunciados satisfatórios e eficazes e para que não sofra com os preconceitos linguísticos. Trabalhar com as variedades linguísticas na sala de aula significa mostrar aos alunos que não existe uma variedade melhor ou pior que a outra e que elas são igualmente válidas, cada qual inserida em seu contexto comunicativo.

Além disso, cabe à educação linguística formal trabalhar com a modalidade escrita da língua, mostrando suas diferenças em relação à modalidade falada, e que ela tem sua importância no processo da apren-

dizagem. Dessa forma, o usuário da língua não fará apenas uma transferência do oral para o escrito.

Desse modo, ao se trabalhar com a modalidade escrita, o professor de língua materna deve considerar as práticas de letramento para que esse ensino ocorra de maneira produtiva, com a finalidade de os educandos exercerem as práticas sociais de leitura e escrita.

Para Soares (2000, p. 3),

Letramento é o estado de quem sabe ler e escrever. Ou seja: letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: sabe ler e lê jornais, revistas, livros; sabe ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone; sabe escrever e escreve cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldade, sabe preencher um formulário, sabe redigir um ofício, um requerimento. São exemplos das práticas mais comuns e cotidianas de leitura e escrita; muitas outras poderiam ser citadas.

Ao possuir essa visão sobre letramento e sobre um ensino pautado na educação linguística, o educador será um diferencial no ensino de língua materna, pois irá além de ensinar somente as regras propostas pela gramática normativa. Ele desenvolverá o papel de professor reflexivo, que leva seus alunos a refletirem a língua e não apenas a identificarem o que é taxado como “certo” ou “errado” nessa língua.

## 2.1. Os objetivos do ensino de língua materna

Ao chegar à sala de aula, é importante que o educador tenha a consciência de que os alunos já dominam sua língua materna e que ele apenas os auxiliará a reconhecer as variedades e particularidades dessa língua, a pluralidade de discursos existentes em nossa comunicação. Assim, traçaremos aqui alguns objetivos, considerados por nós importantes, para que este ensino de língua materna seja produtivo.

O primeiro deles está baseado na premissa de que o ensino de língua deve desenvolver a competência comunicativa dos usuários dessa língua, ou seja, prepará-los para que utilizem a língua nas suas diversas situações de comunicação. De acordo com Travaglia (2009, p. 17), a competência comunicativa implica duas outras competências: a gramatical ou linguística e a textual:

A *competência gramatical* ou *lingüística* é a capacidade que tem todo usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) de gerar sequências lingüís-

tivas gramaticais, isto é, consideradas por esses mesmos usuários como sequências próprias e típicas da língua em questão. Aqui não entram julgamentos de valor, mas verifica-se tão-somente se a sequência (orações, frases) é admissível, aceitável como uma construção da língua. Essa competência está ligada ao que Chomsky chamou de “criatividade linguística”, que é a capacidade de, com base nas regras de língua, gerar um número infinito de frases gramaticais.

*A competência textual* é a capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados, valendo-se de capacidades textuais básicas. (TRAVAGLIA, 2009, p. 17-18)

De acordo com os PCN (1998), outro objetivo importante no trabalho com o ensino de língua materna está em conhecer e valorizar as variedades linguísticas de nosso idioma, a fim de evitar preconceitos linguísticos. Assim, o professor necessita desenvolver um trabalho em que mostrará aos alunos que cada um deles vem de uma comunidade linguística diferente e com suas particularidades, porém, de que nenhuma delas é melhor ou pior que a outra e sim que ocorrem registros distintos.

Outro objetivo considerado de suma importância pelo PCN, ao se ensinar língua materna, é desenvolver o domínio da expressão oral e escrita nas diversas situações de uso. É comum que se priorize o trabalho com a escrita nas aulas de língua portuguesa, mas faz-se necessário que este paradigma seja quebrado e que os professores de língua passem a trabalhar também com as outras modalidades, como a oral. Tal importância deve-se ao fato de que, ao ir para a escola, o educando já tem maior contato com a oralidade e, dessa forma, não fica à mercê no processo da aprendizagem. É relevante, também, porque auxilia no processo de inclusão social, leva à reflexão sobre as variedades linguísticas e desenvolve as capacidades cognitivas, uma vez que trabalha com as adequações de uso.

Dessa maneira, os PCN (1998, p. 32) de língua portuguesa abordam, também, outros objetivos para o ensino de Língua materna no Ensino Fundamental:

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:

- \* sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
- \* sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.;
- \* aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;
- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
  - \* contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
  - \* inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
  - \* identificando referências intertextuais presentes no texto;
  - \* percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;
  - \* identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;
  - \* reafirmando sua identidade pessoal e social.
- reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

Com a leitura acima, podemos perceber que os objetivos para o ensino de língua materna nos levam a refletir sobre um ensino pautado na competência linguística e que faça com que o educando possa inserir-se no meio social do qual faz parte. Assim, o processo de ensino-aprendizagem não está centrado nos métodos tradicionais, em que o aluno é um sujeito passivo e o ensino mecânico. O processo de ensino-aprendizagem de língua materna deve levar o aluno a utilizar a língua de forma que seja sujeito ativo de sua história que, por meio da utilização da linguagem, possa ser um “poliglota na sua própria língua” (BECHARA, 1987, p. 13).

## 2.2. As concepções de linguagem

Ao se trabalhar com as questões relacionadas ao livro didático, não poderíamos deixar de abordar questões relacionadas à língua, à linguagem e ao ensino de língua materna.

Entende-se por língua o veículo responsável pela comunicação humana, uma ação social, ideológica, sendo heterogênea e maleável, evoluindo ao longo de nossa interação verbal e da história. Para Possenti (2004, p. 50), “língua é o conjunto de variedades utilizadas por uma determinada comunidade, reconhecidas como heterônimas. Isto é, formas diversas entre si, mas pertencentes à mesma língua”. Assim, saber uma língua é saber adequar os enunciados de acordo com cada contexto de comunicação. Nesse contexto de comunicação, vamos formando a linguagem.

Geraldi (2004, p. 41) aponta três concepções para a linguagem:

- *A linguagem é a expressão do pensamento*: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.
- *A linguagem é um instrumento de comunicação*: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.
- *A linguagem é uma forma de interação*: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor para um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Na primeira concepção, o ensino de língua portuguesa está pautado nas prescrições estabelecidas pela gramática tradicional, que busca pela arte de falar e escrever corretamente, não levando em consideração as diversidades linguísticas existentes e a competência comunicativa. Portanto, tudo o que foge à linguagem padrão é taxado como erro, visto que os seguidores desta concepção preocupam-se a todo momento com as regras e as normas estabelecidas pela gramática normativa.

Já na segunda abordagem da linguagem, o conhecimento da gramática está em perceber seu funcionamento e sua estrutura. Ainda neste



plano, não há margens para interpretações, pois o que o autor quis dizer é somente o que está escrito, não sendo consideradas as informações existentes nas entrelinhas do texto. O professor tem a função de seguir o livro didático por completo, e os alunos de seguirem os modelos de exercício que não os levam à reflexão.

Neste estudo, tomamos por base a terceira concepção de linguagem, em que os falantes são considerados como sujeitos enunciativos, sendo no uso que se apreende e se detêm os mecanismos da linguagem. É, pois, na interação entre os sujeitos que se dará a aquisição do conhecimento, partindo de suas reais necessidades, privilegiando a competência comunicativa. Para Travaglia (2009, p. 23), “nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”. Portanto, é sob essa concepção que deveria estar baseado o discurso dos educadores em suas práticas pedagógicas, uma vez que a linguagem, nesse sentido, age como forma de interação, criação, transformação e reflexão, em que os sujeitos comunicativos posicionam-se.

Desse modo, percebemos que a linguagem abordada pelos livros didáticos deveria estar baseada na terceira concepção, a fim de abordar exercícios que levem os alunos à reflexão, tornando o ensino mais produtivo e menos mecânico. Cabe também aos professores terem a consciência de que o livro didático não é um material completo e acabado e que eles têm o poder de fazer as adaptações que acharem necessárias para suprirem as necessidades encontradas pelos manuais didáticos, a fim de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Rojó e Batista (2003, p. 19-20), ao analisarem os livros didáticos do Ensino Fundamental, puderam observar que

em todos os domínios de ensino de língua materna nos quais os livros são avaliados, há o privilégio da norma culta, língua padrão, língua escrita, gêneros e contextos de circulação pertencentes à cultura da escrita (jornalísticos, literários e de divulgação científica, sobretudo; portanto urbanos e, no caso brasileiro, sulistas). Na abordagem de leitura dos textos são priorizados o trabalho temático e estrutural ou formal sobre estes, ficando as abordagens discursivas ou a réplica ativa em segundo plano.

A prioridade para a norma e a forma também é vista nos trabalhos de reflexão sobre a língua, pautados na gramática normativa e baseados nas formas cultas da língua padrão, nunca explorando diferentes variedades sociais ou geográficas da língua efetivamente em uso. Mesmo a presença de propostas de interações orais, devidas às indicações oficiais (PCN) de que o

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

oral formal público deva ser tomado como objeto de ensino, passa ao largo do contraste seja entre as formas orais – em sua variedade e heterogeneidade – e as formas escritas em língua padrão, seja entre as diferentes variedades do oral em si.

Assim, os conteúdos abordados por estes manuais permanecem arraigados às regras prescritas pela língua padrão, em que se prioriza a escrita em detrimento da fala.

Outra concepção necessária para o ensino de língua materna está relacionada aos gêneros textuais. Foi a partir da elaboração dos PCN, com uma proposta de rever um ensino de língua mais voltado para as diversidades linguísticas, que os livros didáticos de língua portuguesa passaram a enfatizar mais o trabalho com os gêneros. Os livros didáticos de língua portuguesa já contemplam bastante esse trabalho, porém, ainda estão presos aos gêneros que privilegiam a norma culta e, conseqüentemente, a linguagem e escrita padrão como poemas, contos de fadas, contos maravilhosos, cartas, canções, notícias e outros.

Dessa maneira, cabe, mais uma vez, ao educador adequar as abordagens apresentadas pelos livros didáticos no que tange a esse conteúdo, adequando os gêneros à realidade de sua sala de aula e trabalhando, portanto, a leitura, produção textual, análise linguística e oralidade.

A oralidade é um outro fator pouco abordado pelos manuais didáticos, e um excelente trabalho com essa variedade pode ser realizado por meio dos gêneros textuais. O trabalho com os gêneros orais – recado, debates, palestras, entrevistas, entre outros – já é dominado pelos educandos e isso facilita muito o processo de ensino-aprendizagem. Assim, torna-se importante aproximar os gêneros textuais trabalhados na escola dos que os educandos têm contato em seu ambiente extraescolar, a fim de que percebam que já são conhecedores de sua própria língua e que há variedades diferentes de uso de um mesmo idioma.

Desse modo, os PCN (1998) abordam que o ensino de língua materna deve priorizar atividades que desenvolvam nos alunos a competência comunicativa, ampliando as várias maneiras de se trabalhar a linguagem. Ao expandir a competência comunicativa, o aluno torna possível empregar adequadamente a língua em diversas situações de uso. Para Travaglia (2011, p. 23), a competência do falante, enquanto usuário da língua, está em:

- a) quando produtor do texto, saber escolher entre as diversas possibilidades oferecidas pela língua para construir seu texto do modo mais adequado para alcançar seu(s) objetivo(s) em dada situação;

- b) quando recebedor do texto, saber distinguir entre o(s) diferente(s) efeito(s) de sentido que cada recurso da língua usado e a forma do texto resultante é capaz de produzir em dada situação, sendo pois um “leitor” (de textos orais ou escritos) capaz de compreender adequadamente os textos que chegam até ele.

No entanto, como o livro didático é uma das fontes mais utilizadas pelos professores em sala de aula, é importante que, ao fazer a escolha deste manual, privilegiem os livros que dão maior ênfase aos gêneros textuais mais adequados à realidade de seus alunos e que abordem questões que levam a uma aquisição eficaz da competência linguística.

É nesse sentido que Buzen e Rojo (2005) consideram que o livro didático pode ser estudado, também, como mais um gênero do discurso formado por vários outros gêneros intercalados compostos de enunciados. Assim, o próprio manual didático passa a ser um tipo de gênero a ser trabalhado pelo professor e a ser explorado na sala de aula.

### 2.3. As concepções de gramática

Ao trabalharmos, neste capítulo, com língua, linguagem, ensino de língua materna e educação linguística, não poderíamos deixar de abordar as concepções de gramática.

Cabe salientar que todo falante de uma língua tem domínio de uma gramática, uma vez que não existe língua sem gramática e que ninguém aprende isoladamente língua e gramática. Para Antunes (2007, p. 26), “qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe a sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso”. Logo, percebemos que o falante adquire sua gramática por meio da interação comunicativa, ou seja, uma gramática internalizada, e o que às vezes ele pode não dominar são as regras propostas pela norma culta da língua.

Ainda em consonância com Antunes (2007, p. 29),

a gramática da língua vai sendo aprendida naturalmente, quer dizer, na própria experiência de se ir fazendo tentativas, ouvindo e falando. Não há um momento especial nem uma pessoa específica destinados ao ensino dessa gramática. Ela vai sendo incorporada ao conhecimento intuitivo, pelo simples fato de a pessoa estar exposta à convivência com os outros, a atividades sociais de uso da língua, das conversas familiares às atuações mais tensas e formais. Ou seja, essa gramática está internamente ligada à exposição da pessoa aos usos da língua. A escola virá depois, para ampliar.

Partindo dessa breve contextualização a respeito de gramática, buscamos abordar alguns conceitos do que seja gramática, antes de trabalhar com suas concepções.

Possenti (2004, p. 47) conceitua o termo *gramática* de três formas:

- 1- No sentido mais comum, o termo *gramática* designa um conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem “falar e escrever corretamente”. Neste sentido, pois, gramática é um conjunto de regras a serem seguidas. Usualmente, tais regras prescritivas são expostas, nos compêndios, misturando com descrições de dados, em relação aos quais, no entanto, em vários capítulos das gramáticas, fica mais do que evidente que o descrito é, ao mesmo tempo, prescrito. Citem-se como exemplos mais evidentes os capítulos sobre concordância, regência e colocação dos pronomes átonos.
- 2- Gramática é um conjunto de regras que um cientista dedicado ao estudo de fatos da língua encontra nos dados que analisa a partir de uma certa teoria e de um certo método. Nesse caso, por gramática se entende um conjunto de leis que regem a estruturação real de enunciados produzidos por falantes, regras que são utilizadas. Dessa forma, não importa se o emprego de determinada regra implica uma avaliação positiva ou negativa da expressão linguística por parte da comunidade, ou de qualquer segmento dela, que fala esta mesma língua.
- 3- A palavra gramática designa o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e do qual lança mão ao falar. É preciso que fique claro que sempre que alguém fala o faz segundo regras de uma certa gramática. O fato mesmo de que fala testemunha isso, porque usualmente não se “inventam” regras para conseguir expressões. Pelo conhecimento não consciente, em geral, de tais regras, o falante sabe sua língua, pelo menos uma ou alguma de suas variedades. O conjunto de regras linguísticas que um falante conhece constitui sua gramática, o seu repertório linguístico.

Podemos, pois, perceber que as gramáticas abordadas no primeiro conceito excluem a fala e privilegiam a escrita, valorizando a norma culta da língua e taxando o que é “certo e errado” na língua. Nas abordadas pelo segundo conceito, valorizam a oralidade, mas também considerando a variedade padrão. Já nas gramáticas exploradoras pela terceira visão, é a própria comunidade de fala que aplica suas normas de linguagem.

Para Travaglia (2009), são três as concepções de gramática: normativa, descritiva e gramática internalizada.

Na primeira concepção, Travaglia (2009, p. 24) define gramática como “o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores”. Nessa gramática normativa, qualquer uso da lingua-

gem que foge à norma culta da língua é visto como transgressão, como erro. As questões consideradas como certas são baseadas na linguagem escrita, nas premissas abordadas pelos clássicos escritores, ignorando a modalidade oral da língua.

Assim, os especialistas prescrevem as regras e os sujeitos da comunicação deverão segui-las para falar e escrever corretamente. Desse modo, a gramática normativa é vista como algo acabado e dotada de regras que levam a um bom funcionamento e forma correta de se utilizar a língua, levando os falantes que a seguem a terem prestígio social.

A segunda concepção abordada por Travaglia é a da gramática descritiva, que mostra a estrutura da língua, seu funcionamento, sua forma e função. Segundo Travaglia (2009, p. 27), essa gramática seria “um conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria e método”. Tais regras são provenientes da fala dos sujeitos, da competência comunicativa, por isso dá preferência à variedade oral da língua. Fazem parte desse tipo de gramática as provenientes das teorias estruturalistas e as da teoria gerativa-transformacional.

A terceira concepção é a de gramática internalizada, que

considerando a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado, percebe a *gramática* como o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar (TRAVAGLIA, 2009, p. 28).

Percebemos, no entanto, que este tipo de gramática não requer de seu usuário que domine as regras impostas por uma dada comunidade linguística e sim de que saber gramática está relacionado à competência linguística, ou seja, saber utilizá-la nas mais diversas situações de real comunicação. Segundo Travaglia (2009, p.28-29), “não existem livros dessa gramática, pois ela é o objeto de descrição”, que surge no ato comunicativo, por isso é denominada como gramática internalizada.

Diante de todas essas abordagens, cabe ao professor ter a consciência de que a gramática de uma língua está muito além de regras e imposições gramaticais. Trabalhar com língua é valorizar as diversidades linguísticas, explorar a competência comunicativa, a fim de levar os alunos a refletirem sobre os fenômenos linguísticos emergentes no ato comunicativo, mostrar que a língua é um instrumento maleável e que não há variedade melhor ou pior que a outra. Para Bagno (2009, p. 45), “qualquer falante de uma língua é o melhor gramático que existe”, pois

ninguém melhor do que um falante nativo para compreender o funcionamento de sua língua e que ele não necessita saber as regras impostas pela gramática normativa para estruturar uma comunicação eficaz, repleta de sentido.

### 3. *Considerações finais*

Em um mundo globalizado, marcado pelas imensas transformações tecnológicas, torna-se imprescindível que a escola busque recursos para que o processo de ensino-aprendizagem, principalmente o de língua materna, torne-se mais produtivo e que leve o aluno à reflexão.

A partir desse contexto, percebemos que a formação linguística recebida pelo professor em sua vida acadêmica pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de língua mais produtivo, uma vez que saberá a importância de se trabalhar com as variedades existentes na língua e valorizar a cultura de seus alunos.

Percebemos que muito tem ainda de ser (re)pensado sobre o uso do livro didático em sala de aula e que as primeiras reflexões sobre o assunto devem partir do próprio educador.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua Materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

\_\_\_\_\_. *Não é errado falar assim!* em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2009.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BECHARA, Evanildo. *A norma culta face à democratização do ensino*. Conferência proferida no Ciclo de Palestras promovido pela Academia Brasileira de Letras. Rio de Janeiro, 4 de julho de 2000. Disponível em <<http://portrasdasletras.com.br>>. Acesso em: 15-02-2012.

\_\_\_\_\_. *Ensino da gramática: Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1987.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. 1998.

BUNZEN, C; ROJO, R. H. R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA-VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Ática, 2004, p. 39-46.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Ática, 2004, p. 47-56.

SOARES, Magda. Letrar é mais que alfabetizar. *Jornal do Brasil*. 26/11/2000. Disponível em: <<http://educacao.ba.gov.br>>. Acesso em 15 de set. 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. *Gramática: ensino plural*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.