

4

Ensinar gramática ou estudar a língua?

Para uma língua que é produção e expressão de sentidos, de representações sociais, que é atividade textual-discursiva de interação e de intervenção, não basta o ensino das regularidades inerentemente lingüísticas da gramática. Menos ainda, o ensino da terminologia e da classificação das unidades lingüísticas. Não basta mesmo (Antunes, 2002:130).

A pergunta que dá título a este capítulo originou-se da velha confusão que ainda se faz entre estudar a língua e estudar gramática. Tal confusão favorece a perpetuação da crença de que é preciso saber gramática para falar e escrever bem, ou seja, o domínio da língua fica na dependência do conhecimento da nomenclatura gramatical e das definições apresentadas na gramática normativa.

Tentarei, ao longo deste capítulo, discutir a ineficácia do ensino gramaticalista e apresentar o que acredito ser o verdadeiro papel da gramática no ensino de língua.

4.1.

O ensino de gramática na sala de aula

Já tornou-se lugar comum falar da crise do ensino tradicional de língua portuguesa. Mais freqüente ainda são as críticas à gramática normativa. O ensino gramatical é, na verdade, “um divisor de águas entre as diversas posições em relação ao ensino de língua na escola” (Possenti, 2002a).

Há aqueles que defendem ardorosamente a eliminação do ensino de gramática das aulas de língua portuguesa. Uns até radicalizam afirmando que seu estudo é totalmente inútil. Outros defendem a gramática como necessária ao aperfeiçoamento da leitura e da escrita, acreditando que sem ela é impossível aprender português.

Apesar das críticas e dos diferentes posicionamentos, o ensino de língua materna, assentado na tradição gramatical, continua sendo a base da prática de muitos professores e tal prática é sustentada por diversos segmentos da sociedade.

A maior influência que se pode verificar em decorrência desse ensino é a falsa crença de que não sabemos falar nossa própria língua (para maior detalhes

ver Bagno, 1999) e, por esta razão, a gramática seria a garantia de falarmos e de escrevermos corretamente, ou seja, nos moldes da tradição normativa.

Não se pode negar que o baixo nível de desempenho dos alunos no uso da língua pode ser associado à ênfase na pedagogia do certo vs. errado e da persistência na tradição gramatical. É procedente a afirmação de que “os alunos concluem o ensino médio com imensas dificuldades de escrever textos socialmente pertinentes, com propriedade lingüística e relevância informativa” (Antunes, 2002:128).

Acredito que a competência discursiva dos alunos fica comprometida em decorrência da artificialidade que recobre as atividades de produção de textos, do excesso de terminologia, da análise pela análise, do estudo solitário da frase. Além disso, a norma padrão que se tenta impor aos alunos não corresponde ao verdadeiro padrão lingüístico brasileiro constituído naturalmente pela sociedade (cf. Rodrigues, 2002).

O ensino de língua materna, na maioria dos casos, limita-se ao ensino de gramática centrado em regras, terminologia, exercícios de identificação e rotulação de fragmentos de frase.

Ribeiro observa que o professor

torna-se repetidor da metalinguagem da gramática, quando deveria compreender a atividade de fala de seus alunos com funções e usos contextuais, gastando seu tempo precioso de aula em atividades com períodos e orações como se fossem objetos prontos, cuja análise sintática continua sendo o centro das atenções, juntamente com a elaboração de exercícios envolvendo meramente questões de nomenclaturas, ou preenchimento de lacunas (Ribeiro, 2001:155).

Uma análise realizada com enunciados de exercícios de gramática (Junqueira, 2003) sugere que tais exercícios apresentam a língua como um produto pronto, estático, uma vez que não favorecem a construção de conhecimento da língua por parte do aluno. Este aprende que só há uma resposta certa e se vê submetido à passividade imposta pelo exercício e a uma metodologia de ensino que prioriza a memorização. Os exercícios não permitem trocas de informação, de pontos de vista diferentes, construção de hipóteses sobre o que seja a língua, reduzindo as atividades a simples momentos de correção e

reprodução. Ao estarem vinculados a um ensino prescritivo, os enunciados valorizam a visão do certo e do errado, carregam a idéia de abstração e de exterioridade da língua em relação ao sujeito, favorecendo o conhecimento ritualístico ou processual (cf. item 2.6).

Em suma, os alunos “aprendem” a língua através de atividades mecânicas e descontextualizadas, voltadas para as regras da variedade escrita padrão, gerando neles a ilusão de que nada sabem sobre seu instrumento de interação mais pessoal e, pior ainda, solidificando os mitos de que “português é difícil” e de que “neste país todo mundo fala errado” (cf. Bagno, 1999). A língua é tratada como um sistema estável e abstrato de signos, desconsiderando sua realidade concreta e sua dinamicidade. Conforme bem observou Luft (1985:27), “é fundamental uma intimidade gramatical com a língua e não uma intimidade gramaticalista com a gramática.”

Se, por um lado, é inegável que o ensino estritamente gramatical contribui para a reprodução do preconceito lingüístico e para a visão discriminatória das variedades lingüísticas, por outro lado, é exigência de primeira necessidade que alteremos nossa concepção de língua, de gramática e de ensino de língua, se realmente desejamos ter êxito no ensino de língua materna.

Sempre que se fala em gramática, vem à tona a concepção de gramática tradicional, um manual de regras para bem falar e escrever. Isso é facilmente explicável, visto que a escola sempre se limitou a ensinar a gramática normativa. Para uma melhor redefinição do ensino de língua portuguesa, urge que a *gramática seja entendida como um componente do sistema lingüístico, constituído por regras que estabelecem o funcionamento de uma determinada língua*. Sua função reguladora aplica-se a toda e qualquer variedade lingüística, ou seja, tanto a variedade padrão (ou de prestígio) como as demais variedades apresentam uma gramática específica.

Staub (apud Britto, 2000:107) reconhece que “todo ensino deve ser gramatical, [já que] saber gramática não significa dominar nomenclaturas, saber regras, regrinhas e exceções; saber gramática é saber concatenar, combinar, criar de acordo com regras interiorizadas”. E Antunes completa:

a atividade verbal, na sua dupla modalidade de fala e escrita, implica necessariamente o saber gramatical. Ou seja, toda atividade se

realiza a partir de padrões estabelecidos por uma gramática, mesmo que os usuários da língua, por acaso, não tenham conhecimento explícito das regras que utilizam (Antunes, 2002:130).

A crise no ensino de língua materna deflagrou-se porque a escola adotou uma visão distorcida de que apenas uma das variedades da língua representa o todo lingüístico, negando o fato de que um mesmo sujeito-falante faz diferentes usos da língua (Suassuna, 2002).

A escola desconsidera a pluralidade lingüística, ou seja, a multiplicidade de formas e usos da língua, impondo e cobrando um único padrão de comportamento lingüístico. Essa opção de ensino colabora ainda mais para a exclusão social de incontáveis brasileiros.

Como escreve Almeida:

Numa sociedade como a brasileira – que por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos – a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação (Almeida, 2002:14).

Partindo-se do pressuposto de que “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (Gnerre apud Geraldi, 2002), é indispensável que a escola crie oportunidades para que seus alunos venham a dominar a variedade padrão, *sem desmerecer* a variedade lingüística de cada um deles. A norma padrão seria uma forma a mais de expressão que se somaria ao repertório lingüístico do aluno.

Temos aí um grande desafio pela frente: se devemos trabalhar com as diferentes variedades lingüísticas e estas correspondem a distintas gramáticas – gramática aqui entendida como o conjunto de regras de funcionamento de cada variedade – o que ensinar? Como ensinar?

Em primeiro lugar, é necessário romper com o ciclo vicioso do preconceito lingüístico que nos impede de trabalhar a língua enquanto produto das interações sociais e históricas.

Para isso, torna-se fundamental que:

- nos conscientizemos que ser professor de língua portuguesa não é o mesmo que ser professor de gramática normativa;

- ensinemos a língua tal como ela funciona de verdade, em toda sua dinamicidade social;
- tenhamos clareza que a norma padrão é apenas uma variedade da língua que, em um determinado momento de nossa história, foi escolhida para ser símbolo de poder e de cultura, ou seja, ela é uma imposição social.

Ensinar a língua portuguesa em toda sua plenitude requer que as suas múltiplas manifestações lingüísticas sejam consideradas. Para tanto, não basta que o professor saiba que todas as variedades são igualmente válidas e eficientes. É preciso que elas sejam reconhecidas como tal nas atividades de sala de aula. As diferenças entre a variedade padrão e as variedades populares concentram-se mais na avaliação social a que são submetidas do que na complexidades de suas gramáticas ou na eficiência comunicativa de cada uma (Possenti, 1996).

Como ensinar então as variedades lingüísticas – e nelas incluída a variedade padrão? Por meio de práticas constantes de leitura e de escrita, conforme discutirei mais adiante (cf. capítulo 7). Por ora, é mister não perder de vista que o ensino de língua materna precisa “adequar seus instrumentos e sua metodologia a uma realidade lingüística e social que não só não deve como não pode mais ser ignorada” (Mattos e Silva, 2002:315).

Acredito que o professor de língua não pode mais insistir em ensinar apenas uma ‘parte’ da língua, a saber, a norma padrão e sua respectiva gramática. Tal afirmação suscita uma série de questões que necessitam ser esclarecidas:

- 1º) a escola tenta impor uma norma padrão que, na verdade, afasta a linguagem de seus usos e funções, bem como de sua natureza histórica e social;
- 2º) a escola tem contribuído para aumentar o complexo de incompetência lingüística dos alunos ao tentar substituir a variedade própria de cada um;
- 3º) os fatos lingüísticos sistematizados na gramática tradicional não são fiéis à realidade lingüística brasileira;
- 4º) a prática de correção da fala do aluno tem conseguido apenas cassar-lhe a palavra (Silva, 2002:262).

A norma padrão contemplada nos manuais de gramática é apenas um ideal de língua porque na verdade “não é falada por quase ninguém e mesmo as pessoas instruídas e de boa condição social erram com relação à gramática” (Britto, 2002:147).

Grandes são os equívocos em relação ao que seja a gramática de uma língua e o seu ensino nas aulas de português. Tais equívocos podem ser explicados pela “crença numa ‘gramática’ onipotente, capaz de exaurir as exigências de funcionamento da língua e de garantir o êxito de qualquer atuação verbal” (Antunes, 2002:131).

Além de suas propriedades gramaticais, a língua também apresenta propriedades comunicativo-sociais, por isso a gramática não pode ser o único componente da língua a definir a construção de qualquer texto, seja ele oral ou escrito. Concordo que as atividades de metalinguagem sejam importantes na construção do saber sobre a língua e tão legítimas quanto os demais saberes veiculados na escola, contudo o ensino da língua não deve ficar reduzido a estas atividades. Isto porque o ensino essencialmente gramaticalista favorece o desenvolvimento de mudos e gogos e impede a formação do leitor e do escritor competente.

Azeredo (2000:259) afirma não considerar perda de tempo dedicar uma parcela das aulas de língua portuguesa à descrição gramatical e questiona:

Não deixa de ser curioso que se condene o ensino de português pelo ‘tempo perdido’ com as aulas de descrição gramatical, mas não se condene o ensino de ciências com o tempo dedicado à compreensão do fenômeno das chuvas ou à forma de reprodução das borboletas. /.../ Por que se pode ensinar biologia, história, geografia, física como áreas de conhecimento cientificamente investigadas e assimiladas mas não se pode com a mesma ótica estudar a língua?

Azeredo não acredita que um determinado objeto de estudo deva ser estudado apenas com vistas a uma utilidade pragmática. Ao contrário, defende que

exercitar o pensamento e promover o entendimento da natureza, estrutura e funcionamento da língua é um objetivo de alta relevância pedagógica e filosófica das aulas de português, sejam elas dadas a

futuros alunos de letras ou comunicação, história ou sociologia, arquitetura ou medicina, teologia ou direito (Azeredo, 2000:258)

O escritor Mario Prata¹, por outro lado, manifesta posicionamento diferente, em uma carta enviada ao Ministro da Educação Paulo Renato, em 2002:

/.../ Publicaram a danada inteira e depois fizeram oito perguntas em forma de múltipla escolha. E eu, que escrevi, que sou autor, errei as oito.
Imagino os meninos e as meninas que querem ser médicos, submetidos a tal dissecação.
Fico aqui me perguntando, ministro, pra que isso? Será que, para cuidar de uma dor de cabeça, um jovem tem de saber se a minha expressão “esparramados em seios esplêndidos” é uma paráfrase, uma metáfora, uma paródia, uma amplificação ou o resumo de um texto bem conhecido pelo cidadão brasileiro?
Com toda sinceridade, ministro da Educação Paulo Renato você sabe me responder isso? Algum assessor seu sabe? /.../
Será que não teria sido melhor publicar a crônica (como foi feito) e pedir para a garotada escrever o que quisesse, o que achasse, o que bem entendesse do que eu entendi? Deixar o jovem manifestar a sua opinião, fazer a garotada escrever no lugar de ficar ticando opções fáticas? (ver a carta na íntegra no anexo 2)

O ensino da metalinguagem é uma das grandes questões que envolvem as discussões em torno das aulas de língua portuguesa, nas quais a gramática é, muitas vezes, trabalhada “como atividade de exercitação da metalinguagem” (Neves:2002:238)

Ao lado de Mario Prata, Possenti defende a idéia de que:

o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. /.../ Que se pode falar e escrever numa língua sem saber nada ‘sobre’ ela, por um lado, e que, por outro lado, é perfeitamente possível saber muito ‘sobre’ uma língua sem saber dizer uma frase nessa língua em situações reais (1996:53-54).

1. A carta comenta a crônica do autor intitulada “As Meninas-Moça” que foi o texto selecionado para uma prova de português em um vestibular de medicina.

Geraldi comenta que:

o mais caótico da atual situação do ensino de língua portuguesa em escolas de 1º grau consiste precisamente no ensino, para alunos que nem sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise dessa variedade – com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver (2002:45).

Pode-se ainda acrescentar:

O ensino tradicional de língua portuguesa investiu, erroneamente, no conhecimento da descrição da língua supondo que a partir deste conhecimento cada um de nós melhoraria seu desempenho no uso da língua. Na verdade, a escola agiu mais ou menos como se para aprender a usar um interruptor ou uma tomada elétrica fosse necessário saber como a força da água se transforma em energia e esta em claridade na lâmpada que acendemos (Geraldi, 1996:71).

Faço minhas as palavras de Possenti: “não vale a pena recolocar a discussão pró ou contra a gramática, mas é preciso distinguir seu papel no papel da escola” (2002:38). Esta não pode se furtar a oferecer as mais significativas oportunidades para que o aluno tenha o domínio da sua língua e isto inclui a variedade de prestígio, posicionamento este que compartilho com Possenti (1996), Geraldi (2002), Suassuna (2002), Bechara (2002).

A variedade padrão é parte da língua portuguesa em sua totalidade e não ensiná-la seria mais uma forma de exclusão – a mesma que acontece quando as outras variedades lingüísticas são desconsideradas nas aulas de português.

A doutrina gramatical tradicional tem sofrido severas críticas por parte das teorias lingüísticas modernas, as quais têm ventilado a necessidade de mudanças no ensino de língua materna. A Lingüística, em muito tem contribuído para um novo enfoque do fenômeno lingüístico². Entretanto, percebe-se ainda que a maioria das atividades desenvolvidas nas salas de aula de língua portuguesa submetem-se à gramática tradicional e à superioridade da norma culta.

2. Marcuschi (2000) aborda de maneira clara e significativa as contribuições dos estudos lingüísticos ao ensino de língua.

Por que o ensino tradicional de língua ainda persiste, a despeito das diversas críticas e do diagnóstico de uma crise? Por que é tão difícil divulgar para os professores e para a sociedade em geral os resultados das pesquisas lingüísticas e sociolingüísticas como fazem outros estudiosos de outras áreas do conhecimento? Por que estas pesquisas pouco interferem no ensino de língua materna enquanto tantos outros resultados de pesquisas são rapidamente aproveitados pela sociedade como um todo?

Uma possível resposta a estas perguntas estaria na formação acadêmica do professor³. Não parece claro para este, muitas vezes, que caminhos seguir com vistas a um ensino de língua materna de qualidade. Falta-lhe embasamento teórico e conhecimento de procedimentos metodológicos para operar mudanças, assim como suporte da instituição em que trabalha. Há professores que reconhecem as fragilidades do ensino de português sustentado por uma prática gramaticalista. Contudo, as mudanças necessárias esbarram na imposição dos programas, nas justificativas do ensino tradicional da gramática e no desconhecimento do quê ensinar no lugar da gramática normativa.

Acredito que nossas aulas de língua portuguesa devem contribuir para o processo de letramento dos alunos e, para tanto, o ensino sustentado apenas por conteúdos gramaticais não é o suficiente.

Sugiro que o ensino da língua portuguesa como língua materna tenha como objetivo maior oferecer a todos os alunos uma educação lingüística que possa estreitar a distância entre os conhecimentos lingüísticos acumulados na sala de aula e a capacidade dos alunos para utilizá-los na realização de enunciados concretos, nas mais diversas situações de interação comunicativa (cf. capítulo 7).

4.1.1.

Letramento: leitura e escrita no ensino de língua

A noção de letramento apresenta múltiplas abordagens, visto que seu significado, suas funções, valores e práticas variam de cultura para cultura.

3. Matêncio (2000) faz considerações pertinentes sobre a formação dos professores, além de retratar a trajetória histórica do curso de Letras.

Letramento pode ser entendido como um conjunto de habilidades lingüísticas ou cognitivas, como uma prática social ou ainda como uma habilidade de se escrever o próprio nome (Kern, 2000).

Conforme observa Johns (1997:3), o termo letramento precisa ser ‘pluralizado’, em virtude da existência de vários tipos de letramento, principalmente em contextos acadêmicos.

Devido a várias razões, alguns de nós somos capazes de ler textos literários com maior eficiência do que textos da área de engenharia, geralmente por causa de nossas experiências passadas, motivações pessoais ou por pertencermos a determinadas comunidades. Como profissionais, nossos textos acadêmicos podem ser considerados como bons por alguns periódicos, mas nossos textos podem também ser rejeitados por outros periódicos. Assim, em um dado momento, uma pessoa letrada pode relacionar-se de forma mais sofisticada com alguns textos, papéis ou contextos de que com outros. Também o letramento de cada indivíduo pode mudar ou evoluir. As mudanças são influenciadas pelos interesses da pessoa, cultura, língua, experiências e pela reação de outros aos seus textos (tradução nossa)⁴.

Seliar-Cabral (1998:17) também reconhece que “as exigências para o que se considera um indivíduo letrado variam, inclusive de acordo com o próprio país.” Em suma, o conceito de letramento é um conceito relativo, pois depende das necessidades de cada sociedade.

Relacionamos letramento com a capacidade do indivíduo *dominar* as práticas sociais de leitura e de escrita para sua inserção, interação e transformação do mundo em que vive. O que acabamos de afirmar está em consonância com o que expõe Soares (apud Bagno, 2002). Para a autora, letramento é o “estado ou condição de quem *não só* sabe ler e escrever **MAS** exerce as práticas sociais de

4. For a variety of reasons, some of us can read literature more effectively than we can read engineering texts, generally because of our past experiences, personal motivations, or community affiliations. As professionals, we can write successfully for some academic journals, yet our manuscripts are rejected by others. Therefore, at any time, a literate person relates in a more sophisticated manner to some texts, roles, and contexts than to others. And individual literacies change. Their evolution is influenced by a person’s interests, cultures, languages, and experiences, and by responses of others to their texts (Johns, 1997:3).

leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (apud Bagno, 2002:52) (grifos da autora).

Scliar-Cabral (1998:30), por sua vez, afirma que

tornar-se letrado na sociedade contemporânea é ser capaz de compreender os textos que circulam no dia a dia, veiculando as informações sobre o que acontece no mundo, a partir do que, só então, será capaz de se comunicar através da escrita, sejam quais forem os suportes, caneta e papel, ou teclado e tela do computador, de modo a que um interlocutor ausente possa recuperar as referências.

Para Johns (1997:2), letramento refere-se às estratégias de compreender, discutir, organizar e produzir textos. Relaciona-se também ao contexto social em que um discurso é produzido, bem como aos papéis sociais do leitor e do escritor.

Em todos os posicionamentos aqui apresentados, podemos observar que as atividades de leitura e de escrita, no processo de letramento, não são práticas estanques, mas inter-relacionadas. A leitura não é vista como uma mera capacidade de decodificação de palavras e a escrita deixa de ser apenas uma atividade mecânica de construção de parágrafos. Ler e escrever não são, além disso, estritamente dependentes do estudo da gramática.

Ser letrado é ser consciente de que as práticas de leitura e de escrita medeiam e criam significados. “O letramento não é nem natural, nem universal, nem determinado ideologicamente, e sim culturalmente marcado” (Kern, 2000:23).

O letramento requer a passagem de uma prática pedagógica voltada para a informação-transmissão de conteúdos para uma prática pedagógica que valorize a construção de significados por meio da leitura e da escrita. “O letramento refere-se à criação e interpretação de significado por meio de textos, não apenas à capacidade de codificar e decodificar a língua escrita” (Kern, 2000:23).

No letramento, as práticas de escrita e de leitura envolvem as dimensões lingüística, cognitiva e sócio-cultural (cf. Kern, 2000).

A *dimensão lingüística* requer o conhecimento das convenções que regulam o código lingüístico, ou seja, exige o conhecimento morfológico, lexical, sintático, bem como o conhecimento sobre gêneros, estilos discursivos e modalidades de discurso.

A *dimensão cognitiva* relaciona-se com autonomia e flexibilidade conceitual. Em outras palavras, a leitura e a escrita são práticas de construção de significados, através das quais o indivíduo cria e transforma conhecimento.

A *dimensão sócio-cultural* prevê a interação entre leitor e escritor (mesmo quando eles são uma mesma pessoa). A leitura e a escrita são práticas comunicativas, nas quais leitores e escritores lançam mão do conhecimento que têm das convenções culturais, isto é, leitores e escritores interagem e criam respectivamente textos que caracterizam um discurso de uma dada comunidade. A leitura e a escrita não são práticas que se encerram em si mesmas, mas práticas sociais que revelam um jeito de ser e de pensar.

Conforme nos aponta Bagno (2002:52), “de nada adianta ensinar alguém a ler e a escrever sem oferecer-lhe ocasiões para o uso efetivo, eficiente, criativo e produtivo dessas habilidades de leitura e de escrita.”

Embora a escola contemple a leitura e a produção de textos, ela não trabalha com essas práticas de maneira mais aprofundada, de modo a criar possibilidades para que seus alunos possam comprometer-se com as práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, criar condições para elevar o seu grau de letramento.

No trabalho com a palavra escrita na escola utiliza-se uma metodologia ultrapassada, uma vez que há a valorização de um trabalho de conceituação, baseado na tipologia textual clássica (narração, descrição, dissertação) e prevalece, na leitura, a retirada de informações explícitas no texto e um trabalho mais dirigido ao conteúdo veiculado pelos textos (Matencio, 2000:22).

A leitura na escola serve de pretexto para o estudo da gramática e impede que vários sentidos sejam resgatados no texto – privilegia-se apenas uma leitura. Ler é extrair informações e conteúdos. Na escola também não se produz textos, faz-se redações, nas quais encontramos muitas palavras e pouco discurso (Geraldí, 1997).

Saber falar, ler e escrever são práticas que antecedem o conhecimento sistemático do funcionamento da língua. Entretanto, as práticas de leitura e de escrita não devem ser apenas habilidades lingüísticas e/ou cognitivas, mas práticas sócio-culturais de apropriação da linguagem em sua multiplicidade de usos e funções. Não se deve perder de vista o caráter dialógico de tais práticas e esquecer

que, por meio delas, o sujeito também constrói conhecimento sobre a língua, visto que “só se aprende uma língua na medida em que operando com ela, comparam-se expressões, transformando-as, experimentando novos modos de construção e, assim, investindo as formas lingüísticas de significação” (Britto, 2000:153-154).

4.1.2. Competência dos aprendizes

A nosso ver, o principal objetivo do ensino de língua materna é formar o leitor-escriptor competente. Mas o que vem a ser competência? Competência refere-se à capacidade de mobilizar conhecimentos e, por meio deles, elaborar estratégias de ação adequadas. Ser competente em determinado assunto é saber julgar a pertinência dos conhecimentos que se tem em relação a uma dada situação e empregá-los adequadamente ao serviço de uma ação eficaz.

A noção de competência inclui além de conhecimentos, capacidade “para fazer relacionamentos, interpretações, interpolações, inferências, invenções”, ou seja, ultrapassa a “simples aplicação de conhecimentos memorizados” frente à uma dada situação concreta” (Perrenoud, 1999:8).

Perrenoud (1999:21) identifica a existência de três concepções errôneas de competência:

- 1º) competência como um comportamento prático observável;
- 2º) competência como sinônimo de desempenho;
- 3º) competência como uma potencialidade da espécie humana.

Perrenoud percebe a competência como um aprendizado construído, isto é, o indivíduo parte daquilo que ele já experienciou e que de fato domina para lidar com novas situações. E afirma:

Na escola os alunos aprendem formas de conjugação, fatos históricos ou geográficos, regras gramaticais, leis físicas, processos, algoritmos para, por exemplo, efetuar uma divisão por escrito ou resolver uma equação de 2º grau. Mesmo de posse desses conhecimentos, eles saberão em que circunstâncias e em que momento aplicá-los? É na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas que se reconhece uma competência (Perrenoud, 1999:31).

Associando as noções de letramento e competências no ensino de língua, como formar, então, o leitor e o escritor competente? É permitir-lhes, por meios de práticas constantes de leitura e de escrita, interpretar, compreender e construir sentidos além do superficial. O leitor competente é aquele capaz de selecionar entre os diferentes textos que circulam em nossa sociedade aquele que melhor atenda suas necessidades – informação, lazer, cultura – e, ao lê-lo, possa sanar essas necessidades.

Formar um leitor competente implica em formar alguém que seja capaz de, a partir do texto, atribuir-lhe significação, relacioná-lo a outros textos, modificar sua visão de mundo, ir além da interpretação literal, ampliar e reestruturar seus conhecimentos, modificar suas imagens interiores. O leitor competente é constituído a partir de práticas constantes de leitura. Torna-se cada vez melhor à medida que pratica a leitura.

O escritor competente é alguém que sabe produzir um discurso apropriado aos seus objetivos, ao seu interlocutor, ao contexto, ou seja, às condições de produção do texto escrito. É alguém que é capaz de reescrever seu texto até adequá-lo à situação comunicativa da qual participa. É aquele que também sabe selecionar textos que possam fundamentar o seu próprio texto. Formar o escritor competente requer uma prática de escrita intensa que considere a variedade de gêneros textuais.

Para a formação do leitor-escritor competente, é necessário desenvolver a competência discursiva dos aprendizes, aqui entendida como a capacidade do usuário da língua para adequar o seu discurso às condições de produção – contexto, interlocutores, recursos lingüísticos utilizados na construção do texto. Em outras palavras, refere-se à capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de interação comunicativa.

A competência discursiva abrange duas outras competências:

- a) competência gramatical ou lingüística: definida como “a capacidade que tem todo usuário da língua de gerar seqüências lingüísticas gramaticais, isto é consideradas como seqüências próprias e típicas da língua em questão” (Travaglia, 2001:17).
- b) competência textual: “capacidade de produzir, compreender, classificar e transformar textos pelo estabelecimento e uso de regularidades e princípios de

organização e construção do texto e do funcionamento textual” (Travaglia, 2001:97-98).

O leitor e o escritor competente utilizam e mobilizam seus conhecimentos a favor de práticas sociais significativas de leitura e de escrita. Isto nos leva a examinar os Parâmetros Curriculares Nacionais, cujas propostas para o ensino da língua portuguesa giram em torno do desenvolvimento da competência discursiva dos aprendizes.

4.2.

Os PCNs de Língua Portuguesa

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem-se em um documento elaborado por diversos educadores brasileiros por encomenda do Ministério da Educação e Cultura, com o objetivo de apresentar uma proposta de reorientação curricular para o ensino fundamental e médio. Gostaríamos de enfatizar que temos clareza que os PCNs são apenas *um documento*, fruto da política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso. O texto dos PCNs foi escolhido para fazer parte da presente pesquisa porque acreditamos ser ele uma voz importante que representa o sistema educacional atual. Partimos da análise de sua voz porque eles constituem-se em uma referência nacional para a educação e apresentam valiosas contribuições para o ensino de língua materna.

Os parâmetros têm “a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas também pais, governo e sociedades” (PCNs – Introdução, 1998:9).

É pertinente enfatizar que os PCNs foram elaborados com o intuito de representarem um instrumento de apoio e de reflexão à prática pedagógica e não um conjunto de normas a serem seguidas. Marcuschi (2000) salienta que suas orientações para o ensino de língua oferecem “uma possibilidade de definir linhas gerais de ação.” E acrescenta: “seria nefasto se as indicações ali feitas fossem tomadas como normas ou pílulas de uso e efeito indiscutíveis.”

É intenção dos PCNs proporcionar uma “transformação positiva no sistema educativo brasileiro” (PCNs – Língua Portuguesa, 1998:5) e, por esta razão, apregoam a necessidade de debates e de reflexões por parte de todos

aqueles que estão envolvidos no processo educacional, a saber: escola, família, governo e sociedade.

Os parâmetros inserem-se em uma abordagem funcionalista, privilegiando, em decorrência disso, a língua em uso. Estão voltados para a ampliação do domínio da linguagem e da língua para o exercício da cidadania.

Os aspectos sociais e interacionais do processo educativo não são negligenciados pelos parâmetros, o que facilmente pode ser verificado pelas concepções de linguagem, língua, escola, finalidade do ensino de língua neles apresentados.

A linguagem é considerada como sendo

um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade nos distintos momentos de sua história.. /.../ pela linguagem se expressam idéias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações (PCNs – Língua Portuguesa, 1998:20).

A língua, por sua vez, é tratada como

um sistema de signos específicos, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesma (PCNs – Língua Portuguesa, 1998:20).

A escola é tida como um “espaço de interação social” (PCNs – Língua Portuguesa, 1998:22) e o ensino de língua tem como objetivo “a produção/recepção de discursos” (PCNs – Língua Portuguesa, 1998:34).

Podemos perceber, em todo o documento, ecos do pensamento bakhtiniano no que diz respeito à: noção de linguagem e de língua adotada, com ênfase nos aspectos sociais, históricos e dialógicos; intertextualidade; gêneros discursivos; consideração da palavra do outro; competência discursiva.

O ensino de língua portuguesa nos parâmetros está voltado para a elevação do grau de letramento dos aprendizes, desenvolvimento de competências, construção da cidadania e desenvolvimento da autonomia.

O processo educativo neles contemplado está fundamentado em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver como os outros, aprender a ser (cf. PCNs – Língua Portuguesa, 1998:17).

Os PCNs mostram-se interessados na permanência do aluno na escola e, para isso, chamam a atenção para o processo de acolhimento dos alunos pela escola, pois de acordo com eles, “esse fator condiciona os demais” (PCNs – Introdução, 1998:42).

Podemos apontar como pontos positivos dos PCNs, dentre outros:

- preocupação com o desenvolvimento da competência discursiva;
- destaque para a necessidade de se articular as práticas de leitura, produção de textos e análise lingüística;
- consideração do texto como unidade básica do ensino;
- ênfase no trabalho com diferentes textos de diferentes gêneros;
- valorização da língua em uso, ressaltando a reflexão lingüística e não o ensino meramente gramatical;
- respeito às variedades lingüísticas;
- ressalto para a necessidade de a escola não se constituir em espaço de discriminação lingüística;
- atenção especial à oralidade e à escrita;
- explicitação das concepções de língua, linguagem e gramática sobre as quais o ensino de língua materna está assentado;
- ressalto para a leitura e a escrita como práticas sociais de inserção e transformação do mundo;
- valorização das atividades de refacção de textos pelos alunos;
- recomendação da importância do trabalho em equipe.

Segundo Marcuschi (2000), “trata-se de um avanço e pode-se dizer que os PCNLP⁵ são uma evidência interessante de como a teoria lingüística pode influenciar de maneira decisiva o ensino de língua materna, uma área particularmente resistente a inovações.”

5. PCNLP – Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Portuguesa

