

A teoria da transposição didática aplicada ao ensino de português como língua materna: reflexões sobre a formação de professores e os objetivos do ensino de gramática na escola

Ana Luiza de Oliveira Melo

Mayara Nicolau de Paula

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Resumo

Ao pensarmos no ensino na educação básica, é comum termos em mente o professor e o aluno, em uma relação binária, mas que, na verdade, é uma relação ternária entre professor, aluno e conhecimento. Neste artigo, buscamos refletir sobre a relação desses dois sujeitos com o conhecimento dentro da aula de língua materna, analisando o caminho do conhecimento linguístico desde a academia. Para tanto, apresentamos uma proposta da teoria da transposição didática de Chevallard (1991) adaptada para a aula de língua materna. A partir dessa adaptação da transposição didática, refletimos ainda sobre os documentos pedagógicos como uma das etapas desse processo, sobre a formação dos professores de língua materna e como ela pode beneficiar a relação dos alunos com a língua. Acreditamos que um ambiente propício para a reflexão linguística crítica depende da formação de profissionais capazes de agregar o saber sábio ao cotidiano da sala de aula.

Palavras-chave: Transposição didática. Gramática individual. Ensino de língua materna.

Abstract

It is common to limit the relationships in the classroom to the binary interaction between teacher and student, but in fact, what we see is a triangle between teacher, student and knowledge. In this article, we aim to reflect on how students and teachers relate to the knowledge in the classroom of Portuguese as a first language, analyzing the way linguistic knowledge travels from the academy to the classroom. With this purpose, we present an adaptation from the didactic transposition theory from Chevallard (1991) to the first language class. Based on this adaptation, we reflect on pedagogical documents as one of the steps of this process and on the formation of Portuguese teachers and how it can benefit the students' relationship with the language. We believe that a critical linguistic reflection in the classroom depends on the formation of teachers capable of conjugating the wise knowledge and the everyday of the classroom.

Keywords: Didactic transposition. Individual grammar. First language teaching.

INTRODUÇÃO

O ensino de gramática na educação básica tem sido objeto de inúmeras discussões recentes por parte de linguistas (cf. Pilati, 2017, Pires de Oliveira e Quarezemin, 2016) e o presente artigo se propõe a integrar esse debate, trazendo uma contribuição a partir da Teoria da Transposição Didática (CHEVALLARD, 1991). Esse construto teórico traz um novo olhar para a interação professor - aluno, uma vez que passa a considerar o papel do conhecimento como objeto que intermedia essa relação. Não temos registro de estudos linguísticos que tomem a Teoria da Transposição Didática como um ponto de partida para pensar o ensino de língua materna. Desse modo, este texto traz uma importante contribuição “traduzindo” conceitos inicialmente pensados para a didática da matemática para o ensino de português. Além da transposição didática, buscamos conjugar contribuições da teoria linguística com reflexões sobre o currículo e as orientações institucionais para o ensino de língua portuguesa nas escolas. Nos voltamos, mais especificamente, para o ensino de gramática, objeto sobre o qual é frequente o pensamento de que este deve simplesmente focar na capacidade de comunicação do aluno, ou ainda instrumentalizar o estudante com ferramentas para ser fluente na própria língua. Buscaremos, por meio da teoria da Transposição didática, combater esse raciocínio reducionista e argumentaremos em favor de um ensino que trate a língua como um objeto de estudo científico, assim como é feito com outras disciplinas na escola.

Este artigo se organiza da seguinte maneira: na segunda seção, apresentamos o modelo teórico da transposição didática conforme proposto por Chevallard (1991) para o ensino de matemática. Na terceira seção discutimos como a transposição didática se relaciona ao ensino de língua materna e apresentamos nossa proposta de adaptação dessa teoria. Apresentamos ainda uma breve análise dos documentos curriculares de Brasil e Portugal como uma das etapas da transposição didática. A quarta seção traz uma breve reflexão sobre como a transposição didática pode nos ajudar a pensar na formação dos professores de português como língua materna.

A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Em suas notas introdutórias ao modelo teórico da transposição didática, Chevallard (1989, p.54) apresenta um dos principais problemas relacionados à teoria voltada para o ensino: desconsiderar o papel do fator *conhecimento* na equação da didática. O autor baseia

suas observações em aulas de matemática e conclui que o que sempre fica em evidência é somente a relação professor-aluno. A observação superficial faz com que erroneamente consideremos tal relação como binária, mas Chevallard (1989, p. 54) ressalta a importância de se compreender a relação didática como ternária, resultante da interação entre o professor, o aluno e o conhecimento, mais precisamente, o conhecimento ensinado.

Ao considerar o terceiro elemento dessa tríade, Chevallard reconhece que o processamento do conhecimento para o sistema de ensino é o maior problema para a didática da matemática, o que discutiremos posteriormente ser também um grande problema no ensino de português, e mais especificamente, no ensino de gramática. Nas palavras do matemático, “o conhecimento é, simultaneamente, o ingrediente essencial da vida didática e seu constituinte mais frágil e oculto” (CHEVALLARD, 1989, p. 54) e a teoria da transposição didática pode fornecer pistas que ajudem a descobrir o que pode ter dado errado durante seu processamento.

O conhecimento teórico não é produzido com fins didáticos, desse modo, adaptá-lo para o ensino é um empreendimento laborioso e é justamente essa transição entre objeto útil para objeto de ensino que Chevallard (1989, p. 55) considera como a transposição didática do conhecimento. Trata-se, portanto, do processo por meio do qual um dado conhecimento se torna objeto de ensino, um empreendimento ousado dada a própria natureza do conhecimento, que não se apresenta enquanto unidade, estando sempre fragmentado. Somente partes do conhecimento são identificáveis na prática social, determinando o primeiro grande desafio da transposição do mesmo: a sua organização em um todo conciso e integrado, tal qual proposto, por exemplo, pela BNCC (BRASIL, 2018) no Brasil e pelo Programa e Metas Curriculares de Português (BUESCU, 2014) em Portugal.

Os conceitos da transposição didática de Chevallard

Considerando o caminho que o conhecimento percorre até chegar ao aluno, Chevallard (1991, p. 47) divide o processo da transposição didática em três etapas: (1) o conhecimento científico, o saber sábio ou científico, que inicia o processo; (2) o conhecimento presente nos textos pedagógicos, o saber a ensinar, e (3) o conhecimento presente na prática pedagógica, o saber ensinado. Na análise de Celina Abar,

O saber científico está associado à vida acadêmica, apresenta uma linguagem codificada e é apresentado em artigos, teses, livros e relatórios. O saber a ensinar representa o conjunto dos conteúdos previstos na estrutura curricular em uma

linguagem mais simplificada e é apresentado nos livros didáticos, programas e outros materiais de fim didático. Por fim, o saber ensinado é aquele que é registrado no plano de aula do professor. (ABAR, 2015, p.2)

Assim, ensinar uma noção científica em qualquer nível de ensino exige que essa se torne acessível aos alunos. O objeto explorado na sala de aula deve ser transformado a partir de um saber de referência, domínio dos especialistas da disciplina, denominado saber sábio. Já o saber a ensinar diz respeito à organização do conhecimento, que o torna programável, a textualização desse conjunto de informações. Conforme evidenciado por Almouloud (2011, p. 197) “o texto do saber a ensinar não está completamente escrito em lugar algum”, ou seja, o saber a ensinar é determinado pelo professor a partir da leitura dos textos pedagógicos, como o currículo escolar e os livros didáticos. A transposição desse conhecimento a saber ensinado passa obrigatoriamente pelo filtro o professor, pela perspectiva desse indivíduo, suas experiências anteriores e interpretação dos textos oficiais.

Apesar da importância em se organizar o conhecimento em uma unidade, o aprofundamento no funcionamento didático do saber evidencia os elementos menores que nele se articulam, cunhados por Chevallard (1991, p.57) como **objetos de saber**. O autor dividiu os objetos de saber, conforme identificados na área da matemática, em noções matemáticas, noções paramatemáticas e noções protomatemáticas.

- “As ‘noções matemáticas’, como, por exemplo, ‘a adição, o círculo, a derivação, as equações diferenciais lineares de primeira ordem com coeficientes constantes, etc.’;”
- As ‘noções paramatemáticas’, como por exemplo, a noção de parâmetro, a noção de equação, a noção de demonstração. Noções instrumentais da atividade em matemática e não são “normalmente” objeto de estudo dos matemáticos;
- As noções ‘protomatemáticas’, que se situam num outro plano do universo da matemática e que dizem respeito a um conjunto de competências que se adquirem de forma implícita. Pré-requisitos que se exigem face a determinadas tarefas, sem que a sua função seja explicitamente referenciada como objetivos formais de ensino, embora possam ser considerados, de fato, como objetivos de ensino. A noção de ‘padrão’, por exemplo, situa-se a um nível de tal forma implícito, quer para o professor, quer para o aluno que, no âmbito do ‘contrato didático’ se exprime como o tipo de competência que se ‘afirma por si só, salvo precisamente se houver uma dificuldade protomatemática e uma ruptura do contrato’ “ (TRINDADE, 2012, p.278).

O que o autor define como noções matemáticas, portanto, engloba objetos facilmente reconhecíveis no contexto escolar, enquanto as noções paramatemáticas não são objeto de ensino explícito, mas sim saberes auxiliares que permeiam as noções matemáticas. As noções protomatemáticas estão implícitas, situadas em **estratos** mais profundos do funcionamento didático do saber. Para Miriam Leite (2004, p.57), as noções protomatemáticas estão relacionadas à “capacidade de reconhecimento, nas atividades propostas pelo professor, das

ocasiões de aplicação dos saberes estudados”, ou seja, trata-se mais de um objetivo de ensino do que um objeto em si e não podem ser avaliadas objetivamente. Chevallard (1991) destaca, no entanto, que a distinção entre os objetos de ensino varia de acordo com o contexto, desse modo, uma noção considerada paramatemática no nível fundamental de ensino pode se apresentar como noção matemática no contexto do ensino superior, por exemplo.

O trabalho de Yves Chevallard acerca do processo de "textualização do saber" (CHEVALLARD, 1991) na área da matemática pode constituir um contributo útil, conforme destaca Trindade (2012, p.278), pois nos permite compreender de que modo ocorre a "transposição didática". Apesar da especificidade epistemológica a partir da qual se constituem as áreas de saber do currículo escolar, os desafios enfrentados na transposição dos conhecimentos da área de língua materna também podem ser vistos sob a ótica do trabalho de Chevallard (1991), conforme propomos a seguir.

Os objetos de saber no ensino de português como língua materna

Ao considerar o ensino de português como língua materna e, mais especificamente, o ensino de gramática, esbarramos no seguinte problema: o que se espera ao ensinar ao aluno a língua da qual ele se vale em seu cotidiano? Não almejamos nos aprofundar nessa discussão, mas consideramos interessantes as reflexões de Travaglia (2009, p.108), para quem o ensino de gramática visa o domínio da língua, viabilizando competência comunicativa. Assim, consideramos que o papel da escola no ensino de língua materna deve ser permitir que o falante transite entre diferentes contextos comunicativos tendo a competência de adequar sua expressão linguística àqueles ambientes. O processo escolar deveria, portanto, permitir que o aluno construa reflexões sobre a linguagem, formule e verifique hipóteses sobre a sua língua, tanto no aprendizado natural no convívio social, quanto em sala de aula.

Assumimos aqui uma perspectiva de língua como um elemento biológico e inato, em consonância com a teoria gerativa (CHOMSKY, 2006 e outros). O conhecimento linguístico é característico de toda a espécie humana, o que significa dizer que o aluno já é fluente na sua própria língua materna quando chega à escola. Diante disso, é imprescindível que se considere práticas de ensino mais elaboradas que fujam das reproduções tradicionais que tomam o aluno como um ser desprovido de qualquer conhecimento de natureza linguística.

Para além do ensino de gramática nos moldes como é feito atualmente, podemos citar algumas perspectivas de expansão que poderiam ser integradas às aulas de língua portuguesa,

a saber: o estudo de gramáticas de sincronias passadas a partir do ensino literário, conforme proposto por Duarte (2012, p.41). A introdução de noções de variação e mudança linguística, aspecto previsto pela BNCC, como uma abertura para tratar questões da língua do passado que não se apresentam mais na língua contemporânea e também como uma oportunidade de tratar da variedade linguística presente dentro do português brasileiro, como comenta Vieira (2019, p.246) quando diz que dentro da esfera sociolinguística o aluno deve ser capaz de reconhecer o maior número possível de variantes linguísticas da fala e da escrita, evitando a falsa correlação entre norma-padrão e língua portuguesa.

Consideramos que a correlação equivocada entre língua e norma padrão é um dos pilares do problema que afeta o ensino de gramática no Brasil. Borges Neto (2013, p.72) ao tratar do tema fala sobre uma naturalização da gramática tradicional, que faz com que a escola trate como objeto de ensino um componente que é simplesmente teórico. O aluno acaba tendo acesso a recortes da prescrição tradicional presente nas gramáticas. Segundo o autor, a aula de gramática se apresenta como possibilidade para desenvolvermos com os alunos habilidades de observação, levantamento de hipóteses explicativas, testagem e avaliação dessas hipóteses e construção de sistemas explicativos, atividades próprias da iniciação científica (BORGES NETO, 2013, p.70). No contexto científico, o objeto de estudo deve ser real, analisado da forma que ele existe no mundo, ou seja, no laboratório de linguística, o objeto de estudo é a língua em uso e não a língua dos compêndios gramaticais.

Ao focar apenas no aspecto normativo e prescritivo da língua, a possibilidade de desenvolver competências críticas e científicas é limitada e a escola se distancia da língua falada pelo aluno, o que lhe tolhe a oportunidade de construir reflexões acerca dos diferentes usos do português brasileiro, incluindo a sua gramática individual.

Consideramos o conceito de gramática individual como as leis que regem o funcionamento da língua individual, construída pelo falante a partir da sua competência inata, tal qual formulado por Chomsky (2006, p.77) em sua Teoria Gerativa. Para Chomsky (2006, p.77) os seres humanos possuem uma Gramática Universal (GU), uma competência genética para o aprendizado das línguas naturais. A GU representa um estado inicial, que permite o desenvolvimento das gramáticas particulares, para nós a gramática individual, relacionada ao funcionamento da língua interna, a língua do indivíduo. Acreditamos que essa perspectiva deve ser considerada no ensino de língua materna, pois o indivíduo possui um conhecimento tácito e inato, que pode ser estimulado durante seu trajeto na educação básica. A mudança de perspectiva em torno do conceito de gramática levado para a sala de aula se faz ainda mais

evidente quando pensamos nos objetos de saber enquanto estratos do processo de adaptação do conhecimento, a transformação do saber científico para o saber a ensinar, que, nesse contexto, deve considerar os conhecimentos do aluno enquanto falante competente da língua. Não estamos argumentando em favor de que o professor domine diversas teorias linguísticas, mas defendemos que algumas concepções sobre a língua deveriam compor a formação básica do docente de língua portuguesa a fim de que sejam transpostas para a prática na sala de aula.

Com a finalidade de trazer as reflexões sobre a teoria didática de Chevallard (1991) para o ensino de língua portuguesa, redefinimos os objetos de saber ali propostos para o ensino de língua materna. Chegamos, então, a uma organização que conta com noções linguísticas, noções paralinguísticas e noções protolinguísticas¹. As noções linguísticas, tais quais as matemáticas, englobam objetos concretamente reconhecíveis na sala de aula, no contexto escolar de uma aula de gramática. Assim, são objetos do conhecimento no nível linguístico as classes de palavras, as funções sintáticas, a estrutura das sentenças, os tipos de períodos. Além de todo o conteúdo que o professor almeja desenvolver com os alunos dentro da aula de língua materna. O conhecimento linguístico faz parte do universo do aluno e é diretamente manipulado por ele durante o aprendizado.

No contexto do ensino básico, as noções paralinguísticas são saberes auxiliares, não sendo objeto concreto dentro da sala de aula e muitas vezes não são perceptíveis pelos alunos. Perpassam o saber a ser ensinado, no entanto, o conhecimento conforme definido nos manuais e que, portanto, compete ao professor. O nível paralinguístico abrange o currículo escolar conforme definido pelos documentos oficiais, como a BNCC (BRASIL, 2018), documento de referência atual e os PCN (BRASIL, 1998), que guiaram a prática docente até a implementação. Cabe ainda considerar aqui os conhecimentos que fazem parte da formação desse docente, mas que não são manipulados diretamente como objetos de saber no nível linguístico. Mencionamos aqui os conhecimentos linguísticos mais teóricos, como, por exemplo, a teoria gerativa e as implicações que a mesma tem na análise da língua, e o domínio de pontos críticos da gramática normativa, tais como o conflito entre categoria e função discutido por Mattoso Câmara Júnior (1970), que procura contemplar aspectos morfo-semânticos pela classificação de nome, verbo e pronome, e aspectos funcionais pela classificação de adjetivo e advérbio, ou ainda a ideia de complemento circunstancial de Rocha Lima (2000), que contempla complementos de natureza adverbial indispensáveis à construção do verbo, assim como os demais complementos verbais.

¹ A terminologia aqui apresentada foi cunhada por nós a partir da adaptação da nomenclatura de Chevallard (1991).

Uma das diferenças quando comparamos o que propomos para o nível paralinguístico com o nível paramatemático, conforme proposto por Chevallard (1991), é a percepção de que existem também conhecimentos que competem ao aluno no nível paralinguístico. Apesar de não se apresentarem diretamente, quando falamos sobre o ensino de língua materna, essas noções paralinguísticas passam a vigorar, pois consideramos sua gramática individual, já referida anteriormente, como parte da equação de transformação dos saberes. Se considerarmos, por exemplo, no âmbito das aulas de morfossintaxe, a noção de constituintes linguísticos como objeto de saber, esse conhecimento paralinguístico está evidente para o professor, pois fez parte da teoria abordada na sua formação superior, e consta do seu planejamento. O aluno, no entanto, mobiliza os constituintes tacitamente, como parte do seu conhecimento inato de usuário da língua, parte da sua gramática individual. Apesar de não saber definir um constituinte, o falante da língua entende sua estrutura e seu funcionamento, havendo, portanto, o domínio inconsciente do conhecimento paralinguístico por parte do aluno.

As noções protolinguísticas caracterizam os níveis mais abstratos do ensino de língua materna. São noções mais implícitas, relacionadas ao desenvolvimento de competências como parte do objetivo maior do ensino básico. O conhecimento protolinguístico se manifesta na capacidade do aprendiz em manipular os conceitos trabalhados em sala de aula, seja para a produção de texto ou compreensão e interpretação de enunciados. Eles se cumprem ao longo de todo o processo escolar e representam seu objetivo último, a formação de competências linguísticas. O nível protolinguístico pode envolver saberes de natureza interdisciplinar e a mobilização e articulação de conhecimentos advindos de áreas distintas do saber que, em conjunto, podem instrumentalizar o estudante para a atuação prática em situações de comunicação dentro e fora da sala de aula.

A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E O OBJETIVO DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA

Diversos autores se dedicaram a refletir sobre o ensino de gramática na educação básica e quais problemas são enfrentados no cotidiano da sala de aula (PILATI, 2017; OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016). Há o consenso de que esse é um ponto problemático, principalmente pela valorização da gramática normativa em detrimento das demais manifestações linguísticas do português brasileiro, como já mencionamos na seção anterior. Sob a luz da transposição didática, acreditamos ser possível acessar de modo mais detalhado o

caminho que o conhecimento percorre da academia até a sala de aula e rastrear as falhas decorrentes desse processo de modo a entender com mais profundidade os problemas já detectados no cotidiano escolar.

No nível de transposição do conhecimento acadêmico, acreditamos ser fundamental a inserção de concepções de língua e gramática oriundas de teorias linguísticas e modelos de estudo como a Teoria Gerativa e a Sociolinguística na educação básica. É urgente que uma abordagem que considere a gramática como algo intrínseco ao ser humano e entenda a língua como algo heterogêneo e mutável passe a integrar a formação dos docentes e, consequentemente, seja aplicada na sala de aula. Conforme o que já foi posto anteriormente, não argumentamos em favor de que os professores se tornem especialistas em teorias linguísticas diversas, porém defendemos que tais concepções devem integrar os currículos de formação docente, ainda que minimamente. Estamos lidando aqui com a transposição do saber sábio para o saber a ser ensinado no nível superior, ou seja, se considerarmos o ambiente da sala de aula da graduação, conhecimentos como a Teoria Gerativa e a Sociolinguística representam o nível linguístico, por se tratarem do objeto de estudo manipulado concretamente pelos alunos do curso de Letras.

As noções teóricas que no ensino superior fazem parte do nível linguístico, não podem e não devem ser apresentadas para os alunos na escola da forma que foram concebidas pelos linguistas, sendo necessário que esse conhecimento passe por transformações até que se torne um saber a ensinar e, finalmente, saber ensinado, mas agora no nível da educação básica:

Para que o ensino de um determinado elemento seja possível, esse elemento deverá sofrer certas deformações, que o tornem apto para ser ensinado. O saber tal como é ensinado, o saber ensinado, é necessariamente distinto do saber inicialmente designado como o que deve ser ensinado, o saber a ser ensinado (CHEVALLARD, 1991, p.17).

Assim, uma das etapas desse processo de transposição didática diz respeito ao saber a ensinar, que representa a adaptação do saber sábio para os documentos oficiais que guiam e ditam os objetos que devem aparecer na sala de aula, de modo prescritivo. O saber a ensinar é um saber potencial, que depende da interpretação que os sujeitos envolvidos na escolarização dão aos textos oficiais. Esse saber está presente também no plano de aula do professor, pois encontram-se ali ideias, expectativas e possibilidades, que não necessariamente serão traduzidas em saber ensinado, aquilo que de fato é construído dentro da sala de aula pela interação do professor com os alunos e dos alunos entre si.

Embasadas pelo saber sábio produzido pelos autores aqui citados, nos dedicamos então à análise dos documentos oficiais, buscando entender como se deu o processo de transposição didática dos conhecimentos gramaticais. Visando entender diferentes processos de transposição da gramática da língua portuguesa, decidimos analisar não apenas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento referência no Brasil, mas também as Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário em Portugal (BUESCU, 2014). Essa comparação tem como motivação principal o fato de os dois países compartilharem uma norma padrão comum, que figura como objeto de ensino na educação básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) é um documento de caráter normativo que possui como objetivo estabelecer quais competências devem ser desenvolvidas e aprendidas pelos alunos no decorrer das etapas da Educação Básica, visando padronizar o ensino em território nacional. Para compreender o que são essas competências, o documento esclarece qual é o conceito utilizado:

competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, 2018, p. 8)

Segundo a BNCC, ainda seguindo a mesma perspectiva dos antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), a linguagem é entendida como uma ação individual que perpassa o processo de interlocução nos inúmeros contextos nos quais se é possível realizar diferentes interações sociais. Tendo em vista esta perspectiva de linguagem, a Base traz o texto como ponto central da unidade de língua portuguesa. As propostas de trabalho deverão, portanto, levar em consideração a produção do próprio texto, bem como o contexto em que ele é produzido, suas especificidades, buscando atender aos diferentes meios de comunicação e gêneros textuais, e o uso da linguagem.

Para a BNCC, para além do que já foi dito acerca da centralidade do texto, à língua portuguesa

cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 67)

O documento oficial divide este componente, ainda, em diferentes eixos, sendo eles: Eixo Leitura, Eixo da Produção de Textos, Eixo da Oralidade e, o que nos interessa aqui, o Eixo da Análise Linguística/Semiótica. Este eixo será evidenciado por ser o responsável pela

apresentação dos conhecimentos em nível linguístico associados à estrutura gramatical da língua (BRASIL, 2018). Apesar de encontrarmos na BNCC a perspectiva reflexiva da língua visando a ampliação de letramentos, conforme proposto pelos trabalhos anteriormente citados, ao analisar os livros didáticos percebemos que há um predomínio de exercícios conteudistas, voltados para a classificação e aplicação de normas gramaticais dentro da perspectiva prescritiva de ensino. Há uma incongruência entre o discurso anti-gramática e a realidade presente nos livros didáticos, que ainda se voltam majoritariamente para a norma padrão. Algumas observações em materiais didáticos e na tipologia de exercícios que os mesmos exploram nos levam à reflexão quanto ao que deveria nortear o ensino de língua materna e quais são ou ainda, quais deveriam ser seus objetivos.

Buscando uma resposta para essa pergunta, fomos acessar os objetos que se articulam no nível protolinguístico e definem os objetivos do ensino de língua materna nos textos oficiais. Lembramos aqui que o nível protolinguístico se apresenta de forma abstrata e se articula com o nível paralinguístico no sentido em que depende da interpretação que o profissional da educação dá ao que se apresenta nos manuais. Cientes dos desafios aqui apresentados quando falamos de ensino de língua materna no Brasil, buscamos ainda comparar como esse objetivo se apresenta nos documentos nacionais e nos documentos portugueses, no intuito de entender quais avanços e possíveis aprendizados podemos acessar ao ampliar nosso escopo para o mundo lusófono.

No que diz respeito à organização, a análise do texto da BNCC e do Programa de Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário em Portugal (BUESCU, 2014) permite identificar semelhanças quanto aos eixos de trabalho propostos: os cinco domínios da Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática do documento português (BUESCU, 2014, p.5) e os eixos da Leitura, Escuta, Produção de Texto (orais, escritos, multissemióticos) e Análise Linguística/Semiótica no documento brasileiro (BRASIL, 2018). Encontramos mais explicitamente definições que norteiam o objetivo do ensino de Português na educação básica no texto de Buescu, que especifica

dois pressupostos essenciais: o direito de acesso a um capital cultural comum, que é função do sistema educativo, e o reconhecimento da diversidade dos usos da língua, numa ótica de valorização dos textos, predominantemente não literários nos domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita (BUESCU, 2014, p.5).

O reconhecimento da diversidade de usos da língua também está presente nos documentos brasileiros e corrobora nossa proposta de trazer para a sala de aula o português brasileiro tal qual falado pelos alunos como uma das possibilidades de uso e execução da língua.

Ao nos debruçarmos especificamente sobre o ensino de gramática, nossa análise percebeu, no texto da BNCC, um esforço em camuflar questões estruturais da língua no eixo de Análise Linguística/Semiótica, esse ponto nos chama a atenção por conta da ausência de termos que remetam diretamente à gramática e a teorias de análise linguística. Por outro lado, o Programa de Metas Curriculares nomeia explicitamente o domínio Gramática e o reconhecimento da importância da reflexão metalinguística para o desenvolvimento dos conhecimentos gramaticais, “[o]s conteúdos e descritores de desempenho relativos à Gramática devem, pois, ser trabalhados na perspectiva de um adequado desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística, de uma cabal compreensão dos textos e do uso competente da língua oral e escrita”. (BUESCU, 2014, p.10) Reconhece-se, portanto, que o desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística permite melhores desempenhos no uso da língua, conforme exposto no oitavo objetivo de ensino (BUESCU, 2014. p.11). É interessante observar que o documento de 2014 já representa um avanço quando comparamos com a análise que Inês Duarte fez do Currículo Nacional do Ensino Básico em 2008², na qual a autora reconhece que os

[...] textos normativos em vigor referem a uma competência curricular a desenvolver, denominada, no Currículo Nacional do Ensino Básico, “conhecimento explícito” e, nos programas, “funcionamento da língua”. Contudo, é evidente para qualquer professor que estes termos estão de algum modo relacionados com o conceito de gramática. (DUARTE, 2008, p.17)

Os termos **conhecimento explícito** ou **funcionamento da língua** comportam de forma velada a noção de gramática como um sistema intuitivo que contempla as regras “que regulam o uso oral e escrito desse sistema” (DUARTE, 2008, p.17). Acreditamos que a nomeação explícita da metalinguística como ferramenta que permite o desenvolvimento de uma consciência linguística palpável a partir do conhecimento implícito do falante da língua é reflexo dos avanços da pesquisa linguística que, mesmo que a passos lentos, vem chegando à educação básica. A BNCC, no entanto, ainda camufla os conhecimentos gramaticais dentre as competências que constituem o currículo mínimo comum.

² A análise comparativa entre os documentos oficiais do Brasil e de Portugal ainda está em curso. Optamos por apresentar as observações iniciais neste trabalho, visto que já configuram uma contribuição para pensarmos as diferenças em questão.

OS OBJETOS DE SABER E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como vimos anteriormente, o processo de transposição didática se inicia com o conhecimento científico (o saber sábio), avança quando esse conhecimento alcança os textos pedagógicos (o saber a ensinar) e se concretiza na prática pedagógica, na forma do saber ensinado. Assim, é importante considerar a relação entre os três tipos de saber no percurso do conhecimento até a sala de aula no intuito de entender como o saber sábio e o saber a ensinar podem afetar a prática docente. A análise dos documentos oficiais de Brasil e Portugal demonstrou que conhecimentos adquiridos por meio da descrição linguística, como por exemplo os resultados quantitativos oriundos de análises na área de variação e mudança linguística, podem e devem ser agregados ao conhecimento a ensinar, parte do nível paralinguístico da transposição didática, e serem então transpostos para a sala de aula. Outra instância fundamental do nível paralinguístico da transposição didática é o conhecimento do professor e como esse conhecimento vai afetar a interpretação dos textos pedagógicos e o saber ensinado na sala de aula, presente no nível linguístico. Nos propusemos aqui a refletir brevemente sobre saberes sábios que, se presentes na formação de professores, podem promover as mudanças que almejamos para o ensino da gramática da língua materna.

Ao olhar para o ensino de gramática, Duarte (2012, p.46) verificou que a maioria dos contextos de ensino se baseiam em duas perspectivas, ambas limitantes: (i) ou se ensina gramática de maneira tradicional, valorizando apenas a língua prescrita pela gramática normativa, (ii) ou se abandona o ensino de gramática, apresentando apenas um resumo dos conteúdos gramaticais, ainda sob uma perspectiva tradicional. Ou seja, a língua portuguesa ainda é limitada à prescrição dos manuais de gramática, o que não faz sentido sob uma perspectiva científica da língua como objeto de estudo. A percepção de que a língua é um objeto multifacetado, que se manifesta das mais diferentes formas e que se molda às necessidades dos seus falantes não é mais questionada no meio acadêmico e deve, portanto, ser contemplada também em outros contextos que abordam a língua como objeto de estudo.

Assim, acreditamos ser fundamental que o futuro professor de português aprenda durante a sua formação detalhes sobre como se dá essa mudança da língua e como analisar a variação linguística, mantendo em mente que, por meio dessa análise, também se faz gramática. Acreditamos que a possibilidade de construção de gramáticas pode também ser parte do saber ensinado e se articular no nível linguístico da transposição didática, conforme

proposto por Oliveira e Quarezemin (2016). No entanto, na ausência dessa perspectiva científica dentro da sala de aula, compete pelo menos ao professor entender tais processos e conhecer a pluralidade de gramáticas que existem para além da gramática normativa.

Se a variação linguística se apresenta como possibilidade tanto como um saber a ser ensinado quanto como parte do conhecimento no nível paralinguístico que compete apenas ao professor, nosso próximo exemplo demonstra como conhecimentos implícitos se articulam no nível paralinguístico sem, no entanto, chegarem a constituir um objeto de saber dentro da sala de aula, não chegando assim ao nível linguístico de fato. As noções de predicação e complementação, características de teorias linguísticas que priorizam uma abordagem mais formal para a gramática podem contribuir, se devidamente transpostas, para uma aula de análise sintática na escola. Compreende-se a presença de um elemento, o predicator, que determina as propriedades dos argumentos que a ele se relacionam, e a existência de duas categorias de argumentos articulados a esse predicator: o argumento externo, resultado da predicação e que estabelece a concordância com o predicator, e os argumentos internos, resultantes da complementação desse predicator. Não acreditamos que seja interessante transformar todo o arcabouço teórico gerativista em saber a ensinar na educação básica, mas defendemos que o professor em formação se beneficiará de tal conhecimento, pois, por meio da compreensão da noção de predicator, como neste exemplo, podemos entender melhor estruturas como as deflagradas por verbos de ligação, que se articulam em torno de um predicator nominal, por exemplo. Os alunos, instruídos por esse professor, vão manipular no nível paralinguístico grades argumentais e estruturas de predicação verbal e nominal, sem que isso se traduza em saber ensinado.

A compreensão mais detalhada das estruturas em torno das quais se articulam a gramática da língua permite ainda que falemos de outra instância de saber presente no nível paralinguístico e fruto do conhecimento científico: a noção de gramática internalizada, conforme proposto por Chomsky (2006). Um professor que entende que qualquer falante de uma língua possui um sistema de regras interno que permite que ele fale a língua e se comunique de forma efetiva com outros falantes que compartilham desse sistema de regras será um profissional capaz de inserir a língua do aluno como parte da variação linguística que compõe o objeto complexo denominado português brasileiro. Contemplamos aqui mais uma instância de transposição do saber sábio que passar a existir no nível paralinguístico, para o professor como forma de teoria que orienta sua prática pedagógica e para o aluno como a

mobilização do conhecimento inconsciente de falante da língua, permitindo a tomada de consciência para as regras que regem o seu sistema linguístico pessoal.

CONCLUSÃO

Considerando a transposição didática para o ensino de português como língua materna, o reconhecimento da gramática do indivíduo já é contemplado no nível do saber científico. As pesquisas linguísticas consideram os fenômenos do português brasileiro tal qual usado por seus falantes, descrevendo fenômenos em diferentes níveis do sistema e em diferentes variedades da língua. Tal concepção foi inserida na BNCC, que representa o conhecimento a ser ensinado, ou seja, a programação do conhecimento científico para que este se adeque ao ambiente da sala de aula. Quando nos voltamos para os textos pedagógicos, cabe ainda refletir sobre os objetos de saber e como estes se relacionam dentro do exemplo de transposição didática: se os alunos falam e dominam a própria língua, qual deve ser o objetivo do ensino de língua materna? E como isso se reflete nas etapas da transposição didática desse conhecimento?

Defendemos ao longo deste texto que o ensino de língua materna deve atender a duas demandas principais: permitir o desenvolvimento do pensamento científico e o reconhecimento da língua como objeto científico, buscando valorizá-la enquanto um sistema e despertando o conhecimento tácito dos alunos. Ademais, o ensino de língua materna deve ampliar o repertório dos alunos, conferindo-lhes domínio crítico e intencional das formas linguísticas, sejam aquelas produzidas por eles próprios ou aquelas encontradas em discursos diversos. Tratamos aqui do nível protolinguístico, que lida com o objetivo máximo do ensino de português na escola básica, o desenvolvimento da capacidade de pensar sobre a própria língua e de competências linguísticas que viabilizem tal pensamento. O nível protolinguístico é abstrato, mas pode ser alcançado por meio de objetos mais concretos que se articulam no nível paralinguístico. Propomos que o conhecimento paralinguístico do aluno seja integrado ao processo de transposição didática, permitindo uma reflexão crítica acerca dos elementos que se articulam no sistema linguístico. Não alteramos, portanto, o conhecimento no nível linguístico, ou seja, os objetos curriculares a serem acessados em sala de aula ainda seguem os mesmos. No entanto, por meio de uma abordagem reflexiva e pela inclusão do conhecimento gramatical do aluno enquanto pressuposto teórico para a transposição didática, esperamos alcançar de forma mais eficiente os objetivos propostos no nível protolinguístico.

MELO, Ana Luiza de Oliveira; PAULA, Mayara Nicolau de. A teoria da transposição didática aplicada ao ensino de português como língua materna: reflexões sobre a formação de professores e o ensino de gramática na escola. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.31, dez. 2022.

Vale ainda destacar que consideramos fundamental que o professor tenha contato com as teorias linguísticas durante a sua formação, viabilizando o trabalho metalinguístico na sala de aula. O uso da língua para analisar a si mesma permite não apenas o desenvolvimento das competências linguísticas, mas também a capacidade de argumentação, ferramenta fundamental para o indivíduo inserido em sociedade. A análise dos documentos oficiais do Brasil e de Portugal demonstra o espaço para esse trabalho reflexivo a partir da transposição do saber a ensinar em saber ensinado, contemplado no nível linguístico e respalda propostas didáticas como a desenvolvida aqui.

MELO, Ana Luiza de Oliveira; PAULA, Mayara Nicolau de. A teoria da transposição didática aplicada ao ensino de português como língua materna: reflexões sobre a formação de professores e o ensino de gramática na escola. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.31, dez. 2022.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAR, C. A. A. P. Do saber sábio ao saber ensinado: Que estratégias podem ser adotadas para que as pesquisas possam contribuir para a prática do professor? In: Congreso Uruguayo de Educación Matemática, 5, 2015, Montevideo. *Actas del V CUREM*, Montevideo, 2015, p. 1-8.

ALMOULOU, S. A. As transformações do saber científico ao saber ensinado: o caso do logaritmo. *Educar em Revista*, Curitiba, n. Especial 1/2011, p. 191-210, 2011.

BORGES NETO, J. Ensinar gramática na escola? *ReVel*. N 7. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2018.

CHEVALLARD, Y. On didactic transposition theory: some introductory notes. In: Proceedings of the International Symposium on Selected Domains of Research and Development in Mathematics Education, 1989, Bratislava. *Anais ...* Bratislava, 1989, p. 51-62.

CHEVALLARD, Y. *Le concept de rapport au savoir*, Rapport personnel, rapport institutionnel, Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique 108 Grenoble, 1989.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Traduzido por Claudia Gilman. Editora Aique: Buenos Aires, 1991.

CHOMSKY, N. *Sobre Natureza e Linguagem*. Adriana Belletti e Luigi Rizzi (Orgs.). Rio de Janeiro, Ed. PUC - São Paulo: Loyola. 2006.

DUARTE, I. O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência linguística. Ministério da Educação: Lisboa. 2008.

DUARTE, M. E. L. Sobre o ensino da gramática nos níveis fundamental e médio: por que, quando e como? *Revista Matraca*: Rio de Janeiro. v.19 n.30, jan./jun. 2012.

LEITE, M. S. *Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar*. 2004. 131 f. Dissertação (Mestre em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

MATTOSO CÂMARA JÚNIOR, J. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes. 1970.

OLIVEIRA, R. P.; QUAREZEMIN, S. *Gramáticas na escola*. São Paulo: Editora Vozes, 2016.

PILATI, E. *Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa*. Editora Pontes, 2017.

MELO, Ana Luiza de Oliveira; PAULA, Mayara Nicolau de. A teoria da transposição didática aplicada ao ensino de português como língua materna: reflexões sobre a formação de professores e o ensino de gramática na escola. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, n.31, dez. 2022.

ROCHA LIMA, C.H. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 3ª edição. São Paulo, Cortez, 2009.

TRINDADE, R. *O movimento da Educação Nova e a reinvenção da escola: da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo*. Porto, U. Porto Editorial. 2012.

VIEIRA, S. R. Para uma norma-padrão flexível no contexto escolar. Contribuições dos estudos sociolinguísticos. In: VIEIRA, M. S. M.; WIEDMER, M. L. *Dimensões e Experiências em Sociolinguística*. São Paulo: Blucher, 2019.

AS AUTORAS

Mayara Nicolau de Paula é graduada pela UFRJ. Tem mestrado (2012) e doutorado (2016) em Letras Vernáculas pela UFRJ. É professora adjunta da área de Linguística da Faculdade de Letras da UFMG. Atua nas áreas de Sintaxe; Ensino de Gramática; Variação e Mudança e Sociolinguística. Atualmente é coordenadora do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) – núcleo de língua portuguesa e coordena o projeto “Reflexões sobre o ensino de gramática: transposição didática e a aproximação da teoria com a escola”.

E-mail: maynicolau@gmail.com

Ana Luiza de Oliveira Melo é aluna da graduação de Letras na UFMG e faz iniciação científica no projeto mencionado.

E-mail: oliveirameloanaluiza@gmail.com