



**O LETRAMENTO LINGUÍSTICO E O ENSINO DE
GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL**
**LINGUISTIC LITERACY AND PORTUGUESE GRAMMAR TEACHING-
LEARNING IN BRAZIL**

Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt¹

RESUMO:

Este artigo apresenta as bases teóricas e programáticas que sustentam, com base em Ravid e Tolchinsky (2002), o conceito de letramento linguístico e a proposição que lhe é subsidiária – o desenvolvimento metacognitivo e metalinguístico –, delineando suas características principais e situando-o como um dos conceitos basilares da discussão sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil. Essas bases subsidiam uma argumentação crítica acerca das visões hegemônicas da ideia de letramento na pesquisa em ensino no Brasil: o letramento individual e o social, observados do ponto de vista de Street (1994), conforme visto por Kleiman (1995) e Soares (1998; 2003). Elas também servem como insumo para a discussão de um texto de Francisco Platão Savioli (2014), que descreve a história do ensino de gramática no Brasil, delineada neste artigo como seguindo quatro perspectivas gerais de discussão sobre o ensino do Português, vigentes e inalteradas há pelo menos quatro décadas. As formulações conceituais e críticas sumarizadas acima inspiram e motivam observações sobre os problemas estruturais do ensino e da pesquisa na área, e servem de base para a proposição de ações didático-pedagógicas relacionadas à ideia do letramento linguístico como um dos objetivos do ensino de língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento; Letramento linguístico; Ensino do Português; Ensino de gramática do Português.

ABSTRACT:

Based on the theoretical support offered by Ravid and Tolchinsky (2002), this paper presents the theoretical and programmatic foundations which sustain the concept of linguistic literacy, and two other subsidiary concepts – metacognitive and metalinguistic development. It delineates its main characteristics and situates it as one of the core concepts in the discussion about Portuguese teaching-learning in Brazil. Such characteristics are employed as the starting point for

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro. Email: portufrj@yahoo.com.br

a critical argumentation about the hegemonic views for the idea of literacy in Brazil: individual and social literacy (Street, 1994; Kleiman, 1995; Soares (1998; 2003). The assumptions about linguistic literacy and its contribution for the improvement of Portuguese teaching-learning will support the discussion of a text written by Francisco Platão Savioli (2014), which describes the history of grammar teaching-learning in Brazil; his text is defined in this paper as following the four main perspectives of Portuguese teaching-learning discussion, which have not been changed in the latest four decades. This critical analysis inspires and motivates observations about the structural problems of grammar teaching-learning and research in our country. It will also be used as the basis for the proposition of didactic-pedagogical actions related to the idea of linguistic literacy as one of the goals of Portuguese teaching-learning.

KEYWORDS: Literacy; Linguistic literacy; Portuguese teaching-learning; Portuguese grammar teaching-learning.

Introdução

Este artigo descreve as bases teóricas e procedimentais que sustentam a noção de *letramento linguístico*, delineada pioneiramente por Dorit Ravid e Liliana Tolchinsky em 2002. Focaliza, em particular, o potencial desse conceito como propiciador de estudos acerca do ensino e do aprendizado da gramática do Português, a fim de promover aos aprendizes desenvolvimento metacognitivo e consciência metalinguística – em outras palavras: de aprimorar a percepção e autopercepção sobre suas práticas de linguagem como ações cognitivas e sociais.

Nesse âmbito, o conhecimento sobre a gramática seria, como afirma Nogueira (2014), um “fator de desenvolvimento de habilidades *conscientes* [grifo nosso] de leitura e produção de textos, bem como de funções cognitivas para além dos conteúdos programáticos, funções psicológicas [que entendemos aqui como *metacognitivas* e *metalinguísticas*] que se desenvolvem ao longo de um processo complexo” (NOGUEIRA, 2014, p. 141, a partir de VYGOTSKY, 1999).

A relevância dos estudos em metacognição e desenvolvimento metalinguístico já está comprovada há décadas por estudos teóricos e propositivos em todo o mundo (cf. GERHARDT, 2017); porém, nas pesquisas sobre ensino no Brasil, essa relevância ainda não é reconhecida. Tal fato justifica a confecção deste artigo, como uma forma de visibilizar estudos desse tipo.

Também apresentamos argumentos em prol do letramento linguístico como parte de um universo de conhecimentos que podem auxiliar no trabalho de melhoria da qualidade do ensino da gramática da língua portuguesa no Brasil: um ensino que seja voltado, primordialmente, à articulação didática das práticas linguísticas aos saberes estruturais e semióticos importantes para o exercício dessas práticas. Para tanto, manteremos em perspectiva uma das formulações fundamentais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) para o ensino de Língua Portuguesa: a percepção de um ensino voltado para os usos públicos da linguagem e para as formas de construção dos significados linguísticos nas suas diferentes modalidades.

Desenvolveremos essas delineações em cotejo com o que, no Brasil, em termos gerais, se tem entendido como *letramento* (com base na leitura de Street, 1994, conforme apresentado por Kleiman, 1995, e Magda Soares, 1998; 2003), a fim de evidenciar como o letramento linguístico representa uma contribuição substancial para a consecução de uma agenda de pesquisa e traba-

lho didático-pedagógico voltada para a melhoria do ensino de línguas em nosso País.

A discussão conceitual descrita acima se fará acompanhada de reflexões programáticas que podem compor a pesquisa com foco no aperfeiçoamento, através do ensino de língua portuguesa, da condição das pessoas como linguisticamente letradas, tendo como substrato a análise de um texto de Francisco Platão Savioli, renomado gramático brasileiro (SAVIOLI, 2014). De uma forma que considero representativa da maneira como esse ensino tem sido pensado, o autor descreve a evolução qualitativa do ensino de gramática no Brasil nas últimas quatro décadas, discutindo as bases linguísticas desse processo.

Guardando esses propósitos, apresentaremos as premissas básicas relacionadas ao letramento linguístico, seguidas da proposição das perspectivas, escopo e encaminhamentos desse conceito dentro do universo maior de discussão do letramento no Brasil. A essas considerações, seguiremos discutindo criticamente o trabalho de Savioli (*Id. Ibid.*), buscando, nessa ação, enquadrar a contribuição do conceito de letramento linguístico para o ensino de gramática, e enumerar as reflexões e ações que favorecerão as iniciativas de pensar as questões e problemas do ensino do Português no Brasil.

O Letramento Linguístico

Em seu artigo de 2002, Dorit Ravid e Liliana Tolchinsky apresentam o conceito de *letramento linguístico*, definido como um

constituente do conhecimento linguístico da pessoa caracterizado pela disponibilidade de múltiplos recursos linguísticos e pela habilidade para acessar conscientemente o seu saber linguístico e enxergar a linguagem a partir de várias perspectivas” (RAVID; TOLCHINSKY, 2002, p. 417).

Para tanto, as autoras propõem percorrer um caminho que compreende observar “os aspectos do conhecimento linguístico afetados pelas competências relacionadas ao letramento” (*Id. Ibid.*, p. 417), sem ignorar, porém, as transformações que o conhecimento linguístico provoca na pessoa em processo de letramento. Seu objetivo é o de delinear uma fundamentação estrutural para a implementação, análise e avaliação do desenvolvimento linguístico das pessoas ao longo de sua vida, e em particular dos alunos ao longo dos seus anos de permanência na escola.

As bases de conhecimento que fundamentam o conceito aqui tratado compõem-se de aspectos cognitivos e sociais. Em relação aos aspectos cognitivos, Ravid e Tolchinsky (*Id. Ibid.*) salientam a necessidade de que as observações de natureza cognitiva repousem sobre um trabalho de assimilação e gerenciamento consciente, por parte das pessoas, de seus próprios conhecimentos sobre a linguagem – especificamente, no que diz respeito às suas capacidades *metacognitivas* (cf. DUNLOSKY; METCALFE, 2009) e *metalinguísticas* (cf. GOMBERT, 1992). Essas capacidades são definidoras de um ensino de língua que lhes favorece o progressivo controle sobre as suas ações cognitivas e o seu conhecimento linguístico – alcance, limites, dificuldades, facilidades etc. - em termos sociodiscursivos e léxico-estruturais.

A discussão conceitual sobre metacognição em desenvolvimento metalinguístico está presente, por exemplo, em Neves (2015), Gerhardt (2017) e Almeida (2017). Dadas as limitações de espaço deste texto, resumimos abaixo as proposições fundamentais sobre o assunto.

A metacognição é uma capacidade humana (mas também detectada em outras espécies) que é constitutiva da própria cognição e consiste no agenciamento, por parte do ser humano, sobre os seus próprios processos cognitivos. As ações metacognitivas dizem respeito a previsões, escolhas, definições, ajustes, modificações, bem como à detecção e solução de problemas que envolvem o fluxo dos significados que percorrem os caminhos ascendente e descendente da nossa relação semiótica com o mundo. No âmbito do ensino, o desenvolvimento metacognitivo refere-se a uma maior consciência da pessoa sobre as formas como gerencia sua cognição, o que potencializa suas ações de aprendizado, permitindo que ela progressivamente se torne autônoma em suas escolhas sobre o que, por que e para que aprender (Neves, 2015; Almeida, 2017).

O desenvolvimento metalinguístico está relacionado ao refinamento consciente da prática cognitiva e metacognitiva relacionada à linguagem em termos de como os sistemas linguísticos estão constituídos e estruturados. Diferentemente da cognição voltada para a própria cognição, como é o caso da metacognição, ação metalinguística diz respeito à cognição sobre a linguagem, deixando em fundo a propriedade da linguagem de dizer sobre o mundo e tomando como objeto as práticas de uso do léxico, da gramática etc. e como eles se organizam sistematicamente para esse dizer. Ações metalinguísticas relevantes ao ensino de línguas dizem respeito, por exemplo, à identificação de padrões léxico-gramaticais subjacentes às construções utilizadas pelas pessoas em suas práticas de linguagem, à comparação entre estruturas linguísticas bem e mal formadas e à correção e substituição de estruturas, com a finalidade de uma prática de linguagem que seja conscientemente pensada e avaliada pelas pessoas em todos os seus momentos de execução: planejamento, produção e revisão. Neste artigo, considera-se a absoluta relevância de ações nesse sentido para a potencialização do ensino de gramática e de línguas em geral (GERHARDT, 2017).

No ensino de línguas, as atividades didáticas baseadas em achados relacionados à metacognição e ao desenvolvimento metalinguístico permitem que ações metacognitivas relacionadas a saberes e práticas linguísticas sejam a ponte necessária para o autoconhecimento das pessoas: a percepção de suas potências e limitações em relação aos seus saberes sobre suas práticas de linguagem. Esse autoconhecimento pode ser desenvolvido por meio do enfrentamento de situações em que problemas são postos e tentativas de solução são pensadas em contextos específicos de ação cognitiva (TARRICONE, 2011; GERHARDT, 2017).

O diálogo entre o campo teórico do letramento linguístico e as categorias de análise relacionadas ao nível *meta* se deve ao fato de que os trabalhos inseridos nesse universo conceitual se preocupam em avaliar e promover as formas de compreensão e agenciamento das pessoas sobre as suas ações cognitivas e linguísticas, o que, em última instância, lhes proporciona maior autonomia e proficiência como pessoas que cognizam e usam a linguagem.

Essa articulação também permite às autoras definir para a condição de linguisticamente letrado a propriedade de *flexibilidade/adaptabilidade retórica*, que vem a ser a capacidade de produzir estruturas linguísticas relacionadas apropriadamente a diferentes contextos comunicativos. Essa propriedade, de ordem discursiva, emerge com o desenvolvimento do conhecimento sobre práticas linguísticas e com a percepção da necessidade das pessoas de afetar de alguma forma os seus interlocutores e por eles serem afetadas. Segundo as autoras, a flexibilidade retórica desenvolve-se paralela e conseqüentemente ao desenvolvimento linguístico e metalinguístico, e é potencializada na medida em que o aprendizado de saberes relacionados ao âmbito das expe-

riências com a escrita proporciona novas formas de conceptualização da linguagem para além da modalidade oral.

Em relação aos aspectos sociais, as autoras tratam do assunto usando termos como “sociolinguística” e “variação”, que no caso do seu artigo de forma alguma devem ser interpretados da forma macro-social e descritiva como têm sido hegemonicamente entendidos no Brasil, mas sim em termos da ubiquidade e multimodalidade inerente à existência e diferenciação dos objetos de linguagem produzidos pelas pessoas nas infindáveis condições em que isso pode acontecer. Esse diferente enquadramento amplia as categorias de análise para além do recorte macro-social realizado pela Sociolinguística Variacionista, o que mostra que se está objetivando reconhecer fenômenos não restritos ao escopo dessa disciplina, que a rigor foca na diversidade interna às línguas, mas sim identificados nas múltiplas experiências das pessoas com a linguagem – sendo esta última opção essencial aos estudos acerca do ensino e do aprendizado das línguas. É nesse sentido que as autoras assumem a linguagem como social e variável, e o seu aprendizado e aprimoramento procedural não podem ser feitos sem levar em conta a sua natureza partilhada e situada.

Observe-se, ainda, quanto ao pormenor enunciado acima, que Ravid e Tolchinsky (Id.) propõem uma perspectiva diferente daquela que hegemonicamente os estudos sobre a aquisição e o ensino-aprendizado da linguagem assumem: o foco da discussão sobre o letramento linguístico não é *a língua* que as pessoas usam, como se pode notar, por exemplo, nos estudos gerativistas que observam as mudanças gramaticais da linguagem das crianças ao longo do seu desenvolvimento, ou os diferentes tipos de variações estruturais estudados em termos diatópicos, diastráticos ou diafásicos. No caso do letramento linguístico, o foco dos estudos é sempre sobre *as pessoas* e a qualidade da sua relação com a linguagem que usam. Essa virada representa um ganho qualitativo na observação do ensino de línguas em geral, e de gramática em particular, pois permite discutir as condições de uso e de ensino-aprendizado das estruturas léxico-gramaticais e semânticas, e também investigar quais seriam as melhores formas de levar as pessoas a se aprimorarem no seu uso, realizarem cotejos entre elas, avaliarem a sua complexidade interna, e também observarem estruturalmente as suas próprias produções, perceberem suas adequações de uso e valor social, e tudo o mais que diz respeito aos conhecimentos linguísticos necessários à prática da linguagem.

Essa investigação, segundo Ravid e Tolchinsky (Id.), seria conduzida segundo três enquadramentos de variação contextual das diferentes produções de linguagem: o *registro*, o *gênero* e a *modalidade*, que são incorporados cedo, mas, no processo de letramento linguístico, são sistematizados, integrados e acessibilizados segundo duas perspectivas de configuração do material linguístico:

- 1) A linguagem como *estilo discursivo*: como se constitui o entorno de uma produção específica de linguagem, e como ela se caracteriza em termos globais;
- 2) A linguagem como *sistema notacional*: como tais enquadramentos atravessam a constituição léxico-gramatical dessas produções.

A inclusão e definição desses fatores produzem um repensar acerca de como enxergar, por exemplo, as diferenças entre oralidade e escrita, e, dentro de cada modalidade, as diferenças entre as experiências semióticas e sociais que as incluem. Esse repensar incorpora a possibili-

dade de observação das construções de linguagem como situadas e enquadradas às formas de relacionamento entre as pessoas. Por isso, pode levar em conta, em concordância com o que as autoras propõem, os papéis dos interlocutores, as finalidades da comunicação, o seu grau de planejamento, entre outros fatores. Esse repensar, assim como propõem os linguistas aplicados alinhados à perspectiva dialógica da linguagem (por exemplo SZUNDY, 2014; OLIVEIRA; SZUNDY, 2014), deve necessariamente assumir os textos, orais ou escritos, não como produtos, mas como práticas que compõem o fluxo da comunicação. Dessa forma, em vez da construção de um arcabouço taxonômico para definir o nível de textualidade das produções dos alunos, interessa observar, de partida, as condições de produção desses textos, tendo-se em mente que tais condições são definidoras das suas características léxico-gramaticais (GERHARDT, 2015).

O conceito de letramento linguístico assimila as lições já dadas por pesquisadores interessados em compreender como o estatuto institucionalizado das pessoas, o qual, na escola, as enquadra como alunos, interfere na qualidade material dos textos escolares (cf. LEMOS, 1977; PÉCORA, 1983). Por isso, uma das ideias que o conceito engendra é a percepção de que a gramática também é um componente dessa experiência, desse processo: a oralidade, além de variar em termos macro e microsociais, é regida por regras de gramaticalização (*gramaticalização* aqui entendida como a normatização linguística das ações de comunicação) diferentes das que presidem às regras da escrita. Essas regras estão diretamente relacionadas aos contratos de fala estabelecidos pelos actantes – na oralidade, as pessoas não raro se posicionam como interlocutoras, ao passo que, na escrita, presume-se que os agentes sejam, de um lado, pelo menos um redator, e, de outro, pelo menos um leitor.

Todas as diferenças entre a oralidade e a escrita como experiências abrem espaço para a ação metalinguística, e são propriedades a serem exploradas de forma central no ensino de língua e na discussão léxico-gramatical: a oralidade com o peso massivo da pragmática, a condição de interlocutores dos agentes e a pressão do processamento *on-line*; a escrita, em específico a que busca enquadrar-se na norma padrão, com a não-necessidade da presença física do leitor, a maior possibilidade de planejamento, a relativa estabilidade e a possibilidade de refazimento. Essas condições, e muitas outras, são particularidades importantes, das quais os aprendizes devem dar-se conta e apropriar-se, a fim de serem flexíveis retoricamente e bem-sucedidos nas diversas situações de comunicação das quais pretendem participar.

Além disso, o desenvolvimento da flexibilidade retórica, com a capacitação progressiva das pessoas nas habilidades e conhecimentos relacionados a essas diferenças, permite que se torne “a variabilidade [das formas de uso da linguagem] acessível e controlável” (Id., p. 421), na medida em que

O letramento linguístico acarreta uma conscientização, por parte da pessoa, de sua identidade linguística particular, um corolário do que é o reconhecimento de outras identidades linguísticas, acarretando a conscientização dos fatores que constituem a diferença entre o seu próprio sistema linguístico e os dos outros (RAVID; TOLCHINSKY, 2002, p. 421).

Para isso, e no caminho de se tornarem linguisticamente letrados, os aprendizes devem “superar os obstáculos do processamento *on-line* da oralidade” (Id. *Ibid.*, p. 429), impostos pelas diferentes naturezas da produção dos textos orais e escritos, e assimilar o “uso eficiente do tempo e dos recursos cognitivos quando escrevem” (Id. *Ibid.*, p. 429), em cotejo com as outras ações de linguagem.

O benefício mais importante para uma proposta de ensino de línguas que adote entre seus conceitos básicos o letramento linguístico e seus corolários é a conscientização cada vez maior das pessoas acerca das condições discursivas e estruturais das suas experiências com a linguagem em diversas modalidades. Essa conscientização provoca modificações profundas nessas experiências, a ponto de favorecer a progressiva autonomização das pessoas em relação às suas práticas linguísticas. Isso acontece porque, segundo as autoras (a partir de CHAFE, 1994), o uso linguístico mais “natural” é a conversação, em que as pessoas estão prioritariamente atentas ao tópico discursivo e ao seu próprio papel interacional, e não à materialidade léxico-gramatical do que estão conceptualizando quando falam e ouvem; o aporte do letramento linguístico possibilita que elas se deem conta das outras possibilidades de experiência com a linguagem para além da conversação, e com isso ampliem suas competências como usuárias de uma língua.

Em relação a isso, um dos problemas fundamentais detectados na escola brasileira, no que se refere ao letramento linguístico, é quando o aluno, em certa medida, não se conscientizou acerca da sua variabilidade, transpondo a prática da conversação para a escrita, e limitando-se a ter uma compreensão intuitiva, global e voltada para o tópico discursivo, em suas produções de linguagem: segundo Ravid e Tolchinsky (Id., p. 431), “usuários ‘ingênuos’ podem prestar atenção explícita ao tópico discursivo, aos fatores prosódicos ou à seleção lexical, mas não à escolha da construção sintática ou da forma morfológica” do que lêem, escutam, falam e escrevem (cf. GERHARDT, 2015). A não compreensão e o não trabalho sobre o caráter variável e situado das experiências com a linguagem pode levar a duas consequências: uma delas é o aluno jamais compreender que há mais de uma forma de expressar-se em linguagem; outra é ele reconhecer que há diferenças, mas desconhecer quais são os seus parâmetros discursivos e notacionais.

Por outro lado, é possível dizer que, ao letrar-se linguisticamente, as pessoas podem, ao longo dos seus anos escolares, apropriar-se de uma série de conhecimentos que dizem respeito:

1. Ao progressivo detalhamento do material linguístico observado e à ampliação do escopo de entendimento da produção da linguagem – da dimensão do conteúdo em direção à dimensão léxico-gramatical;
2. À administração da produção linguística - por exemplo, realização consciente de leituras inferenciais, comparação entre estruturas gramaticais análogas, revisão, reescritura, autoavaliação;
3. À seleção das formas linguísticas mais apropriadas a partir da avaliação das alternativas de uso linguístico – incluindo aqui a detecção dos contextos em que elas são usadas.

Tais habilidades, que, em resumo, são metacognitivas e metalinguísticas, precisam estar acessíveis à consciência das pessoas a fim de serem por elas gerenciadas, e por isso deveriam constituir o objetivo principal do ensino de línguas.

Por esse motivo, na discussão sobre um ensino de línguas que pretenda criar ações que promovam e favoreçam a condição das pessoas como linguisticamente letradas, o desafio vem justamente da necessidade de elaboração de metodologias e de seleção dos conteúdos que proporcionem o desenvolvimento das compreensões metacognitivas e metalinguísticas. Tais compreensões de-

vem relacionar-se à progressiva flexibilidade retórica, da idade infantil até a adulta, através do estímulo e subsídio para que os alunos construam um maior conhecimento estrutural, situado e consciente sobre a sua língua, e também um maior reconhecimento, conscientização e gerenciamento das suas próprias habilidades linguísticas, ou seja, habilidades de expressarem-se e compreenderem o que lhes é comunicado de formas variadas e em diferentes condições público-sociais: mais formais ou menos formais; orais ou escritas; por meios impressos ou digitais etc., através do uso dos múltiplos recursos expressivos da linguagem.

A maior participação agentiva e automonitorada dos aprendizes em diferentes universos e demandas de uso linguístico, no entender de Ravid e Tolchinsky (Id., p. 422), “favorece uma percepção mais analítica dos fatores linguísticos dessa diferença”, para que eles possam ir além do reconhecimento de que os outros, mesmo falando a sua língua, “falam diferente”, compreendendo quais construções expressam essa diferença, e também reconhecendo o seu próprio lugar como usuárias de uma variedade linguística.

Entretanto, e sobretudo quando se assume a perspectiva *meta* de ensino-aprendizado como uma contribuição importante para a agenda dos estudos acerca do ensino de língua portuguesa no século XXI – algo, aliás, que, como já salientamos, em outros países está consolidado há anos, mas no Brasil é do conhecimento de poucos profissionais e pesquisadores –, tais ganhos não se notarão sem que se reconheça, a par de um ensino voltado para as *práticas* com a linguagem, o aprimoramento de *saberes* sobre as práticas com a linguagem. Isso se dá porque o ensino baseado apenas em práticas (algo, que, aliás, em realidade não acontece, como exemplificaremos) não oferece de forma efetiva a possibilidade de uma experiência com a linguagem na escola que seja qualitativamente diferente daquela que as pessoas têm fora dela.

Essa postulação torna-se necessária porque a discussão sobre um ensino que se baseie apenas em práticas com a língua corre o risco de não proporcionar aos alunos mais do que eles já têm, já que a prática com a língua, ou seja, a produção efetiva de linguagem, é algo que eles já trazem à escola, mas a explicitação notacional das ações que eles efetuam para produzir a linguagem é algo que apenas na escola eles terão a oportunidade de experienciar, através da manipulação estratégica desses processos, que incluem não apenas conhecer e produzir conteúdos linguísticos, mas fazê-lo incluindo os planos estruturais da língua – fonologia, morfologia, semântica, sintaxe.

Essa didática é fundamental para que os alunos possam aprender a monitorar e controlar sua produção de linguagem em leitura e escrita, a fim de que, posteriormente, no seu processo de autonomização como usuários da língua, eles se relacionem com sua prática linguística de forma fluida e consciente. O aprendizado dessa consciência lhes favorecerá reconhecer, por si, os níveis de qualidade da sua própria leitura e escrita (cf. HACKER e colegas, 2009, p. 158). Evidentemente, tal desenvolvimento só será possível quando se começar a legitimar as produções de linguagem cotidianas dos alunos, aquelas que eles fazem fora da escola – blogs, poemas, grafites, canções, quadrinhos, ilustrações etc. –, como tão importantes didaticamente quanto aquelas que são efetuadas dentro da escola.

O conceito de letramento linguístico pode oferecer muitas contribuições não somente à reflexão sobre a qualidade do ensino do Português no Brasil, mas também ao embasamento teórico-metodológico de propostas de ensino destinadas a concretizar os pressupostos dos PCNs. Entre elas, a maior de todas é a de trazer à realidade dessas discussões o quanto o desenvolvimento

metacognitivo e metalinguístico contribui constitutivamente para que os alunos se tornem verdadeiramente letrados e possam com isso incorporar formas de comportamento linguístico, cognitivo e social necessárias à concretização dos seus projetos pessoais, profissionais etc., projetos de pessoa que eles sonhem e desejem construir.

Em outras palavras: o quanto a discussão sobre letramento linguístico nos ajuda a diferenciar e graduar os saberes linguísticos relacionados ao letramento que pode ser chamado de *cotidiano*, relacionado ao conhecimento necessário para as atividades diárias das pessoas, tais como ler cartazes, placas, passagens, bulas, preencher envelopes, escrever pequenos textos, seguir receitas etc., dos saberes que proporcionarão um letramento *transformador*, que permitirá a realização de buscas de aprendizado que franquearão os espaços sociais que as pessoas desejam para a sua vida, para além daqueles em que nasceram e cresceram.

Com essas formulações em questão, na próxima seção avaliamos a noção de letramento linguístico em cotejo com a percepção de letramento que subjaz à maioria das discussões contemporâneas sobre o ensino da gramática da língua portuguesa no Brasil – as quais, grosso modo, partem dos pressupostos de Brian Street (1984) acerca das diferenças entre, nos termos do autor, o letramento autônomo e o letramento ideológico. Tomaremos como base o desenvolvimento desse conceito oferecido por Angela Kleiman (1995) e Magda Soares (1998; 2003).

O Letramento linguístico em perspectiva – concepções contemporâneas de letramento

Este artigo inscreve-se num riquíssimo espaço de discussão acerca do letramento no Brasil, que está longe de constituir matéria fechada. Por exemplo, Magda Soares (1998) fala da dificuldade de definir o que é letramento; Angela Kleiman (1995) prefere assumir o letramento como um conceito que pode ser enquadrado de diferentes perspectivas: por exemplo, em termos de saberes sobre as línguas, ou em termos da configuração de práticas sociais-discursivas orais na relação com o contato com materiais escritos. De todo modo, embora a escola seja “a mais importante agência de letramento” (KLEIMAN, 1995, p. 20), o conceito ultrapassa o âmbito escolar, o qual, de acordo com a tradição do senso comum sobre os conhecimentos que envolvem a linguagem, seria o único espaço legitimado de compreensão acerca da linguagem e reflexão sobre as ações possíveis com a linguagem.

Basicamente, ao pretender um diálogo entre as proposições deste artigo e o que se reconhece em geral hoje como letramento no Brasil, sem entrar nos pormenores da discussão sobre multiletramentos, letramento crítico e outros conceitos análogos, pleiteamos que o letramento linguístico é uma propriedade capaz de ajustar e articular as dimensões individuais e sociais da experiência humana com a linguagem.

Tendo essa perspectiva em mente, definimos que, amplamente falando, o letramento linguístico é uma propriedade relacionada ao desenvolvimento de uma “técnica” (SOARES, 1998; 2003) de linguagem, associada ao desenvolvimento das pessoas nos termos do seu autorreconhecimento como usuárias da língua. Para cumprir com as tarefas de comunicação a que se dedicam, elas necessitam conhecer os aspectos *notacionais*, ou seja, léxico-gramaticais, da variedade linguística (no sentido posto por RAVID; TOLCHINSKY, 2002) que empregam, e também observar

os seus aspectos *discursivos*, ou seja, as condições de possibilidades de uso da linguagem nas condições de intersubjetividade, normatividade e situatividade em que elas estão engajadas num dado evento de comunicação.

Essa definição pode ser pensada relativamente ao encaminhamento que há algumas décadas representou um divisor de águas na discussão sobre o assunto, não apenas no Brasil, mas também em todo o mundo, que foi a distinção cunhada por Street (1984) entre o *letramento autônomo* e o *letramento ideológico*, ou, nos termos de Soares (1998, 2003, doravante empregados aqui), entre o *letramento individual*, que diria respeito eminentemente ao aprendizado da “técnica” sem a problematização do que isso representa como prática e condição público-social, e o *letramento social*, com foco na ideia de letramento como o valor social agregado aos saberes relacionados à língua.

O advento da noção de letramento social trouxe um salto qualitativo sem precedentes na história da Educação no Brasil, porque proporcionou aos pesquisadores politicamente engajados uma visão verdadeiramente fidedigna acerca da dimensão pessoal e coletiva do conhecimento sobre a linguagem: tornou-se possível vincular o aprendizado da linguagem e a escolarização à discussão maior sobre Educação e desenvolvimento social em nosso país, já que a percepção tradicional de alfabetização tornava a questão do ensino de língua absolutamente *naïf* e a-historicizada, porque sequer arranhava as estruturas de desigualdade social nas quais o sistema escolar brasileiro era (e continua sendo, infelizmente), ao mesmo tempo, causa e consequência.

Mas o advento do letramento social no Brasil não trouxe a reboque o entendimento de como seria pensado, no plano estrutural, o desenvolvimento dos saberes das pessoas sobre a língua, porque, na emergência desse conceito, o conhecimento léxico-gramatical da linguagem manteve-se atrelado ao letramento individual e às perspectivas descritivas tradicionais, algo que passou a ser encarado negativamente. Nas últimas décadas, esse pensamento, aliado ao fato de que, à exceção da Linguística Textual, não se desenvolveram formas de compreensão estrutural da língua e do texto que escapem à visão tradicional sobre o ensino de gramática, ocasionou um distanciamento da relação entre o letramento e os conhecimentos eminentemente linguísticos a ele relacionados: não se podia pensar conceitualmente nos saberes sobre a língua de uma forma que não os identificasse com o ensino da descrição das estruturas morfológicas e sintáticas e dos caracteres formais da escrita em norma padrão (ortografia, pontuação etc.), e conseguisse ampliar o escopo do ensino da língua para além da análise da frase.

Esse problema impediu o entendimento de que a compreensão social da linguagem sem a presença constitutiva da sua compreensão estrutural será bastante insatisfatória, e de que, se todos os saberes passam pela linguagem e pelo discurso, a sua não apropriação impede a construção da autonomia das pessoas nas suas diferentes práticas de comunicação e de busca de conhecimento. Provavelmente por esse motivo, os trabalhos que inicialmente cuidaram de tornar clara a diferenciação entre as dimensões individuais e sociais do letramento no Brasil situam apenas periféricamente, assim mesmo quando situam, a problematização do que a percepção social do letramento pode significar para os saberes das pessoas sobre as suas práticas com a linguagem, e sua autonomia como usuárias da língua.

Nesse sentido, pode-se dizer que a perspectiva individual do letramento naturaliza as experiências sociais com a linguagem, negligenciando o fato de que o seu uso não raro se faz em determinadas condições de intersubjetividade que requerem desempenhos linguísticos especificamente

associados a essas condições, e que o aprendizado e manejo consciente dos aspectos estruturais e notacionais presentes nas práticas de linguagem representa uma diferença qualitativa importante, no que diz respeito ao uso social da linguagem. Entretanto, analogamente, pode-se também dizer que a ideia de letramento social, por não se atrelar ao aprendizado dos aspectos linguísticos das práticas sociais com a linguagem, naturaliza o processo de aprendizado da língua, minimizando-o à condição de aquisição (no sentido de que não parece necessitar de tratamento didático sistemático para se desenvolver). Por esse motivo, negligencia os saberes linguísticos, assumindo-os como já dados, já aprendidos, e não problematiza as condições de aprendizado das competências léxico-gramaticais e semânticas necessárias às práticas sociais com a linguagem nas diferentes modalidades em que isso normalmente se dá – o que neste artigo se entende como desenvolvimento metacognitivo e metalinguístico.

Essa concepção naturalizada do aprendizado (cf. GERHARDT, 2017), infelizmente adotada por diversos modelos curriculares, inclusive os PCNs, assume que a mera apresentação de conteúdos diferentes das nomenclaturas gramaticais é suficiente para que os alunos assumam um comportamento cognitivo diferente do relacionamento definicional e taxonômico que eles têm historicamente mantido com os conteúdos gramaticais. Ora, esse tipo de posicionamento, mais apropriado para alunos espontaneamente motivados e com projetos pessoais de longo prazo, projetos esses que necessariamente incluem os anos passados na escola, não serve para a realidade escolar brasileira: a história da valorização da escola é recente no Brasil, e isso se manifesta na falta de significado e de propósito, para a grande maioria dos alunos, das horas passadas em sala de aula. Por isso, a ação didática precisa ser acompanhada de um trabalho de reconhecimento do valor a longo prazo da escola, e do valor que os seus ensinamentos podem ter na independência social das pessoas e no aumento progressivo das chances de escolha de quais posições assumirão na sociedade em sua vida adulta. E, no âmbito do ensino de línguas, esse trabalho necessariamente deve incluir o auto(re)conhecimento dos alunos como pessoas que praticam a linguagem em diversos contextos e para atender a diversas necessidades.

Neste artigo, alinhamo-nos a todos os outros trabalhos dedicados a investigar o ensino do Português que reconhecem o gravíssimo problema socioeducacional, que enfrentamos há décadas, da “crescente marginalização dos grupos sociais que não conhecem a escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 15), ou, mesmo a conhecendo, não dispõem de conhecimentos para usá-la de forma autônoma e flexibilizada aos seus diversos contextos de experiência, nem dispõem de instrumentos para realizar com qualidade a leitura de textos escritos de diversos gêneros.

Por essa razão, assumimos que, para que o conceito de letramento linguístico possa dialogar com a compreensão do letramento como uma condição humana a um só tempo individual e social, deve-se viabilizar o que é defendido por Kleiman (1995, p. 39): “os correlatos cognitivos da aquisição (*sic*) da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição (*sic*) da escrita na escola representa”.

Nesse sentido, é evidente que a adoção do letramento linguístico em projetos de pesquisa e parâmetros curriculares não resolve os graves problemas históricos do ensino do Português no Brasil. Mas, pelo menos, ao reconhecer a linguagem como uma experiência, reconhecendo também as vivências e saberes cotidianos dos alunos como plataformas de lançamento para a

conquista de novos saberes, esse conceito articula a necessidade do desenvolvimento metalinguístico e metacognitivo à necessidade de que ele se construa mediante o entendimento de que o aprendizado da linguagem, como experiência situada, está atravessado por dimensões intersubjetivas e normativas, e portanto evidencia e constitui a realidade dessas dimensões. Esses fatos não podem ser ignorados pelo pesquisador interessado em ensino, da mesma forma que a necessidade de aprendizado da língua em termos de materialidade estrutural também não pode.

Igualmente, o conceito de letramento linguístico não se presta primordialmente à problematização das estruturas socioculturais em que a prática da linguagem associa-se à afirmação/consolidação de papéis sociais e lugares de poder. Ou seja, a alusão a esse conceito não aponta de imediato para a discussão de se o conhecimento linguístico aprendido na sala de aula destina ou não os alunos aos lugares sociais que, no imaginário popular, a escola lhes franquearia, ou se os saberes sobre a língua são úteis para que eles pensem esses lugares sociais em contraponto aos seus projetos de pessoa.

Contudo, advogamos que a proposta do desenvolvimento do letramento linguístico como um trabalho escolar, por todas as afirmações que aqui já foram feitas, está grávida de possibilidades desse repensar: as reflexões que esse conceito suscita permitem construir a convicção de que, à medida que as pessoas se autonomizam como usuárias da língua, aumenta a sua capacidade de ação linguística no momento em que isso se faz necessário, o que melhora a qualidade das suas outras ações sociais. Isso se torna possível porque o conceito de letramento linguístico não é um retrocesso à ideia de alfabetização como mera assimilação de técnicas simples de escrita, concepção vigente no passado educacional brasileiro. As suas propriedades são bem mais amplas, porque incluem:

1. O desenvolvimento de capacidades de gerenciamento do próprio trabalho linguístico e cognitivo;
2. A compreensão da variação linguística em termos mais amplos dos que são apresentados nos enquadramentos macrossociais da linguagem;
3. A reflexão sobre a qualidade discursiva e notacional das experiências com a linguagem relativamente à sua inerente situatividade.

Evidentemente, o letramento linguístico está bastante atrelado à escolarização, por incluir saberes cujo aprendizado está fortemente relacionado ao ambiente escolar - gramática, escrita, leitura -, o que o caracteriza dentro do universo do letramento escolar. Mas, ao contrário da visão restrita que normalmente se tem desse conceito, aqui se busca apontar a possibilidade, através de uma didática voltada para o desenvolvimento metalinguístico e metacognitivo dos alunos, de oferecer-lhes instrumentos para pensarem suas condições sociais atreladas ao seu conhecimento e uso da língua. Ou, em outras palavras: superar as limitações que o letramento individual impõe às pessoas (SOARES, 1989, p. 86), tornando-as capazes de assumir e realizar de forma amadurecida os comportamentos linguísticos e também cognitivos necessários à escola, e também instrumentando-as para se sustentarem comunicativamente na sua vida cotidiana pessoal e profissional e pensarem sobre a sua condição social e perspectivas de vida a partir dessa sustentação.

Por isso, ao compreender noções relacionadas ao nível *meta* de ação linguística e cognitiva, de gerenciamento dos problemas e objetivos relacionados às práticas de pensar e comunicar,

a discussão sobre o letramento linguístico pode ser um bom começo de reflexão sobre o letramento escolar que possa fundamentar ações didáticas que ajudem os alunos a desenvolver mais conhecimentos discursivos e notacionais sobre suas próprias práticas linguísticas, cumprindo satisfatoriamente com as demandas comunicativas da sua vida cotidiana, pessoal e profissional.

Tendo em conta essas formulações gerais, passamos abaixo a enquadrar nelas o ensino de gramática no Brasil, pensando-o transversalmente à noção de letramento linguístico e seus corolários.

Um exemplo: a reflexão sobre ensino de gramática

Para exemplificar como as discussões e questões levantadas acerca do letramento linguístico podem motivar a reflexão sobre o ensino de gramática realizado contemporaneamente no Brasil, analisamos o texto intitulado “O percurso das gramáticas nas ações escolares”, de Francisco Platão Savioli, conhecido gramático brasileiro (SAVIOLI, 2014, p. 134-152). Savioli aborda a evolução do ensino de gramática da língua portuguesa nos últimos cinquenta anos, a partir não do que os compêndios gramaticais usados nas escolas e universidades têm apresentado, mas sim das questões de gramática presentes em exames e seleções pós-Ensino Médio, como vestibulares e ENEM.

Por um lado, a opção por examinar questões desse tipo é uma ação bastante feliz e oportuna por parte do autor, já que elas são uma baliza e um determinante para movimentos de mudança no ensino, como se tem visto desde que os vestibulares de universidades públicas instituíram questões discursivas e revelaram as dificuldades de leitura e escrita dos alunos em língua materna e estrangeira. Por outro lado, ao associar o que os vestibulares cobram à natureza da descrição que as gramáticas oferecem, sem menção a qualquer outra variável nessa relação, Savioli (*id. Ibid.*) demonstra reconhecer apenas a dimensão *linguística* do ensino, e não também a dimensão *do aprendizado*. Tal ação limita a sua argumentação a aspectos conteudísticos, como se, para o ensino de qualquer conhecimento, seja gramatical, seja de outra natureza, houvesse uma relação direta entre conteúdo e aprendizado.

Ao abstrair a problematização do aprendizado, Savioli (*id. Ibid.*) demonstra voltar a questão da qualidade do ensino para o tratamento dos fatos e fenômenos da língua a serem ensinados, e não para a investigação sobre as características, condições e qualidade das experiências e práticas das pessoas com eles. Isso faz com que o autor deixe de apresentar algumas perguntas importantes para o ensino de língua portuguesa, que tocam exatamente na finalidade de ensiná-la, e, nesse âmbito, na finalidade de ensinar a sua gramática:

1. Por que os alunos precisam aprender tais conteúdos, e qual é o propósito de ensiná-los?
2. Quais são as bases conceituais para a inclusão destes e daqueles conteúdos a serem ensinados e para a forma como serão selecionados, organizados e dispostos à observação e ensino?
3. Quais são as afinidades entre a maneira como esses conteúdos são apresentados e ensinados e as formas conhecidas da relação entre o ser humano e o aprendizado de práticas autênticas relacionadas à disciplina em questão?
4. Qual é a relação entre esses conteúdos e as práticas efetivas das pessoas com a linguagem?

Em decorrência das perguntas que não são feitas, Savioli (*id. Ibid.*) detecta problemas estruturais no início do percurso descrito, os quais, na perspectiva contemporânea das reflexões e ações de pesquisa sobre o ensino, não são resolvidos, mas isso não é percebido por ele.

Mantendo em tela essas questões, que podem ser indexadas aos parâmetros relacionados ao letramento linguístico na forma apresentada neste artigo, passamos a uma descrição das informações principais do texto que selecionamos para análise.

Situando-se, conforme já apontamos, na dimensão linguística da discussão sobre o ensino de gramática, Savioli (*id. Ibid.*) define como fator-chave para compreender a grande mudança no ensino de gramática dentro do período por ele avaliado a inserção de descrições gramaticais de base linguística nos compêndios sobre o assunto, o que provocou fricções, rupturas e alguns descaminhos nos conteúdos apresentados nessas publicações. Com base nesses acontecimentos, Savioli (*id. Ibid.*) dividiu seu relato em três estágios, cada qual com características específicas relativamente às formas como a Linguística tem afetado o ensino de gramática: o primeiro estágio vai de meados de 1960 a fins de 1970; o segundo, do início da década de oitenta ao fim da de noventa; e o terceiro começa no início dos anos 2000 e prevalece até os tempos atuais. Segundo o autor, a justificativa para a existência desses três estágios diz respeito às condições de possibilidades para as transformações na qualidade da produção dos compêndios gramaticais e do ensino do Português.

É preciso salientar, que, em termos globais, o texto de Savioli (Id.) reproduz as quatro ideias hegemônicas na história da discussão sobre ensino de gramática, em particular, e do Português, em geral, que vigoram sem alteração há pelo menos quatro décadas, e por isso estão presentes em outros trabalhos antigos (LEMOS, 1977; ILARI, 1985; BECHARA, 1987) e contemporâneos (TRAVAGLIA, 2013; NOGUEIRA, 2014; BORTONI-RICARDO e colegas, 2014):

1. Caráter prescritivo x descritivo de apresentação dos conteúdos;
2. Observação das práticas de linguagem em termos de variação e mudança linguísticas;
3. Perspectiva prevalente de observação dos fatos e fenômenos da língua: significado X estrutura.
4. Escopo de observação dos fatos gramaticais – palavra, frase, texto.

Note-se que todas essas ideias são de ordem *linguística*, ou seja, todas estão harmonizadas à perspectiva dos *conteúdos linguísticos* a serem ensinados, mas não à da prática linguística escolar como uma experiência cognitiva e metacognitiva, tampouco à da forma como conceptualizamos o sistema linguístico, para que o aprendizado de saberes sobre a língua seja relevante às práticas efetivas de letramento.

Sobre o primeiro estágio do ensino de gramática no Brasil, Savioli (Id.) salienta o seu caráter prescritivo, teoricamente esvaziado e apartado das práticas cotidianas de linguagem: ensinavam-se definições e classificações circunscritas ao escopo da frase, sem preocupação com a sua contextualização, para que esses conteúdos fossem cobrados nas provas. A variação inerente às línguas não era um fator considerado no ensino do Português, e as ocorrências que não se encaixavam na norma de prestígio eram julgadas como deformadas e decadentes. As construções

linguísticas que não se acomodavam às definições eram descartadas da sala de aula, e o que estabelecia se uma construção era “certa” ou “errada” eram julgamentos fundamentados em falas de autoridade materializadas em imagens como “consagração pelos clássicos”, “índole da língua” e outras percepções de base puramente estética. Tudo isso, segundo Savioli (Id.), era feito em nome da manutenção do que se denominava “patrimônio nacional”, “herança da latinidade” etc., ideais defendidos e sustentados pelo ensino tradicional de gramática, e se desenvolvia na ausência de alguma apreciação sobre a necessária melhoria da qualidade das práticas de linguagem, em particular as que se relacionam com a modalidade escrita: a leitura e a produção de textos escritos.

Os exames vestibulares, em consonância com o modelo descrito por Savioli (Id.), “consistiam em questões de análise” (p. 137), seguindo a proposta de detecção de informações sobre a classificação de palavras e frases e de reconhecimento das construções “certas”, ações metalinguísticas (no sentido Jakobsoniano, conforme posto em GERHARDT, 2017), que constituíam o conhecimento sobre a língua prestigiado nesse período.

O autor lembra que, nesse estágio, a Linguística já tinha adeptos entre os muros da Academia, mas os “atritos” (p. 137) entre estes e os gramáticos eram alguns dos elementos ocasionadores do alijamento entre as pesquisas linguísticas e as publicações didáticas.

Acerca do primeiro estágio, Savioli (Id.) assevera, acertadamente, e em consonância com os críticos do ensino tradicional do Português, que “não se colocava em dúvida o pressuposto de que aprender uma língua coincidia com aprender descrições da língua vernácula e de suas prescrições” (p. 136). A expectativa era a de que, a partir do conhecimento dessas classificações desconexas, os alunos posteriormente seriam capazes de agregá-las à produção de textos em condições de uso cotidiano. Entretanto, infelizmente, a ideia de Savioli (Id.) não vem acompanhada de uma proposição do que representa, para o autor, aprender uma língua – em outras palavras, não se identificam em seu texto hipóteses sobre o que deve substituir as descrições e prescrições, sobretudo diante do fato de que, se as prescrições têm paulatinamente desaparecido, as descrições ainda não foram substituídas por nada, e são elas que ainda norteiam o ensino de gramática na contemporaneidade, como se pode evidenciar nos exemplos oferecidos por Savioli (Id.) dos três estágios, e também nos livros didáticos aprovados pelo PNL (Programa Nacional do Livro Didático) nos últimos anos.

O que veremos, ao longo do texto do autor, é que as classificações desconexas vão sendo substituídas por escopos mais amplos de observação e pela mudança de foco do ensino na direção dos significados suscitados pelas estruturas, mas não se mudará a ação cognitiva que o estudante exercerá sobre elas – ele ainda continuará a descrever, identificar, agora não mais classificações, mas efeitos de sentido, e com isso se suporá que ele estará apto a construir e compreender textos reais. Savioli (Id.) avaliará positivamente essa ação, sem reconhecer o fato de que, qualitativamente, o processo didático proposto para se atingir algum aprendizado é o mesmo, e, por isso, a distância entre o que se pratica em sala de aula e o que se faz na vida real também continuará a mesma.

Ao descrever o segundo estágio, Savioli (Id.) detecta uma ampliação do espaço das teorias gramaticais na discussão sobre o ensino de gramática e um aumento da produção acadêmica e crítica sobre o assunto, na qual se manifesta o desejo de mudanças no ensino da gramática. Essa

manifestação acarretou a mudança de crenças e práticas relacionadas aos parâmetros de reflexão sobre a linguagem que citamos acima, a saber, ensino prescritivo X descritivo, variação linguística, foco na estrutura X foco no significado, e escopo de observação dos níveis de análise. Assim, houve a minimização dos preconceitos relacionados à variação linguística, o afrouxamento da dicotomização entre certo e errado nos compêndios gramaticais e a inserção do texto como conteúdo didático, com conseqüente ampliação do escopo do entendimento gramatical da frase para o texto.

Entretanto, no entender do autor, as ações efetivas de mudança nesse estágio ainda não foram satisfatórias, já que “a capacidade de entender as novas propostas e – mais que isso – de encontrar estratégias didáticas eficazes para colocá-las em uso foi demorada” (Id., p. 140), o que caracterizou um “descompasso” entre modelos teóricos e práticas pedagógicas, ou seja, um problema de transposição didática: os novos conhecimentos já se contrapunham ao ensino tradicional, fazendo emergir um novo entendimento do que é gramática, que agora passa a ser vista como “conjunto de leis responsáveis pelas regularidades que garantem o funcionamento da língua” (Id., p. 140). Contudo, Savioli (Id.) aponta a ausência, no ensino de gramática, de um “esforço interpretativo”, isto é, de uma reflexão sobre o significado dos enunciados que as estruturas gramaticais enquadram. Ainda prevalecia apenas uma perspectiva, a da estrutura, e não duas, a da estrutura e a do significado - o autor dá a entender que, havendo essas duas perspectivas, dar-se-ia prevalência ao significado, e a reflexão gramatical seria sobre como os elementos da linguagem se estruturaram para construí-lo.

Veremos, na análise do terceiro estágio, que o aumento dessa prevalência também será tratado como um fato positivo por Savioli (Id.), o que acarreta um prejuízo no ensino sistematizado de gramática, já que se baseia numa observação atomizada, ou seja, na detecção de elementos estruturais isolados que contribuem para a identificação de fatos e efeitos de sentido. Em termos de letramento linguístico, trata-se da supressão da compreensão da língua como sistema notacional, já que não se observam os parâmetros estruturais específicos e gerais que atuam na construção da semiose linguística - palavras, enunciados, textos etc., que precisam ser reconhecidos pelas pessoas em diversos momentos de prática linguística, para que elas possam atuar com propriedade e autonomia nas diversas modalidades em que prática é necessária.

Os exemplos de questões de seleção pós-Ensino Médio oferecidos pelo autor para retratar o segundo estágio são de avaliação de conhecimentos sobre funções sintáticas, nomenclatura gramatical e norma padrão. Para Savioli (Id.), tais questões denotam uma não consideração dos “conhecimentos que sejam relevantes para demonstrar bom desempenho em língua materna” (p. 142). O autor não especifica o que entende por “desempenho”, o que causa um incômodo na leitura do seu texto, porque ler, escrever etc. são práticas de desempenho que, embora relacionadas, são bastante distintas e exigem a construção de diferentes sistemas de ação didática. Entretanto, na apresentação do terceiro estágio, em que as mudanças no ensino se aproximam do seu entendimento do que é qualidade no ensino de gramática, já será possível inferir a ideia de desempenho pensada pelo gramático.

Para demonstrar o que deseja argumentar, Savioli (Id.) lança mão de uma questão de vestibular por ele caracterizada como sendo do terceiro estágio, que na verdade é uma questão de *semântica*, e não de *gramática*, em que, a partir da frase de Machado de Assis “Marcela amou-me duran-

te quinze meses e onze contos de réis”, solicita-se aos alunos que identifiquem a ironia presente na frase e apresentem os aspectos linguísticos dessa figura de estilo.

Ao exemplificar com uma questão de semântica uma discussão sobre ensino de gramática, o autor delinea o encaminhamento que confere à questão de como ensinar gramática na escola, que na verdade termina por ser um ensino não de práticas metalinguísticas (cf. GERHARDT, 2017) relacionadas à linguagem oral e escrita cotidianas, mas sim dos efeitos de sentido produzidos pela estruturação gramatical de determinados textos propostos, em diferentes níveis de análise. Não que esse tipo de ensino seja inútil, mas deve-se observar que se trata de um ensino baseado na observação e dissecação de materiais linguísticos já produzidos; ora, apenas observar os aspectos estruturais e semânticos do que foi construído por outros de forma alguma pode levar os alunos a desenvolverem uma flexibilidade retórica que lhes faculte produzir textos situados em termos de forma e significado e os avaliar estrutural e semanticamente.

Na avaliação de Savioli (Id.) sobre o segundo estágio do ensino de gramática no Brasil, ainda permanece a visão de uma relação direta entre as teorias da linguagem e ensino de língua, a qual, sem menção à necessária discussão sobre aprendizado que deve ser realizada em reflexões e ações didático-pedagógicas, torna-se um diálogo voltado apenas para a ministração do conteúdo. Aliás, sem uma discussão sobre o aprendizado, não se tem com clareza sequer uma justificativa pertinente sobre quais conteúdos devem ser ministrados, quanto mais como isso será feito.

O terceiro estágio do ensino de gramática do Português, no entender de Savioli (Id.), caracteriza-se por uma reflexão questionadora sobre o erro em termos de variação linguística, pelo aporte textual na investigação dos fatos da língua tendo-se o contexto como “condição de interpretabilidade” (p. 146), e pela elevação do significado a um estatuto central de reflexão linguística. Tal cenário representa uma consolidação do processo iniciado no segundo estágio.

Neste estágio, o autor identifica a percepção contemporânea de ensino de gramática, com a qual parece concordar: “o ensino da gramática deve perseguir o propósito de ensinar a colocar em funcionamento as virtualidades do programa linguístico, direcionadas para a geração de sentidos e efeitos de sentido correspondentes aos resultados programados” (Id., p. 144). Embora contendo a enigmática expressão “virtualidades do programa linguístico”, que a torna um pouco obscura, a ideia dada por Savioli (Id.) denota uma retirada da estrutura da instância central no ensino da gramática, o que o transforma em ensino de semântica apoiada na estrutura gramatical.

E de fato, na frase seguinte, o que se tem é “o ensino da gramática deve *privilegiar os significados* não apenas na dimensão semântica, mas também pragmática” (Id., p. 144), e o que Savioli (Id., p. 144) apresenta como argumento para a defesa dessa ideia é o fato de que “não basta conhecer apenas o código: é preciso conhecer também a cultura dos participantes da interlocução”, em frase bastante afinada com o universo do letramento social discutido neste artigo, que trata como dado e existente o conhecimento sobre as estruturas da língua que é relevante para as práticas linguísticas, em particular as relacionadas às normas de prestígio, o que de forma alguma é verdade. Aliás, como aprender esse código é um problema que tem sido negligenciado há décadas, e a opção por transformar o ensino de gramática em ensino da observação de aspectos semântico-pragmáticos da língua, sem qualquer reflexão e atuação agentiva sobre as práticas cotidianas de linguagem, de forma alguma vai resolvê-lo.

De fato, pautando-se o ensino de gramática a partir de materiais textuais produzidos fora do espaço da sala de aula, sem observar quais são os problemas estruturais que os alunos apresentam nas suas produções orais e escritas, realmente não há outra saída além de excluir a gramática do ensino de língua, propondo-se, em lugar de um verdadeiro ensino das estruturas que subjazem e sustentam a construção da linguagem, reflexões gerais sobre a construção de significados sem manipulação da estrutura, no plano de observação da língua que Ravid e Tolchinsky (2002) denominam *estilo discursivo*, sem, entretanto, estar articuladas a qualquer ação *notacional*, como deveria ser. Os fatos de linguagem, embora estejam pareados às perspectivas da Linguística atual, são pinçados dos textos, e requer-se dos alunos que apenas observem e opinem sobre o caso em foco, e apontem como ele se manifesta gramaticalmente: as questões selecionadas por Savioli (Id.) para exemplificar o terceiro estágio, em que estão presentes a impessoalização, o uso de preposições e o uso de verbos polissêmicos, são bastante representativas disso.

Em termos metodológicos, o autor contrapõe, ao ensino de gramática baseado no oferecimento de um “rol de etiquetas linguísticas esparsas” (Id., p. 145), um ensino fundado no “mergulho dos aprendizes no meio em que circula essa variedade da língua e esse meio não é outro senão o universo das obras escritas na variedade culta formal” (Id., p. 145), um ensino pautado pelo que Nogueira (2014) denomina “análise linguística como forma de apreensão ou confirmação de sentidos na interpretação de textos”. Ou seja: reflexão e análise sobre materiais de linguagem já dados, já construídos, sem que em qualquer momento se apontem problemas estruturais que determinadas práticas de linguagem, por exemplo, a escrita formal, podem suscitar. E essa ausência também não é notada pelo gramático.

À seleção exclusiva de materiais linguísticos da norma culta para a prática didática de língua portuguesa, agrega-se a discussão sobre erro limitada ao universo conceitual da variação linguística. Discutir erro em termos de variação não é problemático; a questão é que em nenhum momento os materiais textuais que os alunos produzem, e eles os produzem em quantidade, dentro e fora da escola, são levados à consideração didática, já que em geral não se encaixam no padrão culto, e portanto não podem integrar os conteúdos do ensino.

Ao discutir erro apenas no enquadre relacionado à variação linguística, seguindo a tendência hegemônica de discussão sobre o ensino do Português, Savioli (Id.) não leva em conta, por exemplo, os problemas de estruturação sentencial e textual como os que são identificados no texto abaixo, do banco *on line* de redações *uol*, dedicado à avaliação de materiais oferecidos espontaneamente por candidatos a exames nacionais pós-ensino Médio. Neste texto, observam-se problemas estruturais que o ensino de gramática nos moldes defendidos por Savioli (Id.) não tem condições de sanar. Dessa forma, o autor se esquiva da discussão sobre como desenvolver um ensino de gramática que possa reconhecer e tratar dos problemas reais de produção textual dos alunos em todas as etapas de sua formação escolar.

Manifestar-se corretamente: sim ou não?

Novamente após o fim das eleições *voltou* a ter conflitos, existentes entre a população e o Estado, isto tudo se deve à reeleição da *candidata*. Mas então *desta forma* se pergunta-se, qual o papel do Estado sobre os cidadãos, e até que ponto ele pode intervir?

Desta forma pode-se dizer que o *Estado*, tem *todos na palma da mão*. Então se você sair do percurso traçado por ele, você deverá arcar com as consequências. Um exemplo claríssimo disto é Rafael Braga Vieira um ex-morador de rua que após estar lutando

por seus direitos em manifestações ano passado foi preso.

Mas o inusitado da história é que além dele ser preso ele foi punido com dez dias de solitária, por estar junto de uma pichação que dizia: “você só olha da esquerda para a direita, o Estado te esmaga de cima para baixo”.

Acredita-se que essa punição que Vieira recebeu foi certa, e o Estado agiu de forma cabível, podendo alegar como *ele adquiri e possui equipamentos que registra fotos em uma penitenciária*.

Portanto é “bonito” manifestar, mas que seja da forma correta, para que o Estado não caia de cabeça em cima de você. No caso de Vieira que aparecia em uma foto, alega-se que deveria ser mais vigiado as cadeias para que não viesse a acontecer *isto* novamente, a forma correta para isto deveria ser a revista de presos, selas e até mesmo de visitantes, com muito mais cautela e cuidado, e também um monitoramento em torno dos presídios para que não haja arremessos de equipamentos eletrônicos do tipo.

<http://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/redacao/manifestar-se-corretamente-sim-ou-nao.jhtm>

Vejamos alguns dos problemas estruturais da redação acima:

1. Não se incluem entre os conteúdos gramaticais do Ensino Fundamental e Médio compreensões sobre a estrutura argumental que subjaz às sentenças. O ensino da estrutura argumental, com o reconhecimento dos elementos que a formam e dos problemas advindos da sua estruturação equivocada nos textos escritos, poderia ajudar o autor da redação a detectar que o verbo *voltou* está empregado sem indicação de sujeito, e aprender que, na escrita, não se usa a vírgula entre o predicador e o seu argumento externo, a fim de que não se verifiquem problemas de escrita como *o Estado, tem todos na palma da mão*.
2. Igualmente, não se discutem os parâmetros de articulação de sentenças, a fim de que ele saiba que os elementos *desta forma*, utilizado duas vezes, e *portanto* são conectores que sinalizam a relação de premissa e conclusão entre duas sentenças, relação essa que precisa ser identificada para que o emprego do conector seja pertinente, o que não ocorre em nenhum dos usos de *desta forma* e *portanto* na redação acima.
3. Também não se apresenta um estudo sistematizado de referenciação na escrita, para que o autor perceba que, embora *candidata* seja um termo facilmente retomável pelos brasileiros conhecedores dos fatos recentes, não pode ser usado em textos escritos formais sem uma menção explícita, no próprio texto, sobre a quem se refere. O mesmo se pode dizer em relação a *ele adquiri e possui equipamentos que registra fotos em uma penitenciária*, fato presente na proposta de redação mas sem nenhuma referência anterior no texto, e *isto*, ao fim do texto, de referência ambígua: não se sabe se o autor trata da foto tirada, ou da permanência em solitária, ou da frase no muro do presídio.
4. O texto, como um todo, tem fortes marcas de oralidade (*o Estado, tem todos na palma da mão*, do item 1, e o uso de *candidata*, no item 3, se encaixam nessa questão), que são exemplificativas da pouca compreensão do seu autor sobre as diferenças gramaticais entre as duas principais modalidades de linguagem, a oralidade e a escrita.

Provavelmente, ele ainda não deve ter se dado conta da variabilidade das experiências com a linguagem, e das suas diferentes formas de gramaticalização. Ou, se já se deu conta disso, não teve chances de se apropriar metalinguisticamente dessas diferenças.

5. E, por último, mas nem por isso desimportante, pretende-se um ensino de gramática que minimize a gramática e priorize a semântica, mas o estudo da coerência textual - um construto semântico - nos livros didáticos não oferece informações e atividades sistematizadas que poderiam ajudar o autor da redação a reconhecer problemas de contradição interna em textos, que é um problema semântico: observe-se que, além de não responder à pergunta “*qual o papel do Estado sobre os cidadãos, e até que ponto ele pode intervir?*”, o autor constrói um último parágrafo em franca oposição de ideias ao que vem desenvolvendo ao longo do seu texto, que se inicia com uma crítica ao Estado e termina condescendente com o *status quo*, aconselhando-nos a nos comportarmos de forma “correta” para não sofrermos sanções institucionais.

Na leitura do texto de Savioli (Id.), a ausência de discussões como as abordadas acima, as quais são de natureza eminentemente metalinguística, causa estranheza sobretudo pelo fato de que o autor, por já ter sido professor de Língua Portuguesa, Redação e Expressão Oral, deve ter verificado falhas desse tipo em centenas de redações. Mas não se encontra, em seu texto, qualquer comentário acerca delas, nem que seja para elucidar se os parâmetros linguísticos por ele identificados para estruturar a sua discussão sobre a qualidade do ensino de gramática também se prestam ou não ao tratamento desses problemas.

Uma das razões principais dessa ausência é o não reconhecimento, por parte de Savioli (Id.), do letramento linguístico como um dos objetivos fundamentais do ensino de língua, o que se detecta no recorte realizado para a elaboração do seu texto, que se circunscreve à linguagem, e não às práticas das pessoas com a linguagem.

Outra razão importante, e decorrente do que pontuamos acima, é o fato de que, segundo a argumentação de Savioli (Id.), tais lacunas provêm da ideia de “conhecimento gramatical” que o autor assume para associá-lo à qualidade do ensino de gramática. Ora, levando-se em conta que o autor acumula uma experiência de professor em cursos que não dão ênfase à descrição gramatical (como, por exemplo, se faz nos cursos de Letras), mas sim à prática procedural e refletida das estruturas gramaticais, como Jornalismo, Publicidade etc., é de se esperar, com isso, que seu texto privilegie um ensino de gramática que possa conduzir a práticas linguístico-sociais de qualidade, em termos de produção do material oral e escrito, e de detecção dos significados presentes e articulados nesses textos com apoio do conhecimento das estruturas gramaticais que os sustentam. Mas o que podemos ver é que o autor não atende a essa demanda, já que segue o pensamento vigente sobre o ensino de língua, que se aporta em bases conteudísticas, naturaliza o aprendizado e não se volta para ações de conhecimento agentivo dos alunos sobre as estruturas e problemas gramaticais que eles produzem em seus textos e com os quais têm contato no espaço da sala de aula e fora dela.

Todos esses fatos permitem-nos situar as ideias de Savioli (Id.) na perspectiva contemporânea do ensino de gramática, e do ensino como um todo no Brasil: uma perspectiva de *exclusão*, por não observar sistematicamente as estruturas gramaticais que os alunos produzem em seus

textos, ou seja, por não considerar e valorizar as práticas efetivas dos alunos, já que eles em princípio não “dominam” (Id., p. 145) a variedade culta. Excluídos, os alunos estão impedidos de realizar ações efetivamente metalinguísticas, de análise das suas próprias produções de linguagem, como a que vemos no texto do banco de redações *uol*, e de melhoria da sua qualidade em termos estruturais, já que “mergulhar” nos textos cultos, observar as partes que os formam, reconhecer o que significam, sem qualquer contato com a dimensão notacional da linguagem, não são suficientes para fazer com que os alunos compreendam textos e produzam materiais escritos e orais com fluência, confiança e propriedade.

Essa perspectiva é igualmente *exclusora* ao definir um ensino de gramática que não ensina gramática, mas sim semântica, à medida que elimina paulatinamente a discussão estrutural sobre a língua e sobre os fenômenos sintáticos que são relevantes à produção de materiais, sobretudo escritos, nas normas de prestígio, para que os alunos desenvolvam saberes notacionais importantes para a construção do seu letramento linguístico.

As ideias e propostas de Savioli (Id.) para o ensino da gramática do Português descritas aqui se articulam perfeitamente ao que se tem pensado sobre a qualidade de ensino no Brasil, em que, no máximo, incorporam-se estudos que consideram os seguintes fatores:

- a. Nota-se contundentemente a inscrição da grande maioria dos estudos sobre o ensino do Português, e do modo geral de construir saberes sobre a qualidade do ensino do Português no Brasil, em um momento já superado da história da Linguística Aplicada, quando, décadas atrás, reconhecia-se tão somente o caráter subsidiário dessa disciplina à Linguística Geral e Descritiva (RAJAGOPALAN, 2013): em outras palavras, em vez de uma Linguística Aplicada, realiza-se uma mera “aplicação da Linguística” (MOITA LOPES, 2013). Os estudos que pretendem tratar do ensino do Português supondo que o trabalho de “aplicação da Linguística” é suficiente para garantir o sucesso da tarefa proposta provocam o alijamento, na pesquisa em ensino, de quaisquer reflexões acerca das condições de aprendizado dos conteúdos linguísticos – condições essas não apenas cognitivas, mas também macro e microsociais, políticas e econômicas, todas elas constituindo profundamente a subjetividade dos alunos e também dos agentes escolares, numa instituição cujos papéis resistem fortemente a intervenções críticas e mudanças de percepção.
- b. A perspectiva social de letramento, que naturaliza e negligencia a compreensão sobre a língua como sistema notacional, é a que orienta de forma absoluta a pesquisa e a discussão sobre o seu ensino. Ela reduz a ideia de conhecimento estrutural sobre a língua aos seus aspectos “técnicos” e afasta a possibilidade de que o ensino se volte à consideração da importância do conhecimento sistematizado das estruturas gramaticais presentes nas práticas de linguagem, para a construção do letramento linguístico. Na leitura de Savioli (Id.), pode-se notar que essa ação se traduz num processo de apagamento do conhecimento estrutural sistematizado, em função de um ensino focado na detecção de efeitos de sentido: identifica-se a prevalência do significado na

análise de enunciados e textos, com a abordagem gramatical limitada a componente da explicação sobre os efeitos semânticos e pragmáticos dos enunciados e textos. Isso faz com que os aspectos estruturais da língua sejam abordados de forma atomizada e secundária, o que não traz nenhum efeito para fins de aprendizado da gramática.

c. Por conta do que apresentamos em a. e b., a discussão sobre a melhoria do ensino está historicamente articulada a um valor e a um recorte conteudísticos, que em nenhum momento se vinculam ao fato de que as práticas e saberes dos alunos sobre a língua não estão sendo considerados. Por isso, mantêm-se há décadas questionamentos sobre quais conteúdos ensinar, mas não sobre se esses conteúdos são os mais adequados aos processos reais de aprendizado subjacentes à construção do letramento em geral, e do letramento linguístico em particular. Uma discussão de tal tipo afasta a possibilidade de entendimento de que o desenvolvimento metalinguístico precisa ser um componente constitutivo da prática didático-pedagógica. Se nos limitarmos à relação direta e unívoca entre qualidade de ensino e conteúdo ensinado, não fará diferença se o que está em jogo são frases isoladas, como no tão criticado ensino tradicional de gramática, ou se é “uma reflexão contextualizada sobre como a situação de interação motiva, restringe, explica, determina a estrutura gramatical” (NOGUEIRA, 2014, p. 143). O que se terá é apenas uma ampliação do escopo daquilo que se está analisando: estrutura + significado + contexto. Ora, se vê facilmente que estão faltando algumas variáveis nessa equação.

d. A qualidade da relação dos aprendizes com a linguagem tem reiterado um mesmo *frame*: os alunos ainda são colocados numa posição de observadores passivos de construções de uma linguagem que *não* é a deles, e a eles não é dado o espaço de interferência agentiva e constitutiva sobre os materiais que lhes são apresentados para análise. Posicionados de forma inerte diante dos conteúdos, sem possibilidade de observarem de maneira sistematizada suas próprias dificuldades de prática de escrita, leitura e oralidade, resta-lhes tão-somente emitir opiniões sobre o que veem – antes, a forma, agora, o significado, o contexto –, e se espera ainda assim que eles construam textos, enquadrados em registros, modalidades, gêneros, teores e campos que não fazem parte dos saberes linguísticos que eles acumulam e trazem de sua vida cotidiana. É evidente que isso não vai acontecer.

e. Mesmo com tanta discussão sobre conteúdos, ela continua a excluir dos planejamentos didático-pedagógicos as produções reais e efetivas dos alunos, as quais, pelo que se pode inferir, são tidas como não representativas dos usos linguísticos que eles devem analisar e aprender. E isso os impede de estabelecer comparações e cotejos entre as estruturas gramaticais com que têm contato na escola e a sua própria produção de linguagem. A exclusão das produções dos alunos se dá pelo fato de que se elegeram, como conteúdos de ensino, as produções linguísticas das normas de prestígio social, que os alunos devem “dominar”, já que em princípio suas produções de linguagem não

se encaixam nessa norma, portanto não estariam autorizadas a compor o conteúdo das aulas. Conseqüentemente, a discussão sobre erro limita-se ao universo da variação/mudança linguísticas, ignorando-se os erros de produção de estruturas gramaticais efetuadas pelos alunos, como os que foram constatados na análise da redação apresentada acima e também estão presentes na prática escrita de muitos alunos: problemas de referenciação, de configuração da estrutura argumental, de articulação de sentenças, de organização da coerência textual, entre muitos outros. A observação, a manipulação e a avaliação dessas estruturas são necessárias para que eles construam uma consciência sobre os seus processos de estruturação de significados na oralidade e na escrita (GERHARDT, 2017).

f. As teorias mais modernas sobre gramática servem para que se mostre aos alunos que há mais informações e significados veiculados pela estrutura linguística do que supõe a tradição. Mas, na realidade, não há uma relação direta entre a exibição dessas informações em sala de aula e um aumento real dos saberes dos alunos sobre a língua, visto que esse aumento está diretamente ligado não à detecção de efeitos de sentido, mas sim a ações linguísticas e metalinguísticas – escrever, falar, errar, ser corrigido, compreender os próprios erros, corrigir-se, refazer, aprimorar – ações fundamentais à autonomização dos saberes das pessoas sobre a sua própria linguagem. O que se afirma hoje é que os alunos aprenderão com a condição de lhe serem oferecidos conteúdos teoricamente acurados. Mas quais bases sustentam a escolha desses conteúdos e os métodos e didáticas de seu ensino? Essa problematização está ausente da discussão contemporânea sobre o ensino de gramática. Mas, para Savioli (Id.), e para muitos que, como ele, não problematizam o aprendizado, da forma como está, está bom, porque, a tomar pelo seu texto, o processo didático resume-se à observação passiva e análise dos fatos da língua detectáveis em textos prontos, finalizados, imanipuláveis, incorrigíveis, irrefazíveis – em outras palavras: reflexão passiva sobre a *estrutura* da linguagem, e não aprendizado agentivo sobre as *práticas* de linguagem. Mas, para quem define que o objetivo do ensino de gramática, em particular, e do ensino de língua, em geral, é o letramento linguístico, a construção de uma reflexão sobre o ensino de gramática apenas com teorias da linguagem, sem a participação de teorias sobre o aprendizado, e sem considerar que o ensino também se faz com práticas metacognitivas e metalinguísticas, é mais que insatisfatório: é improdutivo.

A partir da articulação entre os postulados relacionados ao letramento linguístico e a análise do texto de Savioli (Id.), esperamos ter deixado claras pelo menos duas postulações gerais sobre o que se deve pensar em termos de qualidade do ensino de gramática:

A primeira é a de que o ensino de gramática tem sido excluído das práticas didáticas do Português porque não se reflete sobre o fato de que não é possível aprender gramática:

- a. Sem ensino sistematizado de gramática, ou seja, sem conceptualizar os padrões estruturais subjacentes, de um lado, à prática de construção e leitura dos textos, e, de

outro, à compreensão dos seus significados (dos quais a estrutura é parte constitutiva, como os especialistas na área acertadamente pontuam).

- b. Apenas observando as construções gramaticais e os significados que elas ativam.
- c. Com a apresentação de categorizações e classificações, como se faz desde priscas eras, e com a pinçamento de fatos de linguagem isolados, mesmo estando eles em textos.

A segunda é a de que os problemas de organização estrutural do texto que apontamos na redação avaliada acima não são observados no cenário atual de reflexão sobre o ensino de gramática porque não se tem inserido, na avaliação do que está sendo feito, uma discussão problematizadora sobre o aprendizado: pode-se notar essa ausência em publicações recentes sobre o assunto, como por exemplo, Bortoni-Ricardo e colegas (2014). A manutenção de uma discussão limitada à esfera das teorias da linguagem só pretende que se trate dos conteúdos a serem ensinados, e sequer permite verificar se o oferecimento desses conteúdos favorecerá a condução do aprendizado que se pretende. Entretanto, a necessária reformulação do ensino de gramática inclui não apenas mudanças metodológicas, mas também de conteúdos incluídos nas aulas: aprende-se gramática entendendo-se que há fatores gerais de organização sintática da linguagem, como, por exemplo, a presença dos termos a serem estruturados e a pertinência nessa estruturação, a ordem dos termos, as fronteiras entre as estruturas, entre outros fatores que são ignorados pelo estudo gramatical escolar.

Palavras finais: perspectivas de trabalho, reflexão e ação

A partir do que foi desenvolvido neste artigo, e para iniciar o diálogo acerca da representatividade do letramento linguístico no encaminhamento das demandas contemporâneas sobre o ensino de Português no Brasil, enumeramos algumas questões programáticas e operacionais, que, de partida, precisam ser enfrentadas pelos que pretendem melhorar a qualidade do ensino gramatical:

1. Como manter um ensino de língua com orientação discursivo-comunicativa sem negligenciar o ensino gramatical sistematizado (GERHARDT, 2015).
2. Como construir um ensino sistematizado da gramática que não se baseie em classificações e categorizações, as quais não correspondem à forma como as pessoas conceptualizam as coisas (BARDONE, 2011; GERHARDT, 2013).
3. Como construir um ensino de gramática que ajude os alunos a aprimorarem a sua flexibilidade retórica, (re)conhecendo a si mesmos como pessoas que usam a linguagem – as suas capacidades e limitações, a gerenciarem autonomamente a ampliação dos seus conhecimentos linguísticos, e a não mais serem postos na posição de meros espectadores dos fatos e dos significados, sendo chamados apenas a reconhecer efeitos de sentido, quando muito.
4. Como romper com a ideia de que há apenas uma forma de experiência com a linguagem, de que a língua se constitui tão-somente de combinações de palavras, e de que o conhecimento gramatical se limita ao plano definicional-taxonômico (NEVES, 2016). Isso se evidencia quando, ao cabo de pelo menos uma década em sala de aula, os

alunos ainda permanecem alimentando essas mesmas percepções, que se manifestam, por exemplo, nos materiais escritos que têm produzido para as avaliações oficiais de ensino: textos com fortíssimas marcas de oralidade coloquial, e com enunciados que não se expandem sem problemas para além do período simples, como visto na redação avaliada neste artigo.

5. Como incorporar, entre os objetivos de ensino de Português, o letramento linguístico à proposta de que os alunos se masterizem nas normas linguísticas de prestígio, sobretudo nas práticas com a modalidade escrita, a fim de que se rompa com a ideia de que essas normas são socialmente hegemônicas e demarcadoras de um *território* (conforme a visão de DELEUZE e GUATTARI, 2011 [1972]), e se solidifique a percepção de que o aprendizado e a apropriação metalinguística de diferentes normas linguísticas favorecem as potências pessoais e sociais dos aprendizes e expandem suas esferas de existência.

6. Como instituir um ensino de língua que, em vez de territorializar e excluir, ao definir uma relação verticalizada com os objetos de conhecimento, que apenas apresenta às pessoas saberes e lugares aos quais elas nunca terão acesso, desterritorialize, horizontalize e inclua, por meio de ações metalinguísticas que integrem novos conhecimentos aos saberes que as pessoas já trazem sobre a linguagem.

A inclusão desses problemas como norteadores de ações de pesquisa em ensino de língua define perspectivas de trabalho, reflexão e ação que podem ampliar a possibilidade de efetivas propostas de melhoria do ensino de língua portuguesa no Brasil. Tais problemas, entre inúmeros outros, fortalecem a necessidade de pensar encaminhamentos para revigorar os objetivos do ensino de língua portuguesa e realizar construções didático-pedagógicas que ajudem os alunos a realmente se apropriarem de conhecimentos escolares importantes sobre a Disciplina.

O primeiro encaminhamento, de caráter bastante geral, diz respeito aos vínculos entre, de um lado, a discussão motivada pelo letramento linguístico e seus corolários, e, de outro, a questão de como se podem agregar as teorias sobre o aprendizado na proposição de didáticas específicas para o ensino do Português em suas diversas situações e condições de uso.

O segundo, este mais ligado aos PCN de Língua Portuguesa, refere-se a como cumprir com o pressuposto que determina o texto como o objeto central do ensino de língua portuguesa, ou seja, o nível de análise em torno do qual os outros níveis, a palavra, o sintagma e a frase, devem ser pensados, estudados e experienciados. Tal questão está ligada a como isso pode ser feito didaticamente, e como se pode articular os conhecimentos gramatical e textual.

O tema disposto acima leva diretamente à necessidade de reconhecer que o ensino de língua como um ensino do texto por excelência deve atrelar-se à ideia do conhecimento gramatical como um dos componentes do corpo de conhecimentos relacionados ao texto. A partir dessa premissa, e da compreensão, advinda do letramento linguístico, de que o conhecimento léxico-gramatical é uma forma de letramento, pode-se pensar em como revigorar o ensino (e o conhecimento) da léxico-gramática como parte da experiência maior do ensino (e do conhecimento) da língua, e como um dos saberes necessários à prática e à autonomização das pessoas como

usuárias da língua em suas diferentes modalidades.

O terceiro encaminhamento, relacionado à promoção do letramento linguístico, diz respeito a como articular a percepção da linguagem como prática social à necessidade de propostas de ensino que ajudem os alunos a desenvolverem-se metacognitiva e metalinguisticamente. Como decorrência direta dessa questão, que implica ações conscientes sobre a linguagem em suas diferentes modalidades e usos, deve-se pensar em como propor uma didática do Português que associe, a par das práticas sociais com a língua, que têm sido uma das metas principais das atuais propostas curriculares, o *desenvolvimento de saberes sobre práticas com a linguagem*, que podem promover uma acentuada diferença qualitativa entre o trato com a linguagem na vida cotidiana e o trato com a linguagem por parte dos alunos e demais agentes de aprendizado na escola.

O quarto encaminhamento, pensado em termos da expansão do escopo da pesquisa em ensino do Português, relaciona-se à ampliação dos estudos relacionados ao letramento linguístico e ao desenvolvimento metalinguístico e metacognitivo, que majoritariamente tem sido relacionado às séries iniciais de escolaridade (no Brasil, cf., por exemplo, MALUF, 2003 e CORREA, 2004). Nas séries mais adiantadas, em que o foco no ensino do texto deve ser maior, os alunos já estão em condições metacognitivas para lidar com os outros níveis de análise e relacioná-los ao conhecimento do texto.

Tais encaminhamentos estão necessariamente atrelados à ampla discussão, na presença da comunidade acadêmica e escolar, sobre as condições de validação do conceito de letramento linguístico e seus corolários para reflexões e ações importantes relacionadas ao ensino do Português no Brasil. Tais discussões são imprescindíveis para avaliar e expandir as formulações dispostas neste artigo, a partir do cotejo com a realidade do ensino no Brasil – o confronto entre, de um lado, seus objetivos, e, de outro, o cotidiano escolar, seus agentes e os segmentos da população brasileira a que se destina.

Referências

- ALMEIDA, M. V. B. *O redator estrategista: uma proposta metacognitiva para o ensino da organização tópica do parágrafo argumentativo*. Tese (Doutorado) em Letras Vernáculas – Área de concentração Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras - UFRJ, 2017.
- BARDONE, E. *Seeking chances: from biased rationality to distributed cognition*. Berlin: Springer, 2011.
- BECHARA, E. *Ensino da gramática: opressão? liberdade?* 3ª ed. São Paulo: Ática, 1987.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; SOUSA, R.; FREITAS, V.; MACHADO, V. (Orgs.) *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola, 2014.
- CHAFE, W. *Discourse, consciousness, and time*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.
- CORREA, J. A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 20, n. 1, p. 69-75, 2004.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2011 [1972].

DUNLOSKY, J.; METCALFE, J. *Metacognition*. Los Angeles: SAGE, 2009.

GEHARDT, A. F. L. M. As identidades situadas, os documentos oficiais e os caminhos abertos para o ensino de língua portuguesa no Brasil. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes/ALAB, 2013, p. 77-113.

GERHARDT, A. F. L. M. O conhecimento metalinguístico, os enquadramentos da construção dos significados nos textos e o ensino de língua portuguesa. *Alfa - Revista de Linguística*, v. 59, nº 02, p. 231-253, 2015.

GERHARDT, A. F. L. M. *Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2017.

GOMBERT, J.E. *Metalinguistic Development*. Chicago: University Press, 1992.

HACKER, D. J.; KEENER, M. C.; KIRCHER, J. C. Writing is applied metacognition. In: HACKER, D. J.; DUNLOSKY, J.; GRAESSER, A. C. (Orgs.). *Handbook of metacognition in education*. Nova York: Routledge, p. 154-172, 2009.

ILARI, R. *A linguística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LEMOS, Cláudia de. Algumas estratégias. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, SP, 1977, nº 23.

MOITA LOPES, L. P. *Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar*. https://posgraduacaofaintvisa.files.wordpress.com/2013/07/aula-01_moita_lopes.pdf. Acessado em 16 de abril de 2016.

MALUF, M. R. (Org.) *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

OLIVEIRA, M. B. F.; SZUNDY, P. T. C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. *Bakhtinianas*, v. 09, nº2, p. 191-210, 2014.

NEVES, F. E. *Letramento linguístico acadêmico de estudantes universitários/as: gerenciamento metalinguístico na leitura e na escrita*. Tese (Doutorado) em Letras Vernáculas – Área de concentração Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras - UFRJ, 2015.

NOGUEIRA, M. T. Reflexões sobre o tratamento da relação texto e gramática no ensino de língua. In: RODRIGUES, M. G. S.; ALVES, M. P. C.; CAMPOS, S. F. (Orgs.) *Ensino de língua portuguesa: gêneros, textos, leitura e gramática*. Natal: Editora da UFRN, 2014, p. 139-150.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas como parte da macro-política linguística. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de.; CARVALHO, A. M. *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes/ALAB, 2013, p. 47-73.

RAVID, D.; TOLCHINSKY, L. Developing linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of child language*, 29, p. 417-447, 2002.

SAVIOLI, F. P. O percurso das gramáticas nas ações escolares. In: NEVES, M. H. M; CASSEB-

- GALVÃO, V. C. (Orgs.) *Gramáticas contemporâneas do Português: com a palavra, os autores*. São Paulo: Parábola, 2014.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and Practice*. Cambridge: University Press, 1984.
- SZUNDY, P. T. C. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 53, nº 01, p. 13-32, 2014.
- TARRICONE, P. *The taxonomy of metacognition*. Hove: Psychology Press, 2011.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Recebido: 05/2017

Aceito: 08/2017

