

Do representacionismo ao pragmatismo: as diferentes visões de linguagem e de gramática e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem de língua materna

Wilton de Paiva Ricardo¹

RESUMO: Quando se fala em ensino de língua, é muito comum que a primeira concepção que vem à tona é tratar-se de ensinar um conjunto de regras, ou um manual que nos ensinará a falar e escrever bem. Essa concepção persiste tanto na sociedade como na escola e é, muitas vezes, o estopim de uma série de confusões e dúvidas quanto ao ensino de língua portuguesa. No decorrer de nossa vida profissional, nós, professores de língua portuguesa, deparamo-nos com, pelo menos, duas visões de linguagem bastante distintas: a linguagem como representação do mundo e a linguagem como ação, interação. Com isso, depois do que considerou a virada pragmática, parece haver um forte direcionamento nos processos de ensino-aprendizagem em sua direção. Mas será que o processo de ensino-aprendizagem adequou-se, de fato, a tais parâmetros? Quais as consequências do conceito de linguagem do professor de português, em especial dos livros didáticos no ambiente escolar? O que mudou e o que permaneceu nos manuais e nos planos de aula de português? Convencionalizou-se a pragmática ou ela foi adotada, efetivamente? Assim, este artigo objetiva refletir sobre o ensino de língua portuguesa conforme o debate secular entre duas formas de compreensão acerca da linguagem. Nesse sentido, visa contribuir para o estudo da historiografia linguística assim como para o ensino de língua portuguesa na contemporaneidade. Para isso, utilizou-se uma análise do Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa com base nos conceitos que norteiam as visões de linguagem representacionista e pragmática

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Linguagem. Representacionismo. Pragmatismo.

1. INTRODUÇÃO

É fato que a visão que o professor tem de linguagem é responsável por sua metodologia de ensino. Martins (2000, p. 29) já aponta para essa questão de visão da linguagem, que se torna, muitas vezes, base no ensino de uma língua no ambiente escolar: “Em primeiro lugar, trata-se de reconsiderar a ideia de que aprender uma língua é, em algum sentido básico, uma questão de aprender nomes”.

A abordagem representacionista da linguagem não é mais tão valorizada pelo sistema educacional, desde o fortalecimento do que se chamou virada pragmática. Entretanto, em relação a isso, nós professores de língua já a concebemos de fato? Nossos materiais didáticos já apontam esse caminho? Temos crenças ou conhecimento? Em seu trabalho *Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa*, Fábio Madeira, (2005) disserta sobre crença versus conhecimento:

O que são crenças? A explicação mais rápida e imediata é feita através da distinção entre crenças e conhecimentos. Em termos básicos, conhecimento é o que se tem como resultado de pesquisa científica, a partir de fatos provados empiricamente. Crenças, por sua vez, são o que se “acha” sobre algo – o

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: paivawilton@gmail.com

conhecimento implícito que se carrega, não calcado na investigação sistemática (Madeira, 2005, p. 3).

Entre as principais crenças questionáveis sobre o ensino de língua está a de que aprender a língua consiste em aprender regras gramaticais e termos técnicos, em construir textos elaborados – muitas vezes sem um interlocutor - e dominar um repertório suficiente de palavras. Apoiados nessa questão, dividem-se os grupos que fixaram a gramática em um dos extremos: amada ou odiada. O que preocupa mais é que mesmo parecendo haver uma premissa de que se ensinar gramática puramente não resolve questões como ler, falar e escrever bem; tampouco nomear as coisas como se elas representassem o mundo, sem ação, sem interação, como se a linguagem fosse uma entidade que independe do usuário; a prática escolar parece revelar o contrário. As crenças perpassam os conhecimentos, mesmo que de forma imperceptível. Ainda no trabalho de Madeira (2005), questiona-se o fato de que apesar do conhecimento teórico já transmitido, não é possível modificar as práticas dos professores, já que os conceitos adquiridos são influenciados por suas crenças já enraizadas.

Neste trabalho, trataremos dos conceitos e visões de linguagem representacionista e pragmática, bem como da tradição gramatical e a gramática tradicional hoje. Em seguida, abordaremos o Guia do Livro Didático (GLD) 2020 de Língua Portuguesa e a análise de dois livros aprovados para o trabalho com o Ensino Fundamental (EF) nas escolas públicas do país, a fim de analisar de que forma esses conceitos manifestam-se nas obras.

2. UMA BREVE PASSAGEM PELO REPRESENTACIONISMO DA LINGUAGEM

O pensamento representacionista se elabora a partir da crença de que é possível descrever o mundo, que as palavras espelham sua própria natureza, isto é, descrições que representam a realidade. Essa realidade é objeto do conhecimento, ela existe em si mesma sem as intervenções pessoais ou culturais de quem pretende conhecê-la.

Na base da visão da linguagem como representação, estão os debates entre naturalismo e convencionalismo, na busca pela justeza dos nomes, em que o caráter de representação da linguagem era tema central.

Platão, em *Crátilo, ou a correção dos nomes*, coloca essas duas concepções em debate. De um lado Crátilo defende a tese naturalista, de que os nomes são reflexo do mundo, enquanto Hermógenes adota o convencionalismo, ou seja, os nomes não passam de

convenções ou acordos. Em ambos, vê-se a visão de que os nomes, de uma forma ou de outra, por natureza ou convenção, representam a realidade.

Aristóteles (2013), na sua obra *Da interpretação*, traz a visão representacionista/essencialista da linguagem para o nível da proposição. Na obra, a proposição é uma combinação de palavras que tem um sentido, mas cujas partes também tem isoladamente um significado. A proposição assertiva expressaria uma verdade ou uma falsidade, enquanto as demais proposições seriam de interesse da retórica e da poética e não propriamente da lógica e do discurso científico.

Avancemos, então, à compreensão da representação tendo como base os trabalhos de Frege (2011). Na passagem da representação da mente para a proposição, surge a tentativa de construção de uma linguagem simbólica e lógica. Em *Sobre o sentido e a referência*, após uma longa análise de proposições, em especial as orações subordinadas, Frege (2011), conclui:

Se em geral achamos uma diferença no valor cognitivo de “ $a = a$ ” e “ $a = b$ ”, isso se explica pelo fato de que, a respeito do valor cognitivo, o sentido de uma frase, a saber, o pensamento que nela é exprimido, não menos deva ser levado em conta que a sua referência, que é o seu valor de verdade. Se $a = b$, a referência de “ b ” é certamente a mesma que aquela de “ a ”, e assim também o valor de verdade de “ $a = b$ ” é o mesmo que o de “ $a = a$ ”. Apesar disso, o sentido de “ b ” pode ser diferente do sentido de “ a ”, e com isso também o pensamento exprimido por “ $a = b$ ” pode ser diferente daquele que é exprimido em “ $a = a$ ”; assim as duas frases não têm o mesmo valor cognitivo. Se, como fizemos anteriormente, entendemos sob “juízo” o avanço do pensamento para o seu valor de verdade, também diremos que os juízos são diferentes (Frege, 2011, p. 44).

Com o representacionismo, tem-se então a visão de que empregar a linguagem corretamente é articular corretamente símbolos que efetivamente representam e espelham os objetos no mundo e a relação entre eles. A linguagem natural, vista como ambígua por natureza, não dava conta da representação exata do mundo. Na busca por uma exatidão, há então uma aproximação da linguagem com a lógica e a matemática. Tal abordagem dar-se-ia, então, no nível da proposição.

Enfim, a concepção referencial da linguagem apoia-se na visão de que a linguagem é uma maneira de representar uma realidade pré-existente e que é considerada independente da própria linguagem. Assim, a linguagem existiria para se falar das coisas, arraigada ao valor de verdade, ou é verdadeiro ou é falso. Consequentemente, no ensino, tal concepção pode

direcionar para ou é certo ou é errado. De acordo com essa visão, a linguagem se abstrai da sua função comunicativa e interativa.

Não é objetivo deste trabalho fazer um aprofundamento dos estudos representacionistas, mas traçar um paralelo entre esses estudos com a virada pragmática e as consequências dessas visões no processo de ensino-aprendizagem nos livros didáticos e na atuação do professor de português em sala de aula. Por isso, este capítulo não passa de um breve levantamento ²para servir de contextualização posterior.

3. A TRADIÇÃO GRAMATICAL

Para entender o surgimento da gramática, é necessário entender a disseminação da escrita. A escrita surge num processo de objetivação da linguagem. Tanto ligada às práticas de poesia, rituais religiosos, recitações ou a uma tradição pedagógica, a escrita emergiu graças às necessidades de troca entre os povos e de manutenção de uma tradição cultural.

Ainda em relação à escrita, torna-se necessário discutir sobre seu inegável poder social. Auroux (1998, p. 68), na obra *A filosofia da linguagem*, em um capítulo dedicado à escrita, disserta: “É incontestável que o escrito só aparece (e se mantém) em sociedades fortemente hierarquizadas, e entretém desde a origem (e sobretudo na origem) relações muito estreitas com as diversas instâncias de poder que as sociedades humanas conhecem”.

Sobre a escrita e o oral, Auroux (1998) cita a problemática de Rousseau quando invoca a sua aceção de que nossos sentimentos estão ligados à fala e nossas ideias ligadas à escrita. Ainda, reforça que

escrevendo, somos forçados a tomar todas as palavras na aceção comum, dizendo tudo como o escreveríamos, não fazemos mais do que ler falando. Por definição, também, o escrito é insensível ao silêncio, esta forma de comunicação humana que a fala cria (Auroux, 1998, p. 69-70).

Tais concepções entre oral e escrito possuem estreita ligação com o ensino de gramática e leitura nas escolas e ainda permeia o método de trabalho dos professores de língua portuguesa. Isso será visto mais à frente.

² Utilizamos os autores citados como um recorte apoiado nas obras estudadas na disciplina linguagem, filosofia e sociedade, ofertada na pós-graduação em linguística pela UFJF.

De acordo com Auroux (1992, p. 21), em sua obra intitulada *A revolução tecnológica da gramatização*, “quando falamos em origem da gramática, não se trata evidentemente de um acontecimento, mas de um processo”. Em virtude desse processo, é que surge o que chamamos de razão gráfica. A necessidade da escrita acaba propiciando a reflexão sobre a linguagem. Auroux (1992) complementa:

O que faz deslanchar verdadeiramente a reflexão linguística é a alteridade, considerada essencialmente do ponto de vista da escrita. (...) Nessas tradições o florescimento do saber linguístico tem sua fonte no fato de que a escrita, fixando a linguagem, objetiva a alteridade e a coloca diante do sujeito como um problema a resolver (Auroux, 1992, p. 21).

Em outras palavras, foi através da dificuldade de ler textos antigos, palavras ou textos estrangeiros que se tornou necessário refletir sobre o funcionamento das línguas para poder traduzi-las.

Faz-se necessário aqui entender os níveis de conhecimento linguístico. Tais níveis dividem-se em conhecimento linguístico, o conhecimento de que todos nos comunicamos em uma língua; conhecimento epilinguístico, que é o conhecimento e a reflexão prática sobre a língua e conhecimento metalinguístico, o qual através de aportes teóricos reflete-se sobre determinado objeto da língua. A gramática surge na passagem do nível epilinguístico para o metalinguístico.

Para entender melhor esses dois níveis de conhecimento, voltemos em Auroux (1992). O saber epilinguístico, de acordo com o autor, é o saber inconsciente que todo usuário possui de sua língua e da natureza da linguagem. Seria este saber que nos permite entender e criar piadas e jogos de linguagem. Já o saber metalinguístico é o saber que permite que possamos não apenas entender e produzir piadas e jogos de linguagem, mas também desenvolver reflexões a respeito do funcionamento delas.

A partir deste ponto, inicia-se a questão da tradição gramatical. A Gramática surge como um recorte da cadeia sonora da fala através de uma tradição lógica e filológica. Coube à lógica o trabalho das categorizações, dos sistemas e funções; à filologia, o trabalho da criação de normas e de questões prosódicas. Deste modo, nossa Gramática Descritiva tem na lógica sua origem, da mesma forma que a Gramática Normativa é descendente da filologia. À filologia, cabia, quase sempre, ensinar a ler os textos clássicos. Desta última, também herdamos o conceito dos parâmetros do bem falar.

A gramática latina seguia os mesmos moldes, entretanto é graças a ela que se inicia o processo de gramatização. Com a expansão do Império Romano e, conseqüentemente, a conquista de inúmeros povos, a necessidade de imposição de sua cultura começa a sofrer com a variação. Surgem, devido à necessidade de doutrina e de preservação dessa cultura, os conceitos ligados à identidade nacional e cultural: a *latinitas* e, conseqüentemente, o conceitos de certo e errado. Aurox (1992, p. 29) explicita que “as grandes transformações dos saberes linguísticos são, antes de tudo, fenômenos culturais que afetam o modo de existência de uma cultura do mesmo modo que dela procedem”.

O processo de gramatização inicia-se no século V e se estende até o século XIX. Ele chega primeiramente à Europa e se estende às colônias. Tal processo consistiu na apropriação desta gramática greco-latina e seus moldes, replicando-a e em outras diversas línguas vernáculas. Nesse trabalho de adaptação, o que não cabia nessa “forma” era descartado. Ou seja, o modelo greco-latino de gramática era, quase que forçosamente, modelo a ser seguido em diversas línguas com estruturas bastante diferentes. Logicamente, a língua em questão não se adaptava perfeitamente nesse molde e o que ficava de fora era considerado erro ou exceção.

A gramatização é definida por Aurox (1992, p. 65) como “um processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”.

Agora, é possível entender a origem da nossa gramática que, já adaptada ao português de Portugal, ainda foi readaptada ao Brasil. Também, fica mais perceptível o entendimento de muitas de nossas crenças e a dificuldade enorme de abandoná-las. São muitos os momentos em que ouvimos perguntas dos alunos sobre o porquê de tantas exceções em nossa gramática normativa. A gramatização é a resposta mais coerente.

4. A GRAMÁTICA TRADICIONAL HOJE: QUAL O SEU LUGAR?

Talvez, o maior consenso em relação ao papel da gramática no ensino de língua portuguesa é o de que não existe um consenso. Todavia, há uma grande preocupação com a maneira em que a gramática é tomada no ensino de língua portuguesa. O assunto é tratado cada vez com mais argumentos e vem se mostrando mais presente no campo dos estudos da linguagem.

Em *Gramática na Escola*, Moura Neves (1994) divulga cinco pontos constatados em pesquisa em relação ao ensino de gramática. Neles, vemos a confirmação de que não se sabe, ainda, ao certo, o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa:

1. Os professores em geral acreditam que a função do ensino da gramática é levar a escrever melhor.
2. Os professores foram despertados para uma crítica dos valores da gramática tradicional.
3. Os professores têm procurado dar aulas de gramática não normativa.
4. Os professores verificam que essa gramática “não está servindo para nada”.
5. Apesar disso, os professores mantêm as aulas sistemáticas de gramática como um ritual imprescindível à legitimação de seu papel (Moura Neves, 1994, p. 45-48).

Em meio a tantas dúvidas e incoerências, é possível destacar vantagens e desvantagens do ensino de gramática e do processo de gramatização sofrido. A maior das vantagens, talvez, seja que o processo de gramatização propiciou a reflexão metalinguística. Sem a gramática tal reflexão seria inviável. Contudo, podem-se destacar desvantagens bastante cruciais: o processo de gramatização neutralizou e procurou apagar as diferenças, instituindo o modelo dicotômico certo/errado baseado na escrita literária. Deve-se considerar ainda que, muitas vezes, o ensino da gramática nas aulas de língua portuguesa ocorre afastado do contexto, do uso e dos indivíduos falantes de uma língua, através de frases soltas e exercícios classificatórios, embora já se perceba um maior direcionamento para a sua aplicação ao texto.

Percebe-se que muitas concepções tradicionalistas de gramática permaneceram na nossa atividade profissional e nos nossos manuais de gramática, ou gramáticas escolares. Seja pelo *status* dado a ela, como quase que uma entidade do saber, seja na organização e na eliminação do *usus*, ou seja, do considerado errado; o processo de gramatização fixou crenças que devem ser analisadas, se não combatidas. Os manuais de gramática têm tentado adequar os diversos estudos dos linguistas ao seu corpus. Embora ainda baseada em exemplos canônicos e, muitas vezes, distantes da realidade linguística dos usuários, podemos observar uma tentativa de mudança. Na *Moderna Gramática Portuguesa*, de Bechara (1997, p. 6) lê-se a seguinte observação sobre a temporalidade da gramática: “Cabe ao gramático ordenar os fatos linguísticos na sua época, para servirem às pessoas que começam a aprender o idioma também na sua época”. Tal citação revela-nos como é difícil abandonar os efeitos do processo

de gramatização, já que a maioria dos exemplos desta gramática traz cânones como Machado de Assis, Gonçalves Dias e Augusto dos Anjos, apesar desse excerto em sua introdução.

Faraco e Viera (2016), na obra *Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores*, no que definem como Paradigma Tradicional de Gramatização (PTG), citam:

Quero dizer com isso que a estrutura e o conteúdo das gramáticas sob o crivo do PTG, independentemente de quando e onde foram produzidas, indiciam seu planejamento e produção a partir de uma mesma “linha de montagem”. Em geral, esses instrumentos de gramatização:

- buscam construir e ensinar um padrão linguístico ideal a partir da prescrição de supostas formas corretas e legítimas;
- veem as variedades linguísticas dominantes na sociedade como superiores às de menor prestígio;
- confundem gramática, norma e língua, entendendo-as como objetos autônomos, homogêneos e estáticos, independentes de seus usuários e a serviço da expressão do pensamento;
- privilegiam a escrita literária pregressa em detrimento de outras esferas de uso da língua;
- tomam a frase como unidade máxima de análise e consideram imanente o seu sentido;
- utilizam um aparato categorial, conceitual e terminológico comum, fixo e estanque, a despeito de lacunas e contradições (Faraco; Vieira, 2016, p. 21).

Desde a equiparação entre língua e gramática, a sua autonomia, homogeneidade e utilização de proposições (frases) como unidades máximas de análise. Vê-se também que nas gramáticas ainda se tem a língua como expressão do pensamento.

Em seu livro *Norma culta brasileira: Desatando alguns nós*, Faraco (2008) constata que o modelo de gramática que temos fundamentou o pensamento de que a língua “certa” é aquela que é usada com bases em um modelo invariável. Isso pode ser verificado nos exemplos de autores clássicos citados na maioria dessas gramáticas. Tal modelo contribuiu para o pensamento de que o usuário não domina a sua própria língua já que o ensino de gramática, geralmente, não considera o uso.

5. A VIRADA PRAGMÁTICA NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM

Entende-se a virada pragmática, na linguística, como uma mudança no paradigma dos estudos da linguagem e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Sob a luz de uma mudança de perspectiva, a forma (outrora predominante) cede

espaço ao uso (contexto pragmático), levando a se considerar aspectos nos estudos de linguagem que até então eram vistos como extralinguísticos.

Helena Martins (2000), em sua publicação *Sobre a estabilidade do significado em Wittgenstein*, nos convida a pensar sobre a insuficiência da visão representacionista da linguagem:

O cerne da crítica de Wittgenstein à concepção representacionista parece, com efeito, residir em sua oposição à idéia de que a significação é algo logicamente anterior à *praxis* lingüística. Somos instados por ele a ver a linguagem, não como um instrumento de representação, mas antes como uma parte *indissociável* das atividades “indizivelmente múltiplas” de que participamos (que em muito excedem, é claro, a “construção de pontes e coisas do gênero”; cf. IF §23). É considerando indissolúvel o vínculo entre a linguagem e as atividades humanas que entretecem essa “nossa complicada forma de vida” (IF p. 224) que Wittgenstein sustenta que o significado das expressões lingüísticas tampouco pode ser compreendido como uma propriedade dessas expressões que independe de seus *usos* em certos contextos (Martins, 2000, p. 28).

A pragmática traz à tona uma nova abordagem de linguagem que passa (ou deveria passar) a reestruturar toda a forma de se trabalhar com o ensino-aprendizagem de língua materna na educação básica. Uma das consequências dessa concepção está na compreensão do texto, na qual a análise passa a considerar, além do próprio texto, as suas condições de produção, e principalmente, o contexto. A Pragmática considera não apenas regras para garantir a inteligibilidade de enunciados, mas leva em conta os contextos de produção, comunicação e uso. Wittgenstein (1984, p. 42), em *Investigações filosóficas*, diz que se tornou quase um clichê: “o significado de uma palavra é o seu uso na linguagem”.

Wittgenstein foi um dos que abriram caminho para um novo pensamento filosófico e, relacionando-o ao ensino de língua, ele nos permite um novo fazer como professor de língua materna ao reavaliar a separação entre pensamento e linguagem, ao negar uma essência da linguagem, mas uma regulação pelo uso, o qual é imposto pelo modo de vida dos homens. Não mais vista como uma representação, a linguagem, em Wittgenstein (1984), é posta como ação comunicativa, que é realizada através de jogos de linguagem. O jogo de linguagem é praticado no contexto social em que nós, falantes, vivemos. Para o autor, as palavras não podem ser entendidas fora do contexto das atividades humanas. O jogo de linguagem seria uma combinação de palavras, atitudes e formas de comportamento, tendo o processo de uso

da língua em sua totalidade. Para Wittgenstein o que um indivíduo aprende não é simplesmente uma palavra ou expressão, mas um jogo de linguagem completo, isto é, ele aprende como usar determinada expressão, em que contexto ela funciona e qual a sua finalidade.

Baseando-se em Wittgenstein (1984), com uma visão de linguagem vinculada ao uso, cabe entender que os falantes ainda seguem regras, mas essas regras não são apenas linguísticas, são pragmáticas; elas não dizem respeito apenas ao indivíduo que se expressa, mas também ao que interage e a todo o jogo que ali se faz necessário. Em relação ao significado, ele não depende mais de uma representação na realidade, tampouco apenas nas intenções dos falantes, mas também baseados nos hábitos, práticas e instituições de uma comunidade linguística. O conhecimento e a competência linguística estão na capacidade do usuário de participar dos jogos de linguagem.

Segundo Wittgenstein (1984, p. 58, § 83), as expressões linguísticas têm significado apenas nos diferentes jogos de linguagem, que são formações complexas, de ação conjunta e que obedecem a regras, que, metaforicamente são apresentadas no excerto:

a analogia da linguagem com o jogo não nos lança aí uma luz? Podemos muito bem imaginar pessoas que se divertem num campo ao jogar com uma bola, jogando de tal modo que começam diferentes jogos existentes, sem acabar de jogar alguns deles, na metade arremessam a bola aleatoriamente para o alto, se perseguem mutuamente com a bola de brincadeira, e arremessam etc. E então alguém diz: durante todo o tempo as pessoas jogaram com bola, e em vista disso se guiaram, em cada arremesso, segundo regras determinadas.

Ao aprendermos uma língua, aprendemos habilidades, práticas. Sendo assim, torna-se necessário interpretar muito além do código linguístico, do texto pronto e acabado, torna-se necessário analisar o contexto e, até mesmo, o extratexto. Como todo jogo possui regras, as regras do jogo dizem respeito não somente aos signos linguísticos, mas, também, aos participantes, aos objetos, às ações, ao contexto. A negligência de tais regras contraria o seu uso apropriado no contexto determinado, podendo fazer com que o jogo não funcione. Assim, se o indivíduo compreende e usa as regras do jogo, ele também pode ser capaz de esclarecê-las e analisá-las.

Quanto à gramática, Wittgenstein (1984, p. 67, §122) desconsidera a visão empírica e transcendentalista. Para ele a atividade gramatical é contextualizada, deslocando a proposição da substância para o contexto:

Falta caráter panorâmico a nossa gramática. A representação panorâmica permite a compreensão, que consiste precisamente em ‘ver as conexões’. Daí a importância de encontrar e inventar as articulações intermediárias. O conceito de representação panorâmica é para nós de importância fundamental. Designa nossa forma de representação, o modo pelo qual vemos as coisas. (É isto uma ‘visão de mundo’?) (*idem*).

Sendo assim, as proposições são vistas como parte do jogo da linguagem. O significado da proposição, diferentemente da proposta essencialista e lógica de Frege, não está na sua substância, mas na relação entre a gramática, o contexto e os usuários. Ainda em suas *Investigações filosóficas*, o autor analisa diversas proposições e como elas são empregadas em situações bastante diversas, constatando que o uso contextualizado é o responsável pelo significado delas. Assim, a noção de correto passaria a ser um jogo de linguagem bem executado. Um bom exemplo dessa concepção nos dias atuais seria o uso do gênero textual *meme*. Para que ele funcione, muitas vezes, a desobediência às normas gramaticais faz parte do jogo.

Para negar a aceção de que o signo ou a proposição tenham significado em si mesmos, Wittgenstein (1984, p. 132, § 454) usa o exemplo da seta, para que se entenda que o significado só existe pelo seu uso no contexto: “a seta indica apenas na aplicação que o ser vivo faz dela”.

Verifica-se, a partir desse ponto, que o trabalho de Wittgenstein, abre espaço para uma nova perspectiva no ensino-aprendizagem de língua materna. O fortalecimento da pragmática encontrou espaço nos livros didáticos, nas bases teóricas e no discurso acadêmico. A seguir, tem-se a análise de livros didáticos aprovados para as escolas públicas brasileiras, sob a luz das teorias já apresentadas.

6. AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Tendo como base os conceitos abordados de representacionismo, pragmatismo e gramática, como essas visões têm interferido nos livros didáticos e na atuação dos professores

de língua portuguesa? Como os programas são apresentados? E o conteúdo do livro acompanha essas premissas de fato?

Martins (2000, p. 32), ao analisar o significado em Wittgenstein diz que “adotar esse tipo de visão não representacionista do aprendizado de uma língua coincidirá naturalmente com renunciar ao compromisso com a representação também no que diz respeito aos processos de produção e compreensão da linguagem, uma vez adquirida”.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2022, p. 59),

as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.

O documento (*idem*, p. 63) acrescenta ainda, dentre as competências de linguagens para o Ensino Fundamental, a de “compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais”.

Para iniciar essa análise, vamos ater-nos aos livros didáticos de língua portuguesa, em especial, o Guia do Livro Didático (GLD). O GLD é um manual que pretende auxiliar o professor na escolha do material didático a ser utilizado nas escolas públicas do país. Nesse sentido, apresenta resenhas avaliadas e recomendadas pelo Plano Nacional do Livro Didático PNLD, seguindo concepções teóricas e princípios político-pedagógicos considerados mais adequados ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras.

Com relação ao tratamento didático dado aos conteúdos básicos da disciplina, o GLD/Língua Portuguesa/2020 (Brasil, 2020) traz a análise dos livros didáticos aprovados para escolha. Cabe informar que o LD escolhido permanece como material pelo período de quatro anos, assim a escolha deste ano é para o material que será adotado nas escolas públicas até no ano de 2024. Os livros escolhidos neste ano são para o Ensino Fundamental II (EF), ou seja, de 6º a 9º anos.

O primeiro LD analisado é *Apoema Português*, que tem como autoras Lucia T. S. e Oliveira, Karla C. de A. Faria, Silvia Maria de Souza, Nadja Pattresi de S. e Silva. Já no primeiro parágrafo da análise tem-se: “A obra permite promover a interação entre os alunos,

oportunizando-os protagonizar atividades de linguagem associadas ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.”. Vê-se, já na apresentação inicial, que, aparentemente, o LD tem suporte nas concepções pragmáticas de linguagem, revelando termos como “interação” e “protagonizar atividades de linguagem”, o que nos leva a pensar nos jogos de linguagem, já abordados neste trabalho.

Continuando o texto de análise tem-se:

Diante desse cenário, o Livro Didático em questão, sensível aos anseios dos estudantes, além apresentar os textos impressos, promove também o estudo dos textos digitais (orais e escritos), apresentando-os em seus mais diversos contextos socioculturais, focalizando os aspectos relacionados ao estudo da forma e do conteúdo, bem como das questões linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas da língua (Brasil, 2020).

Percebe-se, nesse excerto, que o LD em questão propõe a utilização de gêneros textuais emergentes da atualidade, os “textos digitais”, apoiando aos “contextos socioculturais”. Também procura organizar seu conteúdo nos três níveis de conhecimento linguístico já citados neste trabalho, entendendo assim que a reflexão linguística e o fazer linguístico estarão presentes no seu conteúdo.

Entretanto, quando a análise chega no nível gramatical temos o seguinte resultado:

No tocante ao ensino de gramática, em geral, a obra foge à apresentação tradicional de esquemas, contendo tópicos isolados de teoria gramatical, promovendo atividades de gramática contextualizada. Todavia, ainda apresenta alguns exercícios de caráter tradicional e peca por não explorar os textos produzidos pelos alunos para promover atividades de análise linguística que poderiam enriquecer sobremaneira o estudo da língua a partir dos usos da língua identificados nas produções dos aprendizes (Brasil, 2020).

Nesse ponto, chega-se ao que toca esse trabalho. As diferentes visões de linguagem, embora pareça já haver um direcionamento mais efetivo ao pragmatismo, ainda se entrecruzam nas obras, principalmente quando o foco passa a ser a gramática. Tem-se, na avaliação, que a gramática procura ser abordada de forma contextualizada. Entretanto, ainda mantém algumas atividades com raízes fincadas no “caráter tradicional” e não favorece “o estudo da língua a partir dos usos”.

Continuando, tem-se a ressalva: “ainda assim, a obra colabora para que o professor perceba que é possível ensinar gramática a partir do texto e que o estudo da língua está para

além da adoção de uma abordagem puramente gramatical e metalinguística.”. Com esse adendo, percebemos que mesmo quando a abordagem passa a ser metalinguística descontextualizada, cabe ao professor perceber que a conteúdo da disciplina pode ser trabalhado de forma em que a proposição não seja tratada como substancial, mas parte de um texto e de um contexto.

Partir-se-á, agora, para a análise de uma segunda obra, intitulada *Tecendo linguagens*, de Lucy Aparecida Melo Araújo. Da mesma forma que na análise anterior, tem-se o primeiro parágrafo apontando para a concepção de linguagem predominante no LD:

O referencial teórico utilizado contempla basicamente a corrente teórica que entende a língua como movimento, representação situada em um contexto geográfico e que traz referências muito mais do que da gramática e da academia, mas também da cultura, leitura de mundo, tempo, espaço, texto e contexto. (...)Autores como Bakhtin (1935/1979), Barthes (2006) e Campos (2003) além de Kleiman, Rojo, Bagno entre outros, não são autores comuns e são referência para muitas pesquisas realizadas no Brasil no campo da linguagem e para materiais norteadores do ensino. Tendo como referência a BNCC e sendo organizado em torno dos quatro eixos que perpassam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, os quatro volumes do 6º ao 9º ano desta coleção desenvolvem um trabalho com a multiplicidade de textos multimodais, tomando como base as práticas de uso e de reflexão sobre a linguagem (Brasil, 2020).

Percebe-se, nessa análise, que o LD em questão tem claramente o direcionamento para a pragmática, inclusive, como aportes teóricos, apoiando-se em Bakhtin, Barthes, Bagno, Rojo e parece direcionar seu conteúdo e atividades especificamente para as “práticas de uso e de reflexão sobre linguagem”.

Todavia, chegamos no quesito gramática, nomeado no LD como análise linguística/semiótica:

Já no eixo Análise Linguística/Semiótica há a ênfase na análise gramatical como estratégia que desenvolve as práticas de oralidade, leitura e escrita, mas ao contrário do que prega a própria obra, as atividades não são desenvolvidas de forma contextualizada, a partir dos diversos textos explorados no capítulo. No lugar disso, os textos são usados como artifícios para a abordagem do item gramatical por viés tradicional e normativista, valendo-se, portanto, de frases soltas, contrariando as orientações da BNCC que indicam que sejam propostas reflexões sobre a língua em uso (Brasil, 2020).

Chega-se, novamente, ao nó: trabalhar a gramática a partir das práticas de uso. Tem-se aqui o que chamamos de texto como pretexto, muito comum nos exercícios em LD de língua portuguesa. Na verdade, procura-se apoiar o tema gramatical a um texto, que não é explorado, pelo contrário, pega-se um recorte dele e se cria uma questão totalmente descontextualizada. A frase solta deveria ter significado em si, isolada, ela daria conta de uma análise efetiva, o que contraria a proposta pragmática apontada como base teórica da autora. Assim, vê-se que apesar da apropriação da visão pragmática da linguagem como base teórica valorizada, tem-se grande dificuldade em se abandonar uma visão representacionista da linguagem.

Por fim, para encerrar este capítulo, Faraco e Viera (2016), dissertam:

a passagem de uma perspectiva lógico-filosófica para uma perspectiva histórico-comparativa (científica) no final do século XIX, a regulamentação terminológica por meio da NGB a partir de 1959, os deslocamentos teóricos e práticos promovidos pela consolidação da virada linguística (pragmática) na década de 1980, nada disso parece ter sido suficiente para a constituição de um novo paradigma brasileiro de gramatização, que apagasse o embasamento teórico e a filiação ideológica aos traços da tradição greco-latina e da gramática lusitana. Nesse sentido, as políticas educacionais e a própria história do Brasil também fizeram com que a tradição gramatical brasileira se desenvolvesse com mais continuidades e assentamentos do que rupturas (Faraco; Vieira, 2016, p. 30).

Assim, vê-se que, embora haja um direcionamento para a o ensino de língua portuguesa embasado pela concepção pragmática da linguagem, ainda se percebe que há muita dificuldade de ruptura com concepções há tanto arraigadas.

7. CONCLUSÃO

É inevitável que, a fim de resolver as dúvidas sobre o ensino de língua portuguesa nas escolas, se conheça profundamente o objeto de estudo. O conhecimento sobre as visões de linguagem, suas teorias e concepções devem ser analisadas com cuidado. É preciso entender o que é crença e o que é conhecimento quando se trata de ensino-aprendizagem de língua materna.

Sendo assim, conhecer o representacionismo, o pragmatismo, a tradição gramatical e suas diversas abordagens, e também como tais conceitos chegaram até nós é primordial para um bom exercício da profissão professor de português. Tanto o tradicionalismo quanto o

processo de gramatização a que fomos submetidos deixou suas marcas, suas crenças e, na maioria das vezes, impede ou limita nosso trabalho com a linguagem, em especial com a gramática. De cunho prescritivo-normativo, as gramáticas que ainda circulam não contemplam boa parte do repertório de uso do brasileiro e ainda se valem de conceitos e regras greco-latinas. Os deslocamentos teóricos e práticos, desenvolvidos pela pragmática, ainda parecem não suficientes para a construção de um novo paradigma que, pelo menos, reavaliasse a filiação ideológica da nossa gramática.

Desde a filosofia grega, circula na nossa cultura a crença de que a língua se organiza de forma lógica e que comanda os processamentos da mente/espírito/alma/razão. Desse modo, a gramática é vista como a “lógica” da língua. A concepção de língua e de mente como o espelho uma da outra, enraizou-se e continua bastante viva até hoje. Parece que a grande dificuldade ainda tem sido aliar a análise metalinguística às práticas de uso, entender como a gramática também faz parte dos jogos de linguagem.

O que ocorre é que, muitas vezes, divide-se o ensino de língua portuguesa em níveis distintos: gramática, interpretação de texto e produção textual, não mencionando a separação da literatura, tratada quase como uma disciplina à parte. Tal separação, completamente equivocada, possibilita a desvinculação da análise linguística do texto e das práticas de uso.

Por fim, vê-se que há um entendimento forte de que a pragmática seja base conceptual no processo de ensino-aprendizagem de português nas escolas. Entretanto, ainda há dificuldades em se abandonar concepções representacionistas e essencialistas. Os autores de LD já demonstram conhecimento teórico da pragmática para ancorar seu material; contudo nas atividades propostas, ainda mais no que concerne à gramática, parece haver dificuldades para tal. Talvez ainda estejamos em um processo de transição no ensino de língua materna. Por isso, cabe ao professor de português diferenciar e avaliar as propostas de metodologia e, se possível, reformular e contextualizar uma atividade, já que o LD é um suporte para as aulas e não um manual a ser seguido à risca.

A meta principal no ensino-aprendizagem deveria ser refletir sobre a linguagem. Para tal, torna-se inevitável não fazer algumas categorizações ou não se trabalhar algumas regras. O que se precisa são conhecimento e discernimento para analisar em que tipo de concepção de linguagem estamos nos embasando. Partir do conhecimento linguístico e epilinguístico do aluno para, então, trabalhar o metalinguístico pode ser uma excelente opção para se trabalhar as práticas de uso e a gramática como uma das regras do jogo de linguagem. Ao mesmo

tempo, faz-se possível aumentar a autoestima do aluno – que acredita não dominar a própria língua – e levá-lo à reflexão, ao protagonismo e à valorização da linguagem como “objeto” de estudo.

From representationism to pragmatism: the different views of language and grammar and their effects on the mother language teaching-learning process

ABSTRACT: When talking about language teaching, it is very common that the first concept that comes to light is that it is about teaching a set of rules, or a manual that will teach us how to speak and write well. This conception persists both in society and at school and is often the trigger for a series of confusion and doubts regarding the teaching of the Portuguese language. During our professional lives, we, Portuguese language teachers, come across at least two very distinct views of language: language as a representation of the world and language as action, interaction. Therefore, after what was considered the pragmatic turn, there seems to be a strong direction in the teaching-learning processes in its direction. But did the teaching-learning process actually adapt to such parameters? What are the consequences of the Portuguese teacher's concept of language, especially textbooks in the school environment? What changed and what remained in the Portuguese manuals and lesson plans? Has pragmatics been conventionalized or has it been effectively adopted? Thus, this article aims to reflect on the teaching of the Portuguese language according to the centuries-old debate between two ways of understanding language. In this sense, it aims to contribute to the study of linguistic historiography as well as to the teaching of the Portuguese language in contemporary times. For this, an analysis of the Portuguese Language Textbook Guide was used based on the concepts that guide representationalist and pragmatic language views.

KEYWORDS: Teaching. Language. Representationism. Pragmatism.

REFERÊNCIAS:

AUROUX, Sylvain. **A filosofia da linguagem**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Unicamp, 1998.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução: Eni Puccinelli. Campinas, SP: Unicamp, 1992.

ARISTÓTELES. **Da Interpretação**. São Paulo: Ed. Unesp, 2013.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Lucema, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2020**. Disponível em <https://pnld-dev.nees.com.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-lingua-portuguesa>. Acesso: 15 set. 2020.

FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. **Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FREGE, Gottlob. (1892). Sobre o Sentido e a Referência. In: **FUNDAMENTO – rev. de pesquisa em filosofia**, v. 1, n. 3. Sérgio R. N. Miranda (trad.). Universidade Federal de Ouro Preto, 2011.

MADEIRA, Fábio. Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 17-38, jul./dez. 2005

MARTINS, H. Sobre a estabilidade do significado em Wittgenstein. In: **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos** Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 4, n. 2. Juiz de Fora: Editora UFJF, jul/dez 2000.

MOURA NEVES, M. H. Gramática na escola. São Paulo: Contexto, 1994. *Apud* MADEIRA, Fábio. Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 17-38, jul./dez. 2005.

PLATÃO. **Crátilo, ou sobre a correção dos nomes**. Trad. Celso Vieira. Edição bilíngue. São Paulo: Paulus, 2014.

SAE Digital. **Livro Didático Digital**. Disponível em <<https://sae.digital/livro-didatico-hiperatuizados>>. Acesso: 23 set. 2020.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. 3a ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.