

**ENSINO DE GRAMÁTICA NO SÉCULO XXI:
CONSIDERAÇÕES SOBRE PADRONIZAÇÃO GRAMATICAL
E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

Thiago Soares de Oliveira (UENF)
so.thiago@hotmail.com

RESUMO

Considerando as constantes discussões a respeito da forma como é ministrada a disciplina gramatical em sala de aula, onde comumente se adotam terminologias e classificações como meio de ensino da língua portuguesa, desconsiderando os diversos matizes que revestem a questão da variação linguística, bem como a relevante questão da heterogeneidade social discente, este artigo objetiva construir um palco reflexivo acerca das dificuldades dos professores na tentativa de construção do saber, suscitando a necessidade da inserção da questão da variação linguística nos estudos da língua portuguesa, assim como hipóteses de remanejamento do ensino da gramática, a fim de atenuar a violência linguística a que estão sujeitos os alunos. Adota-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, visto que inúmeras obras e trabalhos recentes já apontam para a necessidade da reestruturação do ensino de gramática. Por isso, este trabalho, de cunho mais reflexivo do que propositivo, vale-se do postulado de Charlot (2002) sobre a violência da escola, além de outros estudiosos da área de educação, para promover ponderações a respeito de como é ensinada a gramática da língua portuguesa nas escolas e de como seria essa educação, se consideradas as questões relativas ao desejo do aluno em aprender, à introdução da aprendizagem distraída e à criação de um ambiente escolar educ comunicativo como lugar de interação entre educação e comunicação, sendo tais questões o real foco da discussão no que concerne ao remanejamento do ensino gramatical. Nesse sentido, as críticas aqui tecidas não recaem sobre a disciplina gramatical em si, pois a sua importância está consolidada, mas sobre a forma como ela é conduzida. Em razão desse caráter reflexivo, a perspectiva da peculiaridade e da importância da mudança na forma de ensinar Português é abordada em todo trabalho com o intuito de fomentar a emergência de políticas educacionais que deem suporte ao fazer pedagógico docente.

Palavras-chave:

Língua portuguesa. Ensino da gramática. Variação linguística. Violência linguística.

1. Primeiras considerações

Os discursos relativos à necessidade de se modificar a forma de ensinar trazem à discussão novas alternativas educativas cuja aplicação abrange tanto o professorado quanto o alunado, na medida em que ambos precisam se interconectar para que haja a fluência entre ensino e aprendizado. Não basta apenas a adequação docente aos novos padrões do ensino, quando há a ausência de interesse e desejo de aprender discente; tampouco é suficiente a adaptação do professor às novas tendências da edu-

cação, como a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC), quando o próprio ambiente escolar permanece inerte às mudanças.

Partindo das proposições apresentadas por alguns estudiosos acerca da educação e da aprendizagem, tais como Bernard Charlot (2002), Ademilde Sartori (2010), António Nóvoa (1999) e Marcos Bagno (2007a e 2007b), percebe-se que não faltam orientações para intermediar a gênese de um novo processo educativo capaz de harmonizar os interesses dos educadores às necessidades latentes dos alunos. Ocorre, contudo, que, contra a disposição de alguns, insurgem as dificuldades inerentes a todo processo de mudança.

Dessa forma, este trabalho propõe uma análise reflexiva acerca de alguns meios de que dispõe – ou deveria dispor – o professor a fim de despertar no aluno o desejo pelo aprendizado, especialmente no que diz respeito ao ensino da gramática da língua portuguesa, que normalmente é ensinada pelo professor, de forma inconsciente, pelo viés da violência linguística, como se tentará demonstrar no decorrer deste artigo. Nesses termos, é possível que, valendo-se do redescobrimto dos desejos em si mesmos, os educadores tenham as ferramentas necessárias a despertar no aluno o desejo pelo aprendizado.

Isso não significa, no entanto, que é tarefa simples desconstruir conceitos e pressupostos há muito arraigados nos processos educativos ou que o assunto possa ser exaurido em poucas páginas. Ao contrário, trata-se de uma desconstrução continuada de antigos modos de ensinar aliada à construção permanente de novas formas de inserir a realidade discente no cotidiano escolar. Por isso, há de se ponderar a respeito da violência linguística a que estão sujeitos os alunos na escola, tanto quando figuram como indivíduos subjugados aos métodos classificatórios e terminológicos do ensino da gramática, desconsiderando a riqueza da variação linguística, como quando são impulsionados a repetir o que lhes é ensinado.

Destarte, teorizar sobre os aspectos necessários à transformação do ensino, impregnado de peculiaridades inerentes às tentativas passadas de se mudar a forma de educar, é apenas o primeiro degrau de uma escada evolutiva por que devem trespassar os anseios de mudança cujo reflexo é realçado pelas marcas do suposto fracasso que abate a relação professor-aluno.

2. *Da noção geral de violência à violência linguística*

Como é prudente delimitar a violência da qual se quer tratar e os aspectos discriminatórios nela contidos, a fim de amarrar as concepções das quais podem se valer os professores no que diz respeito à relação com os alunos, é necessário, a princípio, perceber que “a questão da violência na escola não é tão nova” (CHARLOT, 2002, p. 432). Entretanto, mesmo não sendo “um fenômeno radicalmente novo, ela assume formas que, estas sim, são novas” (*Id.*, p. 432).

Apesar de a publicação de Charlot (2002) ter sido produzida com amparo na realidade da sociedade francesa, a tradução do original para o Português sustenta a necessidade de se analisar a questão da violência⁸⁶ também no Brasil, visto que este país não se exime das consequências dessas práticas no ambiente escolar. Com o intuito de bem distinguir conceitualmente as expressões *violência na escola*, *violência à escola* e *violência da escola*, o autor explica que:

A violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar [...]. A violência *à* escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar [...]. A violência *da* escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (CHARLOT, 2002, p.434-435).

Sintetizando o início das primeiras pesquisas sobre a violência escolar no Brasil, Souza (2012), ao parafrasear Sposito (2001), explica que

A partir de 1980 ocorrem as primeiras pesquisas sobre violência escolar no Brasil, quando o tom predominante era de expor as constantes depredações e atos de vandalismo. Constata-se que a partir dos anos 1990, a violência escolar passa a ser preponderante nas interações dos grupos de alunos, aumentando a complexidade de análise destes fenômenos. Neste sentido, é possível evidenciar, por exemplo, a frequente existência de agressões verbais e ameaças (SOUZA, 2012, p. 22).

Partindo da distinção proposta por Charlot (2002), o foco deste trabalho se voltará à “*violência da escola*”, isto é, aquela que parte da es-

⁸⁶ Em *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*, Charlot (2002) aponta a distinção desenvolvida pelos pesquisadores entre os conceitos de violência, transgressão e incivilidade. A violência seria um termo reservado àquele que ataca a lei, valendo-se do uso da força ou ameaça de uso; a transgressão seria “o comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento” (p. 437), não sendo considerado ilegal, portanto, do ponto de vista da lei; a incivilidade, por fim, atacaria as regras de boa convivência, não contradizendo nem a lei nem o regimento interno do estabelecimento.

cola, como instituição, contra os alunos, considerados, nessa ótica, as “principais vítimas dessa violência” (CHARLOT, 202, p. 435), já que este trabalho intenciona refletir como a desconsideração do aspecto da variação linguística influencia no estudo da gramática da língua portuguesa.

A questão da inserção do estudo da variação linguística em conjunto com o estudo da língua é apenas uma dentre as várias dificuldades que circundam o ensino, visto que diversos são os empecilhos que emperram a fluência do ensinar em sala de aula. Contudo, esse assunto figura como parte especial nessa estrutura dificultosa não só pela resistência dos professores em trazê-los à baila no ambiente de ensino, mas também porque a gramática tradicional⁸⁷, ensinada nas escolas, impõe a si mesma limites que atravancam o introdução de um novo ensinar, na medida em que se vale da análise de frases livres de um contexto de aplicação.

Sobre esse tópico, observa Bagno (2007a, p. 66) que “todo o aparato de conceitos, definições e instrumentos de análise que ela oferece se limita ao estudo da frase: o ponto final da frase escrita é o ponto final da análise gramatical”. Isso mostra que o autor se posiciona contrariamente à análise descontextualizada de frases “soltas”, ou seja, não inscritas em uma realidade textual, principalmente uma que se amolde à do aluno. Por isso, não se pode deixar de ressaltar que o próprio estudo analítico da gramática, com fins apenas terminológicos e classificatórios, desvirtua o ensino da língua, na medida em que não considera o texto “como ponto de partida para qualquer estudo da linguagem humana em ação, em interação”. (*Id.*, p. 66)

À guisa de exemplo acerca da intencionalidade classificatória e terminológica, vale citar trechos de propostas de exercícios contidas na *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, de Domingos Paschoal Cegalla (2000), tais como:

1. “Sublinhe o único caso em que a relação adjetivo/substantivo está errada” (p. 161);
2. “Dê o grau dos adjetivos” (p. 164);
3. “Conjugué os verbos abaixo no pretérito perfeito do indicativo e nos seus três tempos derivados” (p. 240);
4. “Sublinhe e classifique os advérbios” (p. 247);

⁸⁷ Bagno (2007b, p. 57) assevera que “a gramática tradicional despreza totalmente os fenômenos da língua oral, e quer impor a ferro e fogo a língua literária como a única forma legítima de falar e escrever, como a única manifestação linguística que merece ser estudada”.

5. “Sublinhe os adjuntos adverbiais e classifique-os” (p. 337);
6. “Ponha entre colchetes as orações subordinadas adverbiais e numere os períodos de acordo com a classificação dessas orações” (p.370);
7. “Corrija os erros de concordância verbal e nominal” (p.443).

Não apenas nessa, mas em outras gramáticas, a linha que se adota para o entendimento dos mecanismos da língua baseia-se no conhecimento de termos técnicos que mais valem ao professor e ao estudioso da língua do que ao aluno, bem como no caráter classificatório isento de utilidade prática na vida cotidiana. Não há, nos exercícios, traços de consideração da variação linguística estudada por autores como Possenti (1996), Scherre (2005) e Bortoni-Ricardo (2005).

Com a finalidade de corroborar o normativismo, baseado em classificações e terminologias, é preciso observar, outrossim, na obra *Nossa Gramática – Teoria e Prática*, de Sacconi (2001), trechos que o autor considera como a prática para as teorias que apresenta no livro, e que se aproximam dos exercícios propostos pelo autor anteriormente em cena. Nesse caso, basta analisar os enunciados das questões apresentadas por Sacconi (2001) para notar a convergência das práticas gramaticais normativistas de ambos os autores:

1. “Identifique a palavra cujo prefixo dá idéia de” (p. 123);
2. “Reescreva as frases, mudando o que for necessário, para atender à norma culta” (p. 159);
3. “Identifique e classifique os pronomes pessoais, dizendo a que pessoa do discurso se referem” (p.201);
4. “Mude as frases quando necessário, tendo em vista a norma culta” (p. 269);
5. “Identifique e classifique as conjunções subordinativas” (p. 320);
6. “Distinga as orações coordenadas das subordinadas, classificando-as” (p. 397).

Tendo em vista tais exemplos, é perceptível que tanto Cegalla (2000) quanto Sacconi (2001) partem de enunciados que utilizam expressões como *norma culta*⁸⁸ e de noções como erro e acerto para validar o

⁸⁸ A norma culta é equivocadamente associada às normas gramaticais, como se fossem expressões sinônimas, em razão de uma *inversão histórica*, assim denominada por Bagno (2007b). Assevera o autor que “as gramáticas foram escritas precisamente para descrever e fixar como ‘regras’ e ‘padrões’ as manifestações linguísticas usadas espontaneamente pelos escritores considerados dignos de admiração, modelos a ser imitados. Ou seja, a gramática normativa é decorrência da língua, é

ensino classificatório. Percebe-se, pois, a associação entre a norma culta e as prescrições contidas nas gramáticas. Assim, os indivíduos que não adotam, por desconhecimento ou por simples conveniência, como verdade única e irrefutável o conteúdo normativo do compêndio gramatical estariam “excluídos” da camada de falantes e escritores “cultos”. Devido a tal forma de conduzir o ensino da língua, surge o mito a que Bagno (2007b) refere-se como *Mito nº 3*, em *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz: o de que o “Português é muito difícil”*.

Desconstruindo tal mito, todavia, o autor afirma que “as regras que aprendemos na escola em boa parte não correspondem à língua que realmente falamos e escrevemos no Brasil” (BAGNO, 2007b, p. 35). Pode-se entender, por consequência, que a gramática, da forma como é ensinada, acaba por instigar o preconceito linguístico, ajustando-se a uma verdadeira violência institucional, simbólica, que parte da escola contra o aluno, uma vez que reduz a língua a um compêndio de normas que ditam o certo e o errado. Charlot (2002) declara que os “*jovens jogam na escola*” sua vida futura e é, por isso mesmo, que se ratifica a necessidade de mudança no ensino. Sobre esse assunto, assevera Bagno (2007b, p. 36) que, “se tanta gente continua a repetir que ‘português é difícil’ é porque o ensino tradicional da língua no Brasil não leva em conta o uso brasileiro do português”.

Diante disso, há de se observar que, de fato, a norma culta a que se referem os enunciados dos exercícios tomados a título de exemplo anteriormente não é espelho da norma culta de que fazem uso os falantes das camadas de maior prestígio e maior grau de instrução da sociedade brasileira. O que ocorre, portanto, é uma distinção de cunho social por meio da qual se tenta “impor uma regra que não encontra justificativa na gramática intuitiva do falante” (BAGNO, 2007b, p. 36), levando à “manutenção do status quo das classes sociais privilegiadas” (*Id.*, p. 39).

Analogamente, isso também é cultivado pelas noções distorcidas de erro e acerto, as quais poderiam ser substituídas proveitosamente pelas noções de adequação e inadequação, uma vez que se quer afastar “o uso social perverso que se faz do domínio desse suposto saber” (BAGNO, 2007a, p. 160). Por isso, o autor acrescenta que

subordinada a ela, depende dela. Como a gramática, porém, passou a ser um instrumento de poder e de controle, surgiu essa concepção de que os falantes e escritores da língua é que precisam da gramática, como se ela fosse uma fonte mística invisível da qual emana a língua ‘bonita’, ‘correta’ e ‘pura’” (BAGNO, 2007b, p. 64).

Não existe nenhuma justificativa ética, política, pedagógica ou científica para continuar considerando como ‘erros’ os usos linguísticos que estão firmados no português brasileiro há muito tempo, inclusive na fala e na escrita dos cidadãos privilegiados. É preciso reconhecer essas formas novas e permitir seu convívio tranquilo com as formas consagradas pela tradição normativa (BAGNO, 2007a, p. 161).

A expressão *convívio tranquilo* bem explicita que não se intenciona desvincular o uso da língua da realidade em que se insere. Assim, do mesmo modo que não devem ser banidas as formas que correspondem à língua que de fato se fala e se escreve, não devem ser banidas, também, as normas tradicionais, porquanto, apesar de toda crítica tecida, há espaço para o convívio harmonioso entre ambas. Ademais, é exigido o conhecimento do normativismo apregoado pelas gramáticas tanto nos concursos para cargos e empregos públicos⁸⁹ quanto nos vestibulares para ingresso nas universidades. Seria, portanto, desarrazoado extirpar o conhecimento das normas gramaticais de todos os usos, posto que elas têm importância há muito estabelecida.

Nesses termos, há de se considerar que a língua varia conforme os lugares onde é manejada (variação ditópica), as classes sociais que a utilizam (variação diastrática), o meio de comunicação (língua falada e língua escrita) em uso (variação diamésica), o grau de monitoramento⁹⁰ a que se submete o indivíduo (variação diafásica) e as etapas da história pelas quais se desenvolveu (variação diacrônica). Há de se garantir, também, que a Gramática Tradicional reconheça que os indivíduos são diferenciados e peculiares, manobrando o idioma no qual se inclui de forma também diferenciada e peculiar (BAGNO, 2007a).

Desta feita, o ensino da língua na escola deve observar os vários matizes de construção do alunado a fim de evitar que a desconsideração do aspecto variacional no qual se insere o idioma se fortaleça, segregando, por consequência, a totalidade de alunos em grupos prestigiados e

⁸⁹ Da Constituição da República Federativa do Brasil parte a distinção entre cargo público e emprego público, ao dispor que “a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação exoneração” (art. 37, II, p. 83).

⁹⁰ Bagno (2007a) explica o *monitoramento* como a situação que exige do interlocutor maior ou menor formalidade, maior ou menor tensão psicológica, maior ou menor insegurança ou autoconfiança, dentre outras. Assim, é mais monitorada a escrita do que é a fala, e vice-versa, a depender da situação de uso.

desprestigiados. É para este viés que o educador deve voltar sua atenção. Caso contrário, as diversas formas de manejar a língua erigirão –como de fato o fazem – “juízos e valores sociais atribuídos a quem se serve delas” (BAGNO, 2007a, p. 76), praticando uma verdadeira violência simbólica⁹¹ contra o aluno.

O termo *violência da escola*, utilizado por Charlot (2002), bem ilustra que a instituição de ensino pode, ainda que não deva, “violentar” simbolicamente o aluno, na medida em que lhe impõe uma prática arcaica de ensino relativa à gramática da língua. Neste caso, trata-se de uma violência linguística, isto é, uma violência da escola contra o aluno, no caso de não se considerar a forma mais adequada de ensino da língua ao seu escritor e falante, aluno ou não.

Não obstante, há de se observar que a escola, bem como seus representantes, os professores, abarca uma compilação de adversidades que maculam o ensino em geral, não só o da língua portuguesa. Logo, essa representatividade que recai sobre a escola, como instituição de ensino, espelha problemas relativos às políticas públicas de investimento na educação, à formação dos professores, às práticas pedagógicas, etc.

A respeito disso, Nóvoa (1999, p. 13) afirma que é para o professores “que se viram as atenções dos políticos e da opinião pública quando não encontram outras respostas para os problemas”. Por isso, não se pode culpar o professor nem a escola de todos os males que afetam a educação. Nem mesmo a violência simbólica, que parte da escola contra o aluno, pode ser atribuída apenas aos profissionais da educação ou à instituição de per si, uma vez que a abundância de discursos que envolve atuação profissional e o ambiente escolar não sanam as incoerências que se perpetuam com o decorrer do tempo. É nessa ótica que Nóvoa (*Id.*, p. 13) pontua que “as ambiguidades são permanentes”.

Com isso, ao mesmo tempo que se lançam sobre os professores a desconfiança e a acusação “de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados como uma

⁹¹ A violência simbólica pode ser entendida como a “coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto, à dominação), quando dispõe apenas, para pensá-lo e para pensar a si mesmo, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de instrumentos de conhecimento partilhados entre si e que fazem surgir essa relação como natural” (SOUZA, 2012, p. 28). Ainda que não se trate de uma relação de fato natural, esses instrumentos de dominação são, “na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação” (BOURDIEU, 2001, p. 206).

retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural" (NÓVOA, 1999, p. 13-14).

Por isso, como o próprio autor afirma, “um dos domínios ao qual os especialistas internacionais dedicam mais atenção é a formação inicial e continuada de professores” (*Id.*, p. 14). Ainda assim, não findam na formação continuada do educador as adversidades que assolam o ensinar, sendo necessárias outras intervenções capazes de construir “um saber pedagógico que não seja puramente instrumental” (*Ibid.*, p. 15).

3. Das possibilidades sugestivas ao remanejamento do ensino da gramática

Não é tarefa simples remodelar a forma de se ensinar, em virtude dos vários obstáculos que se apresentam no decorrer de qualquer processo de mudança, ainda mais no que diz respeito a uma verdadeira metamorfose por que deveria passar o ensino. “É preciso que exista um resgate social da profissão docente e a definição de políticas educativas coerentes” (NÓVOA, 1999, p. 17-18), iniciando-se no despertar do desejo pelo aprendizado, seguindo pela inserção de novas formas de ensinar e continuando o percurso com o objetivo de construir um ecossistema educativo⁹². Não se fala, por óbvio, em findar um processo de reconstrução do ensino, haja vista ser este um processo continuado e de permanente aperfeiçoamento.

De forma preliminar, Diniz e Marquez (2004), ao discutirem sobre o sujeito e o aprender no ambiente escolar, expressam preocupação com a dificuldade que têm os professores em considerar as falas, os sentimentos e os pensamentos dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Essa dessintonia, para as autoras, "pode ser atribuída ao fato de que esses educadores foram alijados do próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo atitude passiva diante do ato de conhecer e aprender, silenciando seus desejos, interesses, expectativas, anseios, submetendo-se e reproduzindo práticas autoritárias e desprovidas de sentido" (DINIZ & MARQUES, 2004, p.138-139).

Dessa forma, em razão de problemas advindos da própria maneira

⁹² Trata-se de uma “inter-relação comunicação/educação como campo de diálogo, espaço para o conhecimento crítico e criativo, para a cidadania e a solidariedade” (SORAES, 2000, p. 12).

como foram imersos no processo de aprendizagem, os educadores acabam por reproduzir no ensino um modelo em desacordo com as necessidades discentes, um modelo “surdo”, por não escutar as demandas que clamam por uma reforma na condução do saber, e “mudo”, por não se posicionar de forma ativa diante de um necessário processo de mudança, perenizando a repetição em detrimento de um saber mais crítico e libertador.

No que diz respeito ao ensino da gramática, como propagador da norma “cultura”, há de se notar que este não deve se limitar à reprodução de conceitos apenas com o viés de direcionamento à inserção e à ascensão profissional e social do aluno, mas também à formação crítica e reflexiva, sob pena de se “apagar a idéia da escola como lugar de sentido e de prazer” (CHARLOT, 2002, p. 440). Além disso, “se o domínio da norma culta fosse realmente um instrumento de ascensão na sociedade, os professores de português ocupariam o topo da pirâmide social, econômica e política do país, não é mesmo?” (BAGNO, 2007b, p. 69). Por essa razão, o ensino precisa ser percebido como prazeroso para que se torne fruto do desejo discente.

Consoante Marilena Chauí⁹³, citada em Hickmann (2002, p. 66), o significado da palavra desejo está relacionado a desiderium, isto é, à representação da “decisão de tomar o destino nas próprias mãos, significando, então, a vontade consciente nascida da deliberação”. Para que consiga incutir o sentimento de desejo pelo aprendizado no aluno, é necessário, inicialmente, que o professor reacenda e reconheça seus próprios desejos, agindo reflexivamente de sorte que desencadeie novas formas de descobrir e ressignificar o processo de ensinar e aprender (DINIZ & MARQUEZ, 2004).

Por isso, o educador deve atentar-se às “multiplicidades de leituras que podem ser feitas da realidade escolar” (DINIZ & MARQUEZ, 2004, p. 139), bem como à riqueza existente na variação linguística⁹⁴ que se apresenta nos ambientes escolares. Mais do que isso, essa variação deve ser introduzida no contexto de ensino da língua portuguesa, por tratar-

⁹³ A autora é citada a partir da leitura do artigo *Laços de desejo* (1990).

⁹⁴ Bagno (2007a) relaciona a variação linguística à heterogeneidade da língua, pontuando que “o objetivo central da Sociolinguística, como disciplina científica, é precisamente relacionar a heterogeneidade linguística com a heterogeneidade social” (*Id.*, p.38). Assim, a língua e a sociedade deveriam ser estudadas em conjunto, considerando a linguagem em relação aos indivíduos e grupos que a utilizam.

se não de um fenômeno aleatório, mas de uma realidade do próprio idioma.

Assim, caso o professor não seja capaz de “romper com essa formação monológica, solitária e silenciosa” (DINIZ & MARQUEZ, 2004, p. 139), ficará comprometido o desejo do aluno, o que, possivelmente, repercutirá em um suposto fracasso que recairá apenas sobre o estudante ou mesmo sobre sua família, quando, na verdade, o insucesso também parte da escola, por não perceber que dela mesma origina-se a violência que reduz o aluno a mero repetidor de conceitos, refletindo, conseqüentemente, no resultado das notas avaliativas. Esse assunto é desmistificado quando se percebe que “a nota, na verdade, dá nota ao professor. Dito de outro modo, se o aluno não sabe (o que não é muito grave), se ele não ‘passa’ para a série seguinte e não obtém seu diploma (o que é muito grave), o erro é do professor e da escola” (CHARLOT, 2002, p. 442).

Partindo desse ponto de vista, já se verifica que, segundo Charlot (2002), o ensino tradicional dissemina que o aprendizado está associado à avaliação por meio de notas atribuídas a provas e trabalhos escolares. Contudo, o resultado de uma avaliação, nos moldes em que é aplicada, não representa, necessariamente, a carga de conteúdo assimilada pelo aluno nem o seu fracasso escolar. Não é de estranheza total, portanto, que seja mais importante ao aluno obter o diploma, documento apenas representativo da conclusão de um determinado segmento de estudos, do que assimilar o conteúdo ministrado em sala de aula. Isso demonstra o quão obscuro apresentam-se, aos olhos do aluno, o binômio ensino/aprendizagem e a lógica de propagação do saber da instituição de ensino (CHARLOT, 2002).

Nessa perspectiva de entendimento, é inferência do próprio autor que “o fracasso escolar não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso” (CHARLOT, 2000, p. 16), uma vez que esse cenário deve ser analisado sob a ótica da relação com o saber, considerando-se as histórias escolares, as condutas e os discursos dos alunos. Logo, a questão relacionada com o aprender não tem de ser vislumbrada pelo viés reducionista, isto é, sintetizado nas noções antônimas de fracasso e sucesso, graças à amplitude do próprio assunto, que comporta não só a assimilação do conteúdo intelectual, mas também a consciência de apropriação do mundo.

A fim de alcançar o desejo discente oculto em práticas pedagógicas estáticas, Sartori (2010) introduz a ideia de aprendizagem distraída, segundo a qual a aquisição do conhecimento ocorre por meio das novas

percepções de mundo e do redimensionamento de seus significados. Nesse tópico, a autora explica que "a arquitetura é exemplo de recepção distraída e coletiva. A distração nos oferece de modo indireto em que medida as novas tarefas da percepção se tornaram resolúveis. A recepção na diversão, cada vez mais perceptível em todos os domínios da arte, é sintoma das mais profundas alterações na percepção" (SARTORI, 2010, p. 38).

Nessa linha de raciocínio, é possível conceber que o estabelecimento de um novo conceito de aprendizagem decerto pode servir para o aperfeiçoamento de antigos métodos de ensino, como aquele em que se utilizam giz, quadro e voz para ministrar uma aula. Em linhas gerais, a adoção de uma nova força produtiva de saber que se vale da diversão ou da distração impulsiona o aprendizado de forma distinta da tradicional. Nesse caso, apoiar-se nas artes, por exemplo, com o intuito de ensinar pela diversão e pela distração, pode ser proveitoso, pois rompe com a estagnação do ensino e promove novas formas de percepção.

Coadunando-se a esse aspecto inovador, Soares (2000) recorre a Font (1996) e ao conceito de "*inteligencia sentiente*" proposta por este, explicando que,

Dada a unicidade do ser humano, a faculdade de apreensão da realidade é operada conjuntamente pela materialidade dos sentidos e pela capacidade de intelecção abstrata do homem. Por este mesmo princípio da unicidade, o próprio ato de sentir (a impressão da realidade) converte-se em ato de aprender sem necessidades de conceitos ou de racionalizações (SOARES, 2000, p. 16).

Em se tratando do ensino da gramática da língua portuguesa, certamente seria mais interessante aprender pelo ato de sentir, dispensando as racionalizações e os conceitos. Entretanto, essa tarefa não é facilmente aplicável ao ensino da gramática, posto que esta disciplina é, essencialmente, teórica, apesar de não desvinculada da prática. Ainda assim, já que não cessa a necessidade de se renovar o ensino da língua, é necessário reconstruir o modo de ensinar tal matéria adotando-se, por exemplo, leituras e reflexões, em vez de classificações e terminologias; análise de situações em que se apresenta a variação linguística, em vez de um olhar estigmatizador relacionado às noções de erro e acerto, entre outras formas de inovar. Neste caso, a inserção das artes para ilustração da variação linguística seria de grande benefício, devido ao aspecto lúdico das atividades artísticas.

Nota-se, dessa forma, que a mudança no ensino é tarefa complicada e, por isso, deve caminhar para a criação de um ecossistema comu-

nicativo, a partir do qual o professor passe a ser educador, ampliando sua área de atuação, incluindo outros processos educativos no modo de ensinar tradicional. Sobre tal conceito, Soares (2000), explica que "o conceito de ecossistema comunicacional designa a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos, o *modus faciendi* dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional" (SOARES, 2000, p. 22-23).

Segundo Sartori (2010), o termo educomunicação⁹⁵ foi cunhado por Mario Kaplún, comunicador-educador uruguaio, e foi adotado como paradigma pelo Fórum Mídia e Educação⁹⁶, "que recomendou que as faculdades de Comunicação inserissem a discussão sobre a educação em seu currículo, para que os profissionais formados em Comunicação ampliassem sua área de atuação, incluindo processos educativos. A perspectiva adotada trata a educação como problema de comunicação" (SARTORI, 2010, p. 43).

Nessa perspectiva, a partir da qual se incluem novos processos educativos no ensinar, relacionando o termo educação ao termo comunicação⁹⁷, "outra questão ganha relevância e diz respeito às condições que os professores têm de conviver com o novo *modus comunicandi*, próprio das novas tecnologias e inerentes à natureza das comunidades virtuais" (SOARES, 2000, p. 12), visto que, com o advento de novos paradigmas de ensino, modifica-se o papel do professor no processo educativo.

Com isso, o professor passa de detentor do saber a instrutor, isto é, mediador em um novo processo pedagógico que não dispensa a presença docente, mas redimensiona sua área de atuação, visto que "a ação educativa sempre se revestiu de uma grande complexidade e de margens significativas de imprevisibilidade" (NÓVOA, 1999, p. 18). Assim, adoção de novas práticas pedagógicas que se conformam às novas preocupações do ensinar não deve afastar o professor dos alunos, mas aproximá-los. Nesse contexto, "os professores não podem refugiar-se numa atitude 'defensiva' e têm de estar preparados para enfrentar as interpelações de

⁹⁵ A Educomunicação é discutida "como campo de aproximação das áreas de Educação e da Comunicação a partir de reflexões sobre algumas idéias de Marshall McLuhan, Walter Benjamin e Jesús Martín-Barbero" (SARTORI, 2010, p. 33).

⁹⁶ O Fórum Mídia e Educação foi o evento produzido pelo Ministério da Educação em conjunto com organizações civis em São Paulo, em 1999.

⁹⁷ "A comunicação é vista como um componente do processo educativo" (SOARES, 2000, p. 19)

seus alunos. A definição da consciência e da responsabilidade profissional não se esgota no acto técnico de ensinar e prolonga-se no acto formativo de educar" (NÓVOA, 1999, p. 19).

Dessa maneira, o professor, como indivíduo inserido em um ecossistema comunicativo, deve aprender a conviver com linguagens não escolares, apropriando-se de novas percepções capazes de aproximar-lo do aluno, orientando-o a fim de que entenda que nem sempre “abundância de informações é conhecimento, quantidade de canais é diversidade, e que dispositivo de compra é interatividade” (SATORI, 2010, p. 43). Afinal, o compromisso docente não se adstringe à transmissão de conteúdos em sala de aula nem à mediação “seca” de conceitos não funcionais, mas alcança a vida discente fora do ambiente escolar, sendo um compromisso do professor formar indivíduos de bem, suficientemente críticos e reflexivos para que possam conduzir seu próprio caminhar.

4. Considerações finais

Considerando que várias são as dificuldades que se apresentam no processo de reconstrução pedagógica, inúmeras deverão ser as capacidades dos indivíduos imersos nas tentativas de se remodelar o processo de construção do saber, uma vez que não se reveste de suficiência o simples desejo de mudar, sendo necessárias, também, a firmeza de ação e a cooperação sistemática entre os diversos âmbitos que compõem e cercam processo de mudança.

No que tange ao ensino da língua portuguesa, não basta o excesso de discursos relativos à nova forma de se ministrar a disciplina gramatical, a não ser que estes sejam de fato incorporados ao fazer pedagógico cotidiano, partindo da inércia escolar à prática inovadora que considera a realidade do aluno. Por isso, a questão da variação linguística deve ser tratada com esmero, a fim de que seja instrumento de valorização do idioma, não de estigmatização dos falantes e escritores. A perspectiva da peculiaridade deve inundar o ensino da gramática, aproximando-a da realidade do uso e considerando o dinamismo da língua, sem que, contudo, esqueça-se de que as normas contidas no compêndio gramatical ocupam um espaço que, necessariamente, deve ser respeitado, uma vez que, nos concursos em geral, delas se valem os examinadores.

Desse modo, deve ser propalado o convívio harmonioso entre as teorias e as considerações que contornam o estudo gramatical. Assim,

não se trata de uma rejeição total às formas antigas de ensinar, visto que estas bem serviram ao seu tempo, mas de sua adequação ao clamor de uma nova realidade que se afigura sob uma outra ótica de ensino: a inovadora. Como são modernos tanto os postulados da Sociolinguística quanto as concepções de aprendizagem distraída, tais inovações só podem ter aplicabilidade do presente para o futuro, não o contrário.

Na verdade, intenciona-se afastar a violência linguística que abate os alunos como forma de evitar a já demonstrada frágil associação entre nota e fracasso escolar. Ainda que haja resistência, a percepção de que o viés reducionista não mais responde às necessidades educativas atuais deixou de ser latente para ser evidente. Basta investigar os diversos discursos sobre educação para perceber que a indispensabilidade da mudança se espalha entre os estudiosos do assunto.

Ademais, vale salientar a importância da constituição de um ecossistema educacional como forma de interação entre duas áreas assaz importantes, a educação e a comunicação, não como a gênese de uma nova área do conhecimento, por assim dizer, mas como a relação interativa proveitosa à pretensão de se mudar o processo de ensino. Nesse âmbito, é válida a inserção das tecnologias da informação e comunicação como caminho à inovação.

Por derradeiro, fica o registro de que, em um caminho de mudança educacional que sucumbe aos percalços da indiferença, não pode recair apenas sobre o professor – tampouco sobre o aluno – a culpa do insucesso das iniciativas, visto que, grosso modo, o suposto fracasso das novas tentativas de inovar é resultado mais do abalroamento de interesses políticos do que empenho docente, não eximindo nem um nem outro, contudo, das responsabilidades que lhes são inerentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007a.

_____. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007b.

BORDIEU, P. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2012

CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 43. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2000.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

_____. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DINIZ, G. C. A.; MARQUEZ, D. N. Pelas tramas do desejo: o sujeito e o aprender no cotidiano escolar. *Ensino em Re-vista*, Uberlândia, jul.02/jul.03, p. 137-149, 2000.

HICKMANN, R. I. O resgate do desejo no trabalho docente. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, vol. 8, n. 48, p. 65-71, nov./dez. 2002.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ABL)/Mercado de Letras, 1996.

SARTORI, A. S. Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. *Comunicação, Mídia e Consumo*, São Paulo, vol. 7, n. 19, p. 33-48, jul. 2010.

SACCONI, L. A. *Nossa gramática: teoria e prática*. São Paulo: Atual, 2001.

SCHERRE, M. M. *Doa-se lindos filhotes e poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005.

SOUZA, L. P. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. *Revista LABOR*, Ceará, v. 1, n. 7, p. 20-34, 2012.

SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, São Paulo, p. 12-24, set./dez. 2000.