
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES PARA A PEDAGOGIA LÉXICO-GRAMATICAL

Cassiano Butti¹

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

RESUMO

Este trabalho se insere na área da Educação Linguística e tematiza a importância dos conhecimentos léxico-gramaticais na formação do professor de língua portuguesa. Tem por objetivo contribuir para as discussões voltadas para a teorização de uma pedagogia léxico-gramatical. Problematisa-se o desconhecimento, por parte do professorado em formação ou já formado, de estratégias para a realização de análises linguísticas a partir de seu principal objeto de trabalho: os textos. Justifica-se o estudo pelo número incipiente de estudos que demonstrem como abordar os conhecimentos léxico-gramaticais numa transversalidade com as atividades de produção e recepção de textos escritos e orais. Fundamenta-se o artigo nas investigações em Educação Linguística (BECHARA, 1986; FIGUEIREDO, 2004, LOMAS 2003; 2014; PALMA; TURAZZA, 2014; GALLINA 2019).

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Educação Linguística. Pedagogia Léxico-Gramatical. Lexicologia. Léxico.

Considerações iniciais

O presente artigo se insere na área da Educação Linguística e reflete, de certa forma, as discussões que vem sendo realizadas no Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (doravante GPeduLing) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Liderado pela profa. Dra. Dieli Vesaro Palma. O grupo, neste momento, volta-se para a investigação das bases teóricas, aplicadas e linguísticas necessárias ao professor de língua portuguesa para a construção de uma pedagogia léxico-gramatical.

Entende-se léxico e gramática como recursos linguísticos responsáveis por mobilizar diferentes tipos de conhecimentos necessários ao processo de construção de sentidos durante o processo de produção e recepção de textos escritos e orais. No entanto, como a língua se atualiza nos textos e discursos em circulação nas diferentes práticas de linguagem, postula-se a transversalidade dos conhecimentos léxico-gramaticais na sua interface com as atividades de leitura, escrita, oralidade e escuta.

¹ Professor do Departamento de Ciências da Linguagem e Filosofia. Contato: cbutti@pucsp.br

Pretende-se, neste artigo, trazer contribuições aos profissionais e pesquisadores que, em formação inicial ou continuada, buscam atualizar seus conhecimentos sobre análise linguística de textos, direcionada para a compreensão leitora. Para tanto, inicia-se o texto com uma caracterização inicial do conceito de Educação Linguística. Na sequência, faz-se um panorama das pesquisas brasileiras que, explicitamente, estudam a pedagogia léxico-gramatical. Mais adiante, pontua-se a relação entre léxico e leitura a fim de preparar o leitor para um modelo de análise textual voltada para a educação linguística do professor.

Educação Linguística: um enfoque comunicativo

O conceito de Educação Linguística emerge de uma necessidade de renovação das práticas tradicionais de ensino de línguas, centradas, em linhas gerais, na análise descontextualizada de palavras e frases bem como na memorização de nomenclatura gramatical e regras. Balboni (2009) e Gallina (2019), ao organizarem um panorama histórico sobre a Educação Linguística no cenário italiano, afirmam que a primeira atestação de uso dessa expressão aparece registrada em um texto datado de 1873, no qual o filólogo Francesco d'Ovidio (1849–1925) discute o novo contexto linguístico-pedagógico por que passava a Itália no seu processo de unificação pós-guerra como Estado-nação no final do século XIX.

Ainda que essa designação remonte há mais de um século, o conceito atual que se atribui à Educação Linguística por pesquisadores de diferentes países (BECHARA, 1986; LOMAS, 2003; 2014; TRAVAGLIA, 2003; FIGUEIREDO, 2005; BALBONI, 2009; GALLINA, 2019) tem sua matriz no início dos anos 1970. É nesse período histórico que os estudiosos das ciências da linguagem começam a ter contato com investigações direcionadas a uma visão pragmática das ocorrências de usos linguísticos em textos autênticos e produções discursivas reais. Desde então, passou-se a defender a ideia de que a aprendizagem de línguas maternas e estrangeiras teria de ser ancorada na aquisição e desenvolvimento da competência comunicativa.

A competência comunicativa vem sendo entendida como um conjunto de saberes e procedimentos que o usuário de uma língua mobiliza para interagir nas mais diversas situações cotidianas de comunicação (LOMAS, 2003; 2014; TRAVAGLIA, 2003). Essa visão, inspirada na etnologia da comunicação bem como nos pressupostos sociolinguísticos defendidos por John J. Gumperz (1922-2013) e Dell Hymes (1927-2009), sinaliza que a proficiência comunicativa de um usuário transcende o domínio de normas e regras

gramaticais. Afinal, para uma comunicação eficaz em contextos heterogêneos, faz-se necessário o domínio das normas de interações discursivas, assim como dos gêneros textuais que dão sustentação às práticas sociais cotidianas, das estratégias de mediação e resolução de conflitos socioculturais, das funções dos elementos multissemióticos etc.

Pode-se afirmar, portanto, que estão implicadas, na competência comunicativa, outras subcompetências, dentre as quais a léxico-gramatical, a textual-discursiva, a sociolinguística, a sociocultural, a estratégica, a semiótica e, em função do surgimento de novos suportes tecnológicos no mundo atual, da subcompetência digital (Cf. LOMAS, 2014).

Dadas as observações anteriores, os estudiosos na área do ensino-aprendizagem de línguas, vislumbrando circunstâncias mais significativas na formação de base dos usuários de uma língua, passaram adotar a competência comunicativa como sendo a principal linha de ação da Educação Linguística. Nesse sentido, Lomas (2014) defende que

(...) o objetivo central da educação linguística é a aprendizagem escolar de competências comunicativas (a aprendizagem de um *saber fazer coisas com as palavras*) e não apenas a aquisição – quase sempre efêmera – de conhecimentos acadêmicos sobre a gramática de uma língua (a aprendizagem de um *saber coisas sobre as palavras*) (LOMAS, 2014, p. 11)² [grifos do autor]

Para esse pesquisador espanhol, as aulas tradicionais de língua materna visam apenas ao desenvolvimento de uma ‘competência gramatical’. Nessa perspectiva, pressupõe-se, por exemplo, que saber ler e escrever bem é ter o domínio de gramática normativa – é o que o autor designa *saber coisas sobre as palavras*. No entanto, mais do que saber a usar as normas de prescrição gramatical, os alunos têm de ter o domínio adequado do que produzir/compreender de acordo com as características de cada situação comunicativa passível de vivenciarem ou terem contato. Por isso, no âmbito das investigações em Educação Linguística, desencadeadas nos anos finais do século XX, houve uma transição dos modelos tradicionais de ensino de línguas, estritamente centrado no conhecimento explícito de saberes gramaticais, mais especificamente do padrão normativo dos usos linguísticos e de nomenclatura gramatical para uma reflexão sobre os usos autênticos de uma língua em textos orais e escritos produzidos em eventos discursivos reais.

² “(...) el objetivo esencial de la educación linguística es el aprendizaje escolar de competencias comunicativas (el aprendizaje de un *saber hacer cosas con las palabras*) y no solo la adquisición – casi siempre efímera – de conocimientos académicos sobre la gramática de una lengua (el aprendizaje de un *saber cosas sobre las palabras*).” (LOMAS, 2014, p. 11)

Sem negar a importância do trabalho sistemático com o saber linguístico – aquele descrito em gramáticas normativas e dicionários – Lomas (2014) enfatiza como tarefa da Educação Linguística reforçar o que o aluno *deve saber e saber fazer* para usar as palavras de maneira adequada, coerente e eficaz nos diferentes contextos de interação comunicativa. Por conseguinte, cabe ao professor planificar propostas graduais de práticas de linguagem que atendam tanto as necessidades imediatas da vida pessoal e escolar quanto aquelas inerentes às práticas sociais efetivas no cotidiano em que eles se inserem ou irão se inserir.

No Brasil, é Bechara (1986) quem introduz o conceito de Educação Linguística, defendendo ser o papel da escola, na figura do professor de língua materna, “(...) transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua” (BECHARA, 1986, p. 14). De acordo com esse pesquisador, ser “poliglota na própria língua” implica o conhecimento do maior número possível de recursos verbais e não-verbais para o exercício pleno da linguagem. Para tanto, o usuário tem de conhecer e utilizar, de modo consciente, as diversas variedades disponíveis na língua tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral dos usos linguísticos. Nesse sentido, além de conhecer bem as normas da língua portuguesa em seu padrão normativo, é importante o domínio de ocorrências reais características das diferenças etárias, sociais, regionais, culturais etc.

O GPEDULING (PALMA; TURAZZA, 2014), ao aderir à tese de Bechara (1986), passa a discutir os saberes linguísticos e pedagógicos envolvidos no processo de educação linguística. Para os membros desse grupo de pesquisa, há de se considerar três tipos de saberes complementares entre si: a) o saber científico, correspondente aos conhecimentos relacionados à formação acadêmico-científica do professor; b) o saber a ensinar, relacionado aos conteúdos selecionados para integrar as unidades curriculares; e c) o saber ensinado, referente aos conhecimentos que, efetivamente, são trabalhados pelo professor.

Nessa dimensão, do ponto de vista dos saberes linguísticos, estão pressupostos conhecimentos sobre teorias em ciências da linguagem, nelas implicados estudos da língua em uso, dos tipos de gramática, dos gêneros textuais-discursivos, da variação linguística, dentre outros tópicos. Já do ponto de vista pedagógico, o professor deve conhecer conceitos sobre transposição didática, sobre pesquisa-ação, sobre usos de metodologias ativas etc. (PALMA; TURAZZA, 2014; PALMA, 2014).

Passadas algumas décadas de investigações sobre a Educação Linguística em vários países, já é possível sistematizar alguns de seus principais temas de interesse:

(...) o desenvolvimento de habilidades comunicativas, a reflexão sobre a língua, a gramática e o léxico, os usos linguísticos, a compreensão dos textos e de livros didáticos, o currículo e as orientações escolares, as linguagens técnicas e o ensino de disciplinas, a avaliação das competências linguísticas, as novas tecnologias, a formação de professores, o ensino de português no Brasil e no exterior [no texto original, a autora cita o italiano], o plurilinguismo e o contato linguístico. (GALLINA, 2019, p. 42)³

Percebe-se, nesta breve síntese, que a Educação Linguística se tornou não só um processo de ensino-aprendizagem de línguas voltado para desenvolvimento da competência comunicativa como também uma profícua área de epistemológica de pesquisas interdisciplinares, preocupada em integrar os saberes linguísticos aos pedagógicos, com vistas à formação inicial e continuada de professores de línguas atuantes nos diferentes níveis de ensino.

Pedagogia léxico-gramatical no Brasil: do termo ao conceito

Em termos operacionais, o GPEDULING (PALMA; TURAZZA, 2014) entende que os conteúdos abordados no exercício da Educação Linguística se organizam em torno de várias práticas pedagógicas, dentre as quais a léxico-gramatical.

No ensino tradicional, léxico e gramática são abordados como duas dimensões da língua independentes. Desse modo, as aulas de gramáticas são sistematizadas em torno da classificação de partes do discurso bem como da aprendizagem de normas e regras prescritivas, ao passo que as atividades com o léxico reduzem-se, geralmente, à explicitação de significados desconhecidos ou ao estudos de relações de sentido (sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia etc.).

Nas reflexões didáticas mais recentes, léxico e gramática são dois planos complementares e integrados, na medida em que dão sustentação às produções textuais-discursivas de uma língua. Partindo-se do princípio de que nenhum usuário de uma língua se comunica por meio de palavras e frases isoladas, entende-se que os conhecimentos léxico-gramaticais são transversais aos demais planos de aprendizagem de uma língua e devem ser considerados em função das atividades de produção e recepção de textos escritos e orais. Essa relação pode ser configurada por meio de um esquema visual (Fig. 1):

³ (...) lo sviluppo delle abilità comunicative, la riflessione sulla lingua, la grammatica e il lessico, gli usi linguistici, la comprensione dei testi e i libri di testo, il curriculo e le indicazioni per la scuola, i linguaggi settoriali e l'insegnamento delle discipline, la valutazione delle competenze linguistiche, le nuove tecnologie, la formazione degli insegnanti, l'insegnamento dell'italiano in Italiano in Italia e all'estero, il plurilinguismo e il contatto linguistico. (GALLINA, 2019, p. 42)

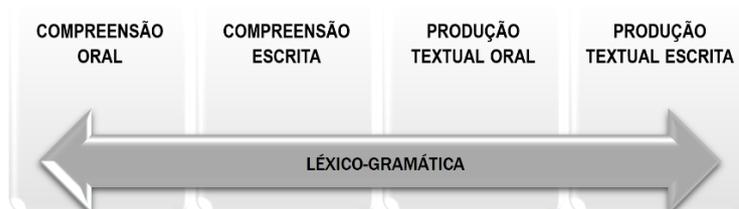


Fig. 1 Léxico-gramática: competência transversal (Elaborado pelo autor)

Ainda que se aceite a transversalidade do léxico no plano epistemológico dos estudos linguísticos (Cf. BATTANER; FERRERO, 2019), a transposição didática dessa concepção ainda é muito recente. No cenário brasileiro, por exemplo, são poucos os estudos que registram o termo ‘Pedagogia léxico-gramatical’. Nesse sentido, entendeu-se a necessidade de mapear as pesquisas publicadas em torno desse conceito e é o que se apresenta a seguir.

Foi realizada uma busca eletrônica⁴ em três repertórios digitais:

1. *Catálogo de Teses e Dissertações*, mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/>>;
2. *Portal de Periódicos Capes/MEC*, disponível em: <<https://www.periodicos.capes.gov.br/>>;
3. *Plataforma Lattes*, sistema de currículos acadêmicos mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/>>

Para a realização desse levantamento, foram estabelecidos os seguintes critérios: a) validação apenas de trabalhos que apresentassem, explicitamente, a expressão ‘pedagogia léxico-gramatical’ no corpo do texto; b) seleção de todos os textos publicados no Brasil, em língua portuguesa, sem delimitação temporal.

⁴ Os dados foram coletados em outubro de 2020.

A busca revelou os seguintes resultados em número de trabalhos (Fig. 2): 10 artigos acadêmicos; 5 dissertações de mestrado na área Letras; 3 resumos de congresso (*abstract*); 1 livro; 1 prefácio de livro.

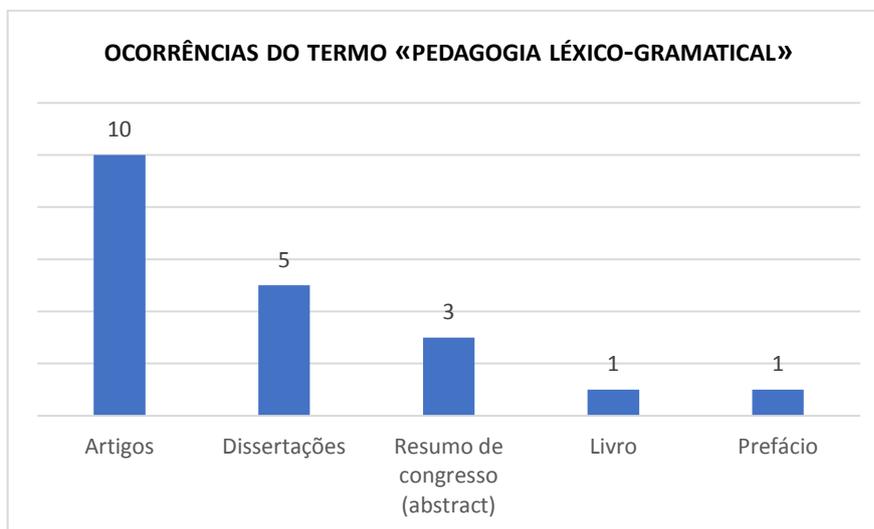


Fig. 2 – Pesquisas brasileiras sobre pedagogia léxico-gramatical

Em termos cronológicos, todos os textos identificados foram publicados entre os anos de 2006 a 2020. Com relação ao conteúdo desses textos, apenas três são dedicados, especificamente, à pedagogia léxico-gramatical (SEGREDO, 2012; MIRANDA, 2014; PALMA, 2017). O propósito desses estudos é demonstrar a importância de planejar a pedagogia léxico-gramatical nas práticas de docência, como uma alternativa ao ensino tradicional de português. A análise dos textos permitiu sintetizar esses estudos em três eixos:

- a) um centrado na integração da pedagogia léxico-gramatical a outras pedagogias (a do oral, a da leitura, a da escrita, a da literatura e a do letramento digital);
- b) outro direcionado à organização de sequências didáticas voltadas para as aulas de leitura e produção de textos escritos, com a transversalidade da pedagogia léxico-gramatical. Nesses textos, identificaram-se propostas tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio. Os gêneros estudados foram a fábula, o bilhete, a carta ao leitor, a poesia e também um romance literário;
- c) um terceiro direcionado para a introdução da pedagogia léxico-gramatical na formação inicial e contínua de professores de português como língua materna (PLM) e também de português como língua estrangeira (PLE).

Todos os 20 trabalhos publicados nesse período de aproximadamente 15 anos fazem uma remissão direta aos estudos desenvolvidos pelo GPEDULING, sendo o artigo de Palma, Turazza e Nogueira Junior (2008), o mais referenciado. Pode-se afirmar, dessa forma, que o termo ‘pedagogia léxico-gramatical’, a contar do levantamento digital, aparenta ter sua filiação acadêmica aos trabalhos iniciados por Palma e Turazza no âmbito do GPEDULING.

É no prefácio de uma obra sobre léxico e leitura que Turazza (2006) expressa ser responsável do professor

(...) reinterpretar práticas de docência, de sorte a que se possa facultar a criação de uma pedagogia da leitura de textos escritos e de escritas de leituras que, perpassadas e transpassadas por uma pedagogia léxico-gramatical, deverão responder pela formação do leitor-escriptor proficiente. (TURAZZA, 2006, p. 24)

Essa ideia de transversalidade da pedagogia léxico-gramatical, a que se refere Turazza (2006), resulta dos estudos de Palma e Turazza, após estágio de pós-doutoramento realizado pelas investigadoras entre os anos de 2006-2007, na Universidade do Porto (Cf. PALMA; TURAZZA, 2014)⁵. As autoras entendem que os usuários de uma língua não se comunicam por meio de palavras e frases isoladas, razão pela qual o estudo das ocorrências léxico-gramaticais de uma língua só se justificam no uso. Nesse sentido, o objetivo da pedagogia léxico-gramatical é criar situações de ensino-aprendizagem que facultem o desenvolvimento da capacidade de análise linguística no que concerne aos aspectos lexicais e gramaticais.

A pedagogia léxico-gramatical rompe, pois, com a fragmentação tradicional dos linguísticos, na medida em propõe uma ponte entre o saber científico dos estudos lexicais e gramaticais e a transposição didática desses conhecimentos em diferentes cenários do ensino básico, de modo a levar o aprendiz a:

- refletir sobre a seletividade e uso dos recursos léxico-gramaticais nas produções linguísticas;
- (...) reconhecer a importância do funcionamento lexical, seja na produção oral, seja na escrita, seja no processo de leitura;
- (...) reconhecer e utilizar adequadamente diferentes tipos de gramática, como a teórica, (normativa e descritiva) e a reflexiva;
- (...) realizar atividades epilinguísticas;
- (...) realizar atividades metalinguísticas. (PALMA; TURAZZA; NOGUEIRA JUNIOR, 2008, p. 226)

⁵ Naquele momento, as autoras ampliaram a proposta de Figueiredo (2004), que vinha defendendo, em Portugal, uma ‘pedagogia da gramática’.

Diante dos propósitos indicados na topicalização acima, Palma, Turazza e Nogueira Junior (2008) postulam que os profissionais da educação linguística devam ter acesso, no seu repertório de formação, a conhecimentos sobre a base teórica da pedagogia léxico-gramatical, sobre a base aplicada dessa pedagogia e também sobre sua base linguística, de onde são extraídos os fundamentos teóricos para o tratamento da língua em seus diferentes usos. É nessa direção que este artigo busca trazer suas contribuições.

Léxico e leitura: relações possíveis

A importância da aquisição, desenvolvimento, ampliação dos conhecimentos lexicais na aprendizagem de línguas é consensual entre os pesquisadores situados em diversas áreas do conhecimento. Esse consenso se deve ao fato de o léxico ser compreendido, nos estudos acadêmicos contemporâneos – sobretudo naqueles de base cognitivista –, como o elemento linguístico mais dinâmico que propicia ao usuário de uma dada língua formalizar, por processos de textualização, os conhecimentos construídos cognitivamente, *no e pelo* discurso (GIASSON, 1993; LOPES, 2006; TRAVAGLIA, 2016; BATTANER; FERRERO, 2019).

Pretende-se afirmar, com isso, que, sem o domínio do léxico, a compreensão e a produção textual-discursiva, nas modalidades oral e escrita dos usos linguísticos torna-se fragilizada, impedito ou dificultando a ascensão do aprendiz aos diferentes níveis de proficiência pleiteados no processo de aprendizagem de uma língua ou para a formação do “poliglota na própria língua”, no caso do ensino de línguas para nativos.

Desse modo, o léxico não é tratado pura e simplesmente como um conjunto de unidades vocabulares isoladas da língua, mas passa a ser tratado como uma peça-chave para orientar o leitor na ordenação das representações conceituais necessárias para a compreensão de um que lhe é fornecido, numa dinâmica recursiva em que da palavra se chega ao texto e, ao mesmo texto, do texto se ampliam os conhecimentos sobre as palavras.

Nesse sentido, uma das possibilidades de dinamizar as atividades de leitura é por meio de intervenções pedagógicas que explorem os conhecimentos lexicais. Giasson (1993) sugere o ensino de estratégias lexicais, dentre as quais a) a motivação para a aprendizagem indireta do vocabulário; b) o ensino de estratégias de leitura para a produção de inferências lexicais; c) o ensino direto de determinadas unidades lexicais; d) o ensino de definição lexical; e) a construção de redes semânticas de um texto.

Leffa (2000) focaliza os planos de ensino lexical. Para esse autor, depois de adquirir as estruturas de uma língua, o léxico é o principal recurso de que um aprendiz pode se apropriar para progredir na aprendizagem de uma língua, razão pela qual destaca três dimensões para seu ensino: a) dimensão da quantidade, em que se defende o aumento gradativo do número de palavras nas atividades propostas; b) dimensão da profundidade, em que se defende o deslocamento do conhecimento elementar do léxico para o maior grau de aprofundamento de seu conteúdo e funções; c) dimensão da produtividade, em que se defende o reconhecimento do maior número de palavras ao ler/ouvir o que se produz, fala ou escreve.

Leiria (2005), ao se ocupar de descrever a competência lexical do aprendiz, entende que o domínio das unidades lexicais de uma língua implica saber:

- a) sua forma oral e escrita, ou seja, saber como pronunciar e escrever as palavras de uma língua;
- b) sua estrutura de base, o que inclui os elementos inerentes à morfologia derivacional e flexional;
- c) suas propriedades sintáticas, isto é, as relações que se estabelecem numa frase ou enunciado linguístico;
- d) suas propriedades semânticas, nelas compreendidos os valores metafóricos, afetivos e as adequações pragmáticas;
- e) suas relações sinonímicas, antonímicas, hiponímicas etc.;
- f) suas relações sintagmáticas, de que resultam as combinatórias léxicas.

Travaglia (2016) entende que essas estratégias possam ocorrer por meio da aplicação de ‘exercícios de vocabulário’, em que se sistematizem conhecimentos sobre: os diferentes sentidos de uma mesma unidade lexical; as diferentes unidades lexicais usadas para manifestar um mesmo sentido; a sinonímia de unidades lexicais e fraseológicas; os antônimos, homônimos, hiperônimos, hipônimos; os processos de formação de palavras; uso do dicionário, considerando seus elementos micro e macroestruturais; as onomatopéias; os operadores argumenativos e discursivos; campos lexicais; o léxico das variedades linguísticas, dentre outros tópicos.

Vasto é o campo que pode ser explorado pelo professor para fazer uso do léxico como um elemento transversal às atividades de leitura. Porém, antes de planificar propostas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa, é importante que o professor zele por sua própria educação linguística, aprendendo a analisar textos e discursos e identificando, nos diferentes gêneros, produzidos em diferentes momentos históricos, como ‘saber fazer coisas

com as palavras' (LOMAS, 2014). É com essa preocupação que a atividade de leitura apresentada a seguir, volta-se para demonstrar alguns dos saberes linguísticos a serem repertoriados pelo professor durante o percurso de análise de um texto.

Leitura em análise: procedimentos léxico-gramaticais

Nesta seção, será proposto um procedimento voltado para a leitura analítica do texto “A professora”, de Millôr Fernandes. Serão destacadas as estratégias léxico-gramaticais a que o autor recorreu para construir os efeitos de sentido desejados: usar do humor infantil para propor uma reflexão crítica sobre o papel do professor diante de algumas práticas didáticas tradicionais.

A PROFESSORA (Millôr Fernandes)

A professora é uma moça que só nos pergunta as coisas que não sabemos. Serve para nos dar zero que é o motivo que o papai tem para aplicar em nós sua raiva da mamãe. Tem professora muito bonita e a minha é uma, mas eu olho pouco porque ela pode achar que eu estou olhando por isso mesmo. Agora, quando ela está escrevendo no quadro-negro é diferente e aí está porque sempre que ela me pergunta uma coisa eu antes digo “Hã?”. A minha professora é ela mesma e não como a da classe do meu irmão que é uma substituta.

FERNANDES, Millôr. *Augumas conpozissôis infâtis*. São Paulo: FTD, 2018.

O texto “A professora” resulta de um trabalho do escritor Millôr Fernandes (1923-2012) iniciado nos anos 1940 em uma sessão da revista *O Cruzeiro* (1928-1985). Nesse trabalho, compilado e publicado posteriormente pela editora carioca Nórdica (1975) e, recentemente, pela paulistana FTD (2018), o autor se vale do olhar crítico da criança sobre o mundo em que está inserida e nele se inspira para criar suas “conpozissôis infâtis”. O título faz remissão às antigas aulas de “composição textual”, uma atividade escolar na qual os alunos desenvolviam um texto a partir de um tema ou título fornecido por seus docentes.

O texto se qualifica como um relato infantil formalizado, predominantemente, por sequências textuais descritivas. Nele, a criança expande o conteúdo condensado na unidade

lexical ‘professora’, a partir de uma representação que faz daquela profissional que responde por sua educação formal básica. Para didatizar a análise aqui proposta, o texto será fragmentado em suas unidades microestruturais, isto é, cada “(...) conjunto articulado de frases, resultante da sequencialização dos mecanismos léxico-gramaticais que determinam a conectividade do texto.” (GUIMARÃES, 2005, p. 82)

A professora

Embora seja um elemento estratégico no processo de construção de sentidos, o título é um dos componentes textuais a que os professores fazem poucas referências na análise linguística. É por meio das unidades lexicais sinalizadas no título que o leitor é convidado a ativar seus conhecimentos prévios sobre o tema do texto; além disso, é o título que motiva a formulação de previsões e hipóteses sobre o conteúdo expandido subsequente a ele. Nas palavras de Guimarães (2005, p. 52), ao funcionar como “(...) anúncio de uma informação a figurar no texto – (...) o título estabelece uma *ligação catafórica* com aquilo que se segue, induzindo a uma dada leitura”.

No material em análise, o título é o primeiro recurso verbal com que se depara o leitor. Além de nomear o texto, ele tem um de caráter informativo, na medida em que faz o leitor saber que se trata do tema principal. Por essa convergência designativa e informativa, ‘A professora’ funciona como uma espécie de *título-tema*.

Linguisticamente estruturado em torno de um sintagma nominal, a formulação concisa promove uma generalização sobre o conteúdo do texto, criando, no leitor, expectativas a respeito de seu conteúdo. Trata-se, assim, de um *título-estímulo-aberto*, na terminologia de Serafini (2004, p. 101). Desse modo, a unidade lexical selecionada para compor o título tem por função fazer o leitor ativar, em sua memória, um campo conceitual sobre os conhecimentos que tem do que seja um professor: uma pessoa estudada, que se profissionalizou na área do ensino, conhecedora dos conteúdos de uma disciplina, atuante na educação básica, no ensino superior ou em curso técnico etc.

Acrescenta-se a essa designação, o fato de o autor ter iniciado o sintagma fazendo uso de um artigo definido. Isso demonstra que o texto expandido não aponta para um conteúdo vago, indefinido; pelo contrário, o redator irá descrever uma pessoa específica, uma professora determinada – no caso, a própria professora. Essa característica é inerente aos artigos definidos, cuja função é determinar um substantivo para atualizar o ser nomeado (‘a

professora’), ao mesmo tempo em que o particulariza: “(...) o artigo definido identifica o objeto designado pelo nome a que se liga, delimitando-o, extraíndo-o de entre os objetos da mesma classe, como aquele que já foi (ou será imediatamente) conhecido do ouvinte”. (BECHARA, 2004, p. 153)

A referência situacional em que se insere este sintagma nominal permite ao leitor perceber uma relação de interdependência entre dois seres que assumem papéis sociais hierarquicamente marcados: o ‘ser professora’ e o ‘ser aluno’. Por essa relação de interdependência, comprova-se que o ser descrito pelo locutor do texto não faz remissão a uma professora qualquer. O artigo dito definido, nesse sentido, passa a ter o valor de ‘possessivo’; afinal, no lugar de ‘a professora’, pode-se ler ‘minha professora’.

A professora é uma moça que só nos pergunta as coisas que não sabemos.

O enunciado frasal que dá início ao relato infantil organiza-se em torno de um enunciado de *ser*: aquele formado por uma designação (*x*) e suas respectivas predicções (*y*). Nas palavras de Marquesi (2004),

(...) um enunciado descritivo é um enunciado de ser que expande uma designação (...) organizando-se, por conseguinte, pelo enunciado *x é y*, que tem o verbo *ser* empregado como cópula, relacionando os termos pela predicção de propriedades que podem ser consideradas essenciais, transitórias, reais, fictícias etc. (MARQUESI, 2004, p. 98)

A ‘criança’ que assume a voz no texto não expande o conceito de ‘professora’ pelos conhecimentos socioculturalmente compartilhados e institucionalizados em verbetes de dicionários. Nessa perspectiva, a professora não é entendida como a “pessoa que ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina” (BORBA, 2004, p. 1127, *s.v.* professor), e sim como um ser caracterizado por duas particularidades individuais: a) ‘é uma moça’, ou seja, uma professora com pouca idade, podendo implicar, nesse recorte temático, as representações de ‘pouca vivência’, ‘pouca experiência’; b) ‘só nos pergunta coisas que não sabemos’, isto é, uma professora que não faz perguntas para buscar esclarecimentos sobre algo, mas sim para intimidar os alunos quanto aos conhecimentos que eles não têm. Essa é a única prática didática exercida por ela, considerando-se o uso do marcador argumentativo ‘só’.

A organização léxico-gramatical desse elemento microestrutural do texto aponta para a seguinte consideração: a personagem faz uso de um enunciado descritivo com função

argumentativa, considerando que a expansão do conteúdo lexical de ‘professora’ não é dado no seu ofício, e sim na sua idade, acrescida do seu modo de proceder. Ainda que formada, a inexperiência da professora a leva a assumir uma prática didática intimidadora (ao menos aos olhos da personagem).

Serve para nos dar zero que é o motivo que o papai tem para aplicar em nós sua raiva da mamãe.

Para manter a progressão temática do texto, recorreu-se à estratégia da tematização constante (KOCH, 2015), mantendo-se o foco no ser descrito. Ainda que o sujeito esteja elíptico, é possível compreender que a professora, desta vez, é predicada como aquela que ‘serve para dar nota zero’. A escolha lexical da personagem aponta para uma representação negativa do papel social assumido pela professora; ‘servir para’ é atribuir à docente uma função utilitária: estar a serviço de uma instituição de ensino não para mediar a aprendizagem, mas para quantificar, por meio de notas, o que o aluno supostamente não sabe. Na coesão sequencial do texto, há uma relação de causa e consequência: por que os alunos não respondem às questões que a professora lhes faz (= causa), todos recebem nota zero (= consequência). Contudo, tirar nota zero passa a ser a causa de uma nova consequência: o pai punir o filho de algum modo.

Destaca-se, no entanto, que a punição atribuída ao filho não se refere a seu baixo desempenho escolar, mas às frustrações do pai, no papel social de marido. Neste trecho, o autor demonstra, com maestria, o que é saber fazer coisas com as palavras, conforme pontuado no início deste artigo, uma vez que o pano de fundo do texto é denunciar a dupla negação do conceito de educação da personagem: a criança não recebe nem a educação informal, pois o pai usa o filho para liberar a raiva que sente da mãe, nem a educação formal, uma vez que a professora só tem o domínio de uma prática didática também de cerne punitivo.

Tem professora muito bonita e a minha é uma, mas eu olho pouco porque ela pode achar que eu estou olhando por isso mesmo.

Na textualização do novo enunciado, mantém-se a progressão por tema constante (KOCH, 2015). O conteúdo, no entanto, sofre uma mudança de focalização. Em busca de qualificação positiva de sua professora, a personagem, agora, faz um recorte lexical na

‘beleza’. Ao leitor, fica implícita a ideia de que há professoras feias e bonitas. A professora da personagem é bonita, razão pela qual ele a admira. Na sequência, uma oração adversativa, seguida uma explicativa, aponta para a consciência do papel social que a personagem deve assumir. Assim, a criança admite que observa a beleza de sua professora, ainda que discretamente (‘mas eu olho pouco’).

Agora, quando ela está escrevendo no quadro-negro é diferente e aí está porque sempre que ela me pergunta uma coisa eu antes digo “Hã?”.

Nesta sequência microestrutural, a personagem recorre, em sua ‘composição escrita’ a um marcador conversacional usado, no português brasileiro, para introduzir um novo tópico discursivo. Interessante observar que o advérbio temporal ‘agora’ está gramaticalizado, neste exemplo, com o valor de conjunção adversativa.

A personagem demonstra sua mudança de comportamento quando a professora lhe dá as costas. Voltar-se para o ‘quadro-negro’ para escrever, é tirar totalmente a atenção do aluno para o conteúdo da aula. Por conseguinte, quando a docente retoma a sua estratégia didática de ‘perguntadora’, o aluno sequer dá atenção ao questionamento que lhe é dirigido. Assim, a interjeição ‘hã?’, além de expressar uma ‘admiração’, é usada no texto para: a) tirar o menino do mundo da fantasia e trazê-lo de volta para o mundo real; b) sinalizar, para o leitor, que a personagem desconhece o conteúdo da pergunta; logo, não saberá a resposta. Está condensado nesse item léxico-gramatical o implícito: “você pode repetir tudo o que falou para que eu possa conhecer a pergunta e verificar se posso lhe dar uma resposta”?

A minha professora é ela mesma e não como a da classe do meu irmão que é uma substituta.

No enunciado final do texto, o uso do pronome ‘minha’ anteposto ao item lexical que deu ancoragem ao título-tema, confirma que todo o relato apresentado é uma espécie de retrato fiel da situação por que passa a personagem diariamente. Esse trecho é essencial na organização do texto, pois funciona como uma síntese de tudo o que se afirmou até então. Em estado de resignação, a criança declara ‘minha professora é ela mesma’, ou seja, por ser efetiva, os alunos irão se encontrar com ela todos os dias; a professora sempre formulará perguntas que os alunos não saberão responder; ela sempre atribuirá nota zero às respostas

erradas/inadequadas; a personagem continuará sendo alvo das frustrações do relacionamento marital de seu pai; ele continuará disfarçando olhares ou se distraíndo por causa da beleza da professora. Em contrapartida, o irmão deve se favorecer mais do que ele, uma vez que tem aulas com uma professora substituta.

A interface leitura ↔ conhecimentos léxico-gramaticais

Ao chegar a este ponto da análise, pode-se observar que o papel dos conhecimentos léxico-gramaticais é auxiliar na progressão semântica de sequências textuais descritivas que individualizam, por estratégia de expansão lexical, as representações que a personagem tem sobre sua professora. Millôr, num suposta composição infantil, desconstrói o significado cristalizado de professora como aquela que tem conhecimento, didática e sabedoria suficientes para fazer o aluno ascender aos conhecimentos que são de responsabilidade da educação formal, demonstrando, no texto, que a única coisa que a professora ensina é o disfarce: finge-se dar aula, finge-se aprender, finge-se ser pai.

A personagem, por sua vez, assume uma voz polifônica, na medida em que descreve sua experiência, pressupondo outras crianças que, provavelmente, passem por esse problema. É nesse sentido que a criança se posiciona na primeira pessoa do plural ‘nos pergunta’, ‘não sabemos’, ‘aplicar em nós a raiva’, ‘minha professora/a do meu irmão’ (= nossas professoras).

Ainda que o texto faça uma representação negativa do profissional do ensino, a reflexão que aqui se propõe aponta para uma mudança de perspectiva na postura do futuro professor ou do professor em atuação. Antes de formar o ‘poliglota na própria língua’, é necessário que o professor se faça um conhecedor das múltiplas possibilidades de que dispõe a língua para que seus usuários produzam textos-discursos coesos, coerentes e eficazes às variadas situações comunicativas.

Assim sendo, na proposta de leitura analítica do texto de Millôr Fernandes, destacaram-se alguns pontos que o professor formado ou em processo de formação tem o direito de conhecer antes de planificar uma pedagogia léxico-gramatical para a escola básica:

- a) a função do título de um texto;
- b) o papel dos artigos definidos;
- c) os marcadores argumentativos;
- d) as elipses;
- e) as relações de causa e consequência;
- f) as escolhas lexicais;
- g) a gramaticalização de formas léxico-gramaticais;
- g) a predicação de conteúdos lexicais;
- h) as estratégias de progressão temática.

Considerações finais

O principal desafio da Educação Linguística é se ocupar de oferecer uma excelente formação acadêmica aos (futuros) professores de língua materna. Uma formação que englobe tanto os conhecimentos específicos de sua área de formação, sustentado pelas teorias em ciências da linguagem, quanto os conhecimentos voltados para atuação.

No que diz respeito à pedagogia léxico-gramatical, é fundamental que os docentes compreendam as relações indissociáveis entre esses dois planos linguísticos e seus usos em textos e discursos. Contudo, precede à prática pedagógica o conhecimento do professor sobre os procedimentos analíticos possíveis de seu objeto de trabalho. É nessa perspectiva que este trabalho se propôs a lançar uma breve reflexão sobre análise linguística voltada para o profissional interessado nos estudos em Educação Linguística.

Referências

- BALBONI, Paolo E. *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*. Novara: UTET Università, 2009
- BATTANER, Paz [María Paz Battaner Arias]; FERRERO, Carmen López. *Introducción al léxico, componente transversal de la lengua*. Madrid, 2019.
- BORBA, Francisco S. (Org.). *Dicionário Unesp do português contemporâneo*. São Paulo: Unesp, 2004.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática*. Opressão? Liberdade? 11. ed. São Paulo: Ática, 2001 [1986].
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- FIGUEIREDO, Olívia. Pedagogia da gramática. In: _____. *Didáctica do português língua materna: dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Asa, 2004. p. 104-120.
- GALLINA, Francesca. Educazione linguistica oggi: dal passato al prossimo futuro. In: COPPOLA, Daria (Org.). *Educazione linguistica e insegnamento*. Pisa: ETS, 2019. p. 37-61.
- GIASSON, Jocelyne. A compreensão na leitura. Trad. Maria José Frias. Porto: Asa, 1993 [1990]. (Original francês)
- GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2005 [1990].

KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Contexto, 2015.

LEIRIA, Isabel. Léxico, aquisição e ensino de L2. *Polifonia*, n. 4, Lisboa: Colibri, 2001. p. 119-141.

LOMAS, Carlos. A educação linguística e literária e a aprendizagem das competências comunicativas. In: _____. *O valor das palavras (I)*. Falar, ler e escrever nas aulas. Porto: Asa, 2003. p. 13-24.

LOMAS, Carlos. *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. In: _____. (Org.). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro, 2014. p. 9-17.

LOPES, Lúcia Helena Ferreira. *A função do léxico no espaço da leitura significativa*. São Paulo: Annablume, 2006.

MARQUESI, Sueli Cristina. *A organização do texto descritivo em língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MIRANDA, Silvia Cristina. A gramática reflexiva: a pedagogia léxico-gramatical na perspectiva da educação linguística. In: PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva (Org.). *Educação linguística e o ensino de língua portuguesa: algumas questões fundamentais*. São Paulo: Terracota, 2014. p. 63-79.

PALMA, Dieli Vesaro. Educação linguística e a pedagogia léxico-gramatical: a análise linguística em foco. In: VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BATISTA, Ronaldo de Oliveira; PEREIRA, Helena Bonito (Org.). *Estudos linguísticos: língua, história, ensino*. São Paulo: Mackenzie, 2017. p. 205-22.

PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva; NOGUEIRA JUNIOR, José Everaldo. Educação linguística e desafios na formação de professores. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua Portuguesa: lusofonia – memória e diversidade cultural*. São Paulo: EDUC, 2008. p. 215-233.

PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva (Org.). *Educação linguística e o ensino de língua portuguesa: algumas questões fundamentais*. São Paulo: Terracota, 2014.

SEGREDO, Ligiane Cristina. A pedagogia do léxico e da gramática: ensinando língua portuguesa em nova perspectiva. In: _____. CINTRA, Anna Maria Marques; PASSARELLI, Lílian Ghiuro (Org.). *A pesquisa e o ensino em Língua Portuguesa sob diferentes olhares*. São Paulo: Blucher, 2012. p. 39-50.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. 12. ed. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Globo, 2004 [1985]. (Original italiano).

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. O ensino do vocabulário e sua importância. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua portuguesa e lusofonia: história, cultura e sociedade*. São Paulo: EDUC: IP-PUC-SP, 2016. p. 211-232.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A educação linguística. In: _____. *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 21-41.

TURAZZA, Jeni Silva. Prefácio. In: LOPES, Lúcia Helena Ferreira. *A função do léxico no espaço da leitura significativa*. São Paulo: Annablume, 2006. p. 15-25.

LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE LENGUA PORTUGUESA: REFLEXIONES PARA LA PEDAGOGÍA LÉXICO-GRAMÁTICAL

RESUMEN

Este trabajo se inserta en el área de la Educación Lingüística y se centra en la importancia del conocimiento léxico-gramatical en la formación del profesor de lengua portuguesa. Tiene como objetivo contribuir a los debates orientados a teorizar una pedagogía léxico-gramatical. En este artículo se problematiza el desconocimiento, por parte del profesor en formación o ya licenciado, sobre las estrategias para realizar análisis lingüísticos desde su principal objeto de trabajo: los textos. El estudio se justifica por el incipiente número de estudios que demuestran cómo abordar el conocimiento léxico-gramatical de forma transversal a las actividades de producción y recepción de textos escritos y orales. El artículo se basa en investigaciones en Educación Lingüística (BECHARA, 1986; FIGUEIREDO, 2004, LOMAS 2003; 2014; PALMA; TURAZZA, 2014; GALLINA 2019).

Palabras clave: Lengua Portuguesa. Educación lingüística. Pedagogía léxico-gramatical. Lexicología. Léxico.

Envio: novembro/2020

Aceito para publicação: dezembro/2020