

ENSINO DE GRAMÁTICA NA DÉCADA DE 1980: A CONTRIBUIÇÃO DE CARLOS FRANCHI

Jéssica Máximo Garcia

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Carlos Henrique Teixeira de Araújo

Doutorando pela Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM

Ronaldo Batista

Doutor em Linguística - USP; UPM; CNPq

RESUMO

Analisa-se pela perspectiva da historiografia da linguística propostas para ensino de gramática em *Gramática e criatividade* (1991[1987]), de Carlos Franchi, com o intuito de observar três domínios de saber e prática de saberes em relação à proposta do autor: linguística, gramática e ensino. Pretende-se observar a retórica de ruptura com o ensino normativo e tradicional de língua portuguesa. São elementos de análise a retórica do autor, seu marco histórico de influência e o posicionamento docente necessário frente às novas concepções de língua e linguagem. Entende-se que há uma especificidade do pensamento sobre a ciência da linguagem em Franchi que determina seu modo de compreender o ensino de gramática.

Palavras-chave: Historiografia Linguística, Gramática, Ensino, Carlos Franchi.

GRAMMAR TEACHING IN THE 1980S: THE CONTRIBUTION OF CARLOS FRANCHI

ABSTRACT

This article, considering a historiographic perspective, aims to analyze the proposals for grammar teaching in *Criatividade e Gramática* (1991[1987]), by Carlos Franchi, in order to observe three elements in relation to the author's proposal: linguistics, grammar and teaching. Our research sets out to understand the rhetoric of rupture with the normative and traditional teaching of the Portuguese language. The main elements of analysis are as follows: the author's rhetoric, the historical framework of his influence, and the necessary teaching position in face of the new conceptions of language. It is understood that there is a specificity of Franchi's thought about the science of language which determines his way of understanding grammar teaching.

Key words: Linguistic Historiography, Grammar, Teaching, Carlos Franchi.

Introdução

Rompendo-se com a visão vulgar de que a história é apenas o estudo do passado limitado em si mesmo, abre-se, aqui, neste artigo, a revisão de fontes históricas que romperam com paradigmas científicos validados e legitimados em sua época para adotarem uma perspectiva revolucionária e descontinuada com a tradição. Entende-se, então, que o fazer

historiográfico seja uma investigação não *in absentia*, mas *in praesentia* no contínuo histórico, isto é, seus impactos podem ser sentidos e percebidos na contemporaneidade, ainda mais quando se pensa nas revoluções científicas. Barros (2019a) delimita seis demandas para o fazer historiográfico no século XX: problematização, expansão das fontes, multiplicação dos campos históricos, expansão dos temas, história-resistência e interdisciplinaridade. Desse modo, não se entende mais a história com mera descrição (ou crônicas) de fatos passados. Barros (2019a) diz que se deve ter uma problemática a fim de expandir os interesses temáticos em história uma vez que existe, hoje, maior abrangência social, política e cultural em relação a vários saberes.

Enceta-se, pois, neste artigo, a abrangência (cf. BARROS, 2019) de fontes históricas a fim de questionar, por um viés crítico-analítico-investigativo, a obra *Criatividade e gramática* (1991[1987]), de Carlos Franchi, tendo em vista a abrangência de *temas* - como confluíram temas em linguística, gramática e ensino -, de *autores* - a qual grupo de especialidade o autor estava filiado - e de *público* - qual imagem pode-se depreender do professor e do aluno em sua obra.

Somando-se a isso, entende-se a história como eixo e esfera de modificações e renovações. Consoante Batista (2020, p. 13),

uma historiografia que se pretende interpretativa pode partir da premissa de que a história é um conjunto de fatos que se transformam ao longo dos tempos [...] cabe ao trabalho interpretativo do historiador analisar as mudanças para compreender por que motivo elas ocorreram e quais são seus reflexos em diferentes recortes temporais.

Na medida em que as ciências da linguagem vão avançando e progredindo, as tradições de pesquisas vão se renovando, os paradigmas podem ser continuados ou descontinuados. Em Franchi (1991[1987]), por exemplo, apresenta-se uma nova tradição em detrimento da antiga maneira tradicional de ensinar gramática. Dessa forma, há uma renovação metodológica, distinta da prescrição tradicional de regras de uma da norma considera culta.

Vê-se, pois, a variação, na década de 1980, com o tratamento do ensino de língua no nível básico de educação. Apela-se, por meio das recepções das ideias linguísticas em divulgação, para um viés mais funcionalista e contextual da língua. Marca-se, aqui, uma rivalidade no tratamento didático e escolar com a gramática: adoção de um modelo tradicional e normativista ou renovação para um modelo linguístico e de uso prático da linguagem.

Na década de 1980, filólogos e linguistas, professores de língua materna e autores de livros didáticos questionaram a maneira pela qual o ensino de gramática se dava na educação básica que equivalia aos atuais Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Além disso, contestaram a eficácia do ensino de língua que idealiza o estudo sobre a língua em detrimento

do uso prático e efetivo da língua em diversos registros linguísticos.

Desse modo, tendo em vista que a obra *Criatividade e gramática* (1991[1987]), de Carlos Franchi (1932-2001), é destinada para professores, acadêmicos de licenciatura em letras e demais interessados nos problemas e complexidades do ensino de língua portuguesa, o presente texto tem por finalidade demonstrar como o ensino de gramática, discutido na obra selecionada, se estabeleceu em um movimento histórico, de descontinuidade com uma longa tradição gramatical prescritivista. Isto posto, é possível constatar não só a concepção de gramática assegurada por Franchi, mas também compreender como se estabelecia o ensino de língua portuguesa e como essas contribuições permanecem presentes e refletem tanto nas discussões acadêmicas, quanto nas salas de aula do ensino básico.

Método: procedimentos da análise

Tem-se, aqui, como aporte teórico e metodológico de análise Batista (2013; 2020). Entende-se que o fazer historiográfico não seja a mera construção escrita de uma crônica, mas sim de uma narrativa amparada por ferramentas que auxiliam a reconstrução de uma visão de linguagem em uma determinada época. Batista (2020) estabelece caminhos que devem ser levados em consideração ao se fazer uma investigação histórica: a definição de uma premissa, depois, o olhar analítico em relação ao objeto selecionado; a rede interdisciplinar e contextual para se aprofundar no objeto selecionado e fontes outras que venham a complementar a análise.

Este artigo tem como premissa a tentativa de maior compreensão da retórica de ruptura com o ensino tradicional de gramática na década de 1980 em Franchi. Seleciona-se, para isso, uma obra (exemplar de época) como fonte primária: *Criatividade e gramática* (1991[1987]). O olhar para a fonte histórica, aqui, leva em consideração o tratamento dado por Barros (2019b) aos documentos de época: posição da fonte, intencionalidade, qualidade e serialidade. Dessa forma, perscruta-se a visão de Franchi sobre a influência da linguística (ou dos estudos que estavam sendo feitos à época) no ensino gramática (língua portuguesa) e em sua prática docente.

Enseja-se o desvelamento dos sentidos construídos em Franchi (1991[1987]) a fim de captar mudanças de concepção de linguagem e de língua. Dessa forma, pode-se perceber a quebra de paradigmas linguísticos com o intuito de uma revolução frente a uma tradição deslegitimada por um grupo de especialidade em iminência à época. Tal investigação possibilita, assim, o exame de uma retórica revolucionária, que possa perdurar até hoje quando se pensa na problemática gramatical e seu ensino em sala de aula.

A impossibilidade da dissociação do autor de seu período histórico traz, pois, uma profícua oportunidade de se traçar o argumento da influência, ou seja, quais foram as influências culturais, históricas, intelectuais, sociais e políticas do autor durante a escrita de uma obra específica. Dá-se como irreal a neutralidade no discurso – é apenas um efeito de sentido; certa tentativa de mascaramento ideológico –, dessa forma, também pode-se apurar e sondar a recepção de teoria e saberes sobre ensino de língua na década de 1980 e como isso perpassa a visão teórico-científica do autor.

Dessa forma, dois direcionamentos teóricos são fundamentais neste artigo: *content-oriented* e *context-oriented*. O primeiro tem como finalidade a orientação para os conteúdos presentes na obra em análise; o segundo, para como esse conteúdo refletiu dentro do contexto de época e como foi sua recepção. Imbricam-se, também, princípios de análise de Koerner (contextualização, imanência e adequação) como as fases de Swiggers (heurística, hermenêutica e expositiva).

Organiza-se, pois, por meio do princípio da contextualização, um breve resumo acerca da história do ensino de língua portuguesa consoante Soares (1996) a fim de identificar a atmosfera intelectual de Franchi na década de 1980. Em seguida, pretende-se compreender a obra em análise como objeto histórico marcado pelas configurações culturais, temporais, políticas e sociais de sua época. Por fim, relaciona-se a investigação a possíveis ramificações contemporâneas no questionamento ainda ao que concerne ao ensino e à didática de língua portuguesa em sala de aula (ou seja, apreciações e comentários valorativos durante a construção da narrativa historiográfica).

Assumem-se, portanto, como procedimentos metodológicos: (a) análise da retórica de ruptura e quebra paradigmática do ensino de gramática na década de 1980 por meio de um estudo historiográfico em Franchi (1991[1987]); (b) imbricação de outras fontes (fontes secundárias) para a construção da rede interdisciplinar que tenha atravessado o momento da escrita e pensamento da obra de Franchi; (c) elaboração de narrativa historiográfica valorativa e crítica, elencando as causalidades da obra, as explicações necessárias – entende-se aqui as motivações – e as implicações futuras (ou seja, os impactos e os ecos que a obra tem na atualidade quando se questiona o ensino tradicional de gramática).

Resume-se bem o fazer metodológico deste artigo a partir de Batista (2020):

| PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NA HISTORIOGRAFIA DA LINGÜÍSTICA | |
|---|---|
| 1 ^a . tarefa | Definição de um tema e de marcos temporais que determinam a inserção histórica das ideias linguísticas a serem analisadas e interpretadas; esse procedimento define, portanto, a periodização que orienta o trabalho do historiógrafo. |
| 2 ^a . tarefa | Seleção da documentação histórica a ser analisada (as fontes primárias, o mais variadas possível) acompanhada da seleção das fontes secundárias, que, dentre outras funcionalidades, possibilitam a reconstrução e inserção da documentação em um clima de opinião. |
| 3 ^a . tarefa | Definição dos parâmetros internos e externos de análise (considerados em inter-relação constante; ainda que sejam possíveis historiografias que privilegiem apenas uma das dimensões). |
| 4 ^a . tarefa | Inserção dos documentos históricos em um clima de opinião. |
| 5 ^a . tarefa | Abordagem dos documentos históricos em sua constituição textual e discursiva, com o cuidado para evitar interpretações anacrônicas. |
| 6 ^a . tarefa | Estabelecimento de correlações entre os documentos históricos e outras fontes que devem garantir uma interpretação abrangente e procedente do ponto de vista crítico. |
| 7 ^a . tarefa | Articulação de descrições e interpretações historiográficas dos documentos sob análise. |
| 8 ^a . tarefa | Elaboração da narrativa historiográfica mais apropriada para o documento histórico sob análise. |
| 9 ^a . tarefa | Proposição de sínteses de alcance interpretativo que possibilitem o estabelecimento de eixos de continuidade e descontinuidade dos aspectos destacados na fase hermenêutica. |
| 10 ^a . tarefa | Organização dos modos de apresentação da historiografia elaborada pelo historiógrafo, consciente de seu papel ativo em relação a uma abordagem de natureza objetiva relativa dos documentos históricos que lhe possibilitaram a proposta historiográfica. |

Figura 1 - (BATISTA, 2020, p. 97)

Parte-se dessas tarefas acima para a composição textual de uma narrativa historiográfica sobre o ensino de gramática em Franchi (1991[1987]) com o fito de responder a quatro perguntas: (1) *Como a ciência da linguagem e seu pensamento estão presentes em Franchi 1987?* (2) *Como esse livro rompe com a imagem do ensino de uma gramática apenas de cunho normativo?* (3) *Como as contribuições de Franchi perduram até hoje?* (4) *Como deve ser a atitude do professor diante de novas orientações que estavam sendo recebidas na época em que o livro foi escrito?*

Consoante Kuhn (2018[1962], p. 233), “[...] os manuais veículos pedagógicos destinados a perpetuar a ciência normal, devem ser parcial ou totalmente reescritos toda vez que a linguagem, a estrutura dos problemas ou as normas da ciência normal se modifiquem”. Compreende-se que, por meio da visão de Kuhn, os impactos e as renovações dos empreendimentos da linguagem - aqui, por exemplo, a proposição de alteração do paradigma de ensino de gramática - teriam reflexo nos compêndios de gramática. No entanto, as substituições das abordagens e das metodologias normativistas são bem exíguas ainda hoje. Por

isso, deve-se entender e investigar as proposições de Franchi (1991[1987]) já na década de 1980 como contribuição para a presente discussão no século XXI.

Ensino de língua portuguesa na década de 1980

Para pensarmos no ensino de gramática da língua portuguesa, especificamente em um determinado período, é essencial, também, avaliarmos a história (em aspectos sociais, políticos, culturais) do ensino de língua portuguesa: disciplina que no Brasil foi apresentada como conteúdo escolar apenas no final do século XIX. Partimos, assim, de uma perscrutação histórica a fim de compor uma narrativa interpretativa sobre a prática docente no que concerne à aplicação da gramática da língua portuguesa em sala de aula, compete-nos um olhar confluyente e convergente. Essa narrativa ilustra o clima de opinião das décadas de 1970 e 1980 para a compreensão de interferências na prática dos professores de língua materna.

Magda Soares (1996) apresenta um panorama desde a inserção da língua portuguesa como disciplina escolar no Brasil até a década de 1980. Para este texto, interessa-nos o período que vai de 1970 até o final da década de 1980, recorte temporal que nos permitirá uma investigação acerca da influência teórica e prática do autor selecionado, a fim de identificar os pressupostos didáticos e teóricos em relação à concepção do ensino de língua. Ou seja, quais ideias estavam em voga e poderiam, por exemplo, gerar conflitos com outros pesquisadores e professores.

A década de 1970 sofreu pouca influência das décadas anteriores (1950-1960) por causa da tradição do ensino de gramática em aula de língua materna: os conceitos gramaticais eram instrumentos para o aprendizado da leitura e de interpretação de textos. Segundo Soares (1996), o estudo de gramática apenas tinha duas técnicas de ensino nas décadas de 1950 e de 1960: estudo de gramática por meio de textos ou estudo dos textos por meio dos recursos gramaticais. Além disso, há uma expressiva valorização do livro didático nesse recorte temporal. O livro didático era um apoio ao professor, uma vez que apresentava os textos e exercícios para sua aplicação em sala de aula. Assim, a tarefa de preparação e de seleção de material, por parte dos professores, foi sendo substituída pelo livro didático que passou a ser uma interferência de controle externo, sobre o magistério. Ou seja, um autor escolhido terá, ao escrever e preparar a obra, vínculo com um grupo de especialidade, isto é, a transferência ao livro didático da tarefa do professor de preparar e organizar previamente o material teórico e prático da aula de língua portuguesa instaura a possível legitimação de um método consagrado de educar para o fazer linguístico.

Ainda conforme Soares (1996), a primazia do viés normativo era resistente, por causa (entre outros diversos fatores) da visão e método jesuítico – origem histórica de muitas práticas educacionais em nosso território nacional – no tocante ao ensino de gramática no Brasil. Em oposição à década de 1960, o ensino de gramática, afetado pela LDB - *Lei de Diretrizes e Bases* nº 5692/71, na década de 1970 sofreu mudanças: ensinava-se, como proposta, língua portuguesa com foco em seu uso - viés mais pragmático e utilitário (SOARES, 1996) –, não com foco na própria língua - viés metalinguístico. Segundo Piletti C. e Piletti N. (2018, p. 211), o “objetivo [da LDB é] perfeitamente adequado às responsabilidades que cabem à educação escolar, tanto na formação pessoal quanto na preparação do indivíduo para a vida social”.

Nesse mesmo período, a gramática foi reduzida nos conteúdos dos livros didáticos e passou-se a questionar seu ensino na escola. Esse questionamento do ensino da norma culta e da análise gramatical em sala de aula pauta, ainda hoje, uma dualidade: ensinar gramática ou não. Observava-se, na década de 1970, pelo menos em tese, uma ruptura com o pensamento estritamente gramatical, uma vez que os textos literários deixavam de ser exclusivos nas páginas dos livros didáticos e davam lugar a textos das práticas cotidianas: jornais, revistas, publicidade, história em quadrinhos, humor, entre outros. A comunicação não só escrita, mas também oral entrava no escopo de ensino, por exemplo, valorizando-se a oralidade, antes renegada e deixada de lado nas aulas, já que os textos verbais escritos predominavam em toda a prática pedagógica.

Neves (2011), em pesquisa extensiva publicada originalmente na década de 1990, afirma, com base no levantamento feito sobre ensino e didática da língua materna, que poucos professores mostravam conhecimento da língua como um sistema em funcionamento. Associa-se, à época de estudo neste texto (1970-1980), a concepção do ensino de língua mais metalinguístico em que prevalece a explicação da língua pela própria língua, deixando de lado a funcionalidade e o uso da língua em diversos contextos e situações. Ainda segundo Neves (2011), não se pode perder de vista, no ensino de língua a tríade: dimensão discursiva, semântica e sintática. No entanto, Neves (2011) assevera que não se deve compartimentar as três dimensões, dado que estão em constante relação. À medida que Soares (1996) esmiuça a história do ensino de língua portuguesa, percebe-se que apenas recentemente houve concordância com o pensamento de Neves (2011). O livro que aqui será analisado atesta a ruptura com o fazer sistemático e organizacional da gramática normativa e de uma análise linguística descontextualizada de formas de uso da língua em situações comunicativas.

Ainda na década de 1970, pode-se traçar, de acordo com Altman (1998), influência e recepção da corrente linguística estruturalista e de outras teorias linguísticas (ainda na década

de 1980). Até mesmo, conforme Altman (1998, p. 23), porque antes disso, o desenvolvimento e a pesquisa em linguagem eram destinados apenas ao estudo da filologia e da dialetologia: “a emergência de uma disciplina Linguística no Brasil [...] envolveu mudanças relativas não só à concepção dos problemas e das formas de tratamento do objeto linguagem [...]”.

A recepção das teorias da comunicação estavam presentes nesse horizonte de recepção linguístico, mais especificamente no ensino de língua, na década de 1970: “Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos - verbais e não verbais” (SOARES, 1996, p. 169). Correlaciona-se a isso, por exemplo, a repercussão da Escola de Praga, com destaque para um de seus membros, Roman Jakobson (1896-1982), no que diz respeito aos elementos (ou fatores) da comunicação. A contribuição do estruturalismo da Escola de Praga influenciou em certa medida a “nova” condução pedagógica no ensino de língua.

Criatividade e gramática na década de 1980

Franchi, em *Criatividade e gramática*, apresenta algumas considerações e alguns caminhos para o ensino de gramática na escola. Com base nos debates acadêmicos da década de 1980, sobre a permanência da gramática no currículo escolar, o autor defendeu a importância de incentivar uma prática gramatical que estivesse vinculada a uma visão criativa da linguagem.

Logo na apresentação, por exemplo, estabelecem-se três diretrizes fundamentais para a discussão no decurso do livro: (1) *algumas notas sobre criatividade*, (2) *o que se faz quando se faz gramática como se faz*, (3) *indicações para uma renovação dos estudos gramaticais*. Além disso, reitera-se também que o texto seja de leitura para o professor de educação básica.

Franchi faz uma crítica ao “normativismo renitente”, aquele que destitui do discente a potencialidade criativa, uma vez que conduz o ensino de língua por meio de produções de exercícios de nomenclatura, reduzindo as possíveis competências dos alunos. Esse autor, portanto, constata a viabilidade de um ensino de língua por meio da criatividade verbal e oral. O aluno é considerado protagonista nessa construção intelectual em detrimento de um aluno assujeitado dessa liberdade. Portanto, o ensino de português deveria prover ao aluno condições primeiras para o pleno amadurecimento linguístico, mas não se tornar apenas um fim em si mesmo por meio de uma pedagogia duvidosa: “a ‘redação’ não é tomada como estratégia para o desenvolvimento da capacidade de produção de textos, mas como instrumento de avaliação de questiúnculas normativas e de ortografia” (FRANCHI, 1991[1987], p. 7).

A retórica de ruptura em Franchi é contundente, dado que subverte o lugar-comum do ensino de língua portuguesa por meio de enunciados provocadores. Ao mesmo tempo, ataca lugares que seriam de quantidade (a tradição e a repetição recorrente dos mesmos métodos usados) para a possibilidade de uma construção qualitativa do ensino de língua portuguesa: a não destituição do processo criativo e singular do discente.

Tem sido um lugar comum entre professores, educadores e mesmo estudiosos da linguagem uma atitude negativa em relação à gramática. Há razões para isso. Entre elas: a crítica correta à insuficiência das noções e procedimentos da gramática tradicional; a inadequação dos métodos de “ensino” da gramática; o fato de que essa gramática não é relacionada a um melhor entendimento dos processos de produção e compreensão de textos; o esquecimento da oralidade; o normativismo renitente etc. Essa crítica, porém, por mais perspicaz e correta que seja, não é acompanhada de uma reflexão amadurecida e bem-informada: nem basta para instruir a substituição dos quadros teóricos que serviram à tradição gramatical, nem permite elaborar uma nova mediação entre a teoria lingüística e a prática pedagógica. Não se renova, assim, a concepção de gramática (FRANCHI, 1991[1987], p. 7).

Para o autor, é a partir do uso e da prática da linguagem que se pode alcançar um local livre para a criatividade, que em muitos momentos se restringia apenas à escrita de redação, ainda que, em alguns casos, a redação fosse também apenas uma estratégia para avaliar questões normativas e ortográficas. No entanto, para Franchi, não há exclusão da criatividade no ensino da gramática.

Esta deve ser ensinada para que o aluno entenda os efeitos de sentido em diferentes mensagens por meio de diferentes contextos. Isso posto, o autor enfatiza que o desenvolvimento da criatividade se configura de forma abrangente, pois “há uma atividade criativa mesmo quando a linguagem se sujeita a suas próprias regras e há criatividade na construção das expressões mais simples e diretas em cada um de nossos atos comunicativos” (p. 13). Em exemplos, Franchi questiona a classificação normativa, contrapondo-a com um viés semântico e pragmático da linguagem. Ao resumir os problemas do ensino gramatical, o autor propõe um exercício mais funcional para se entender a construção e a aplicação da linguagem em determinado contexto, evidenciando-se a múltipla potencialidade de sentido.

Observa-se a inserção de um fazer criativo da linguagem respaldado por teorias linguísticas (especificamente a semântica), no entanto o autor tem certo cuidado ao fazer considerações sobre a gramática: “não estou pessoalmente de acordo com uma caracterização da prática científica em termos de ‘revolução’” (1991[1987], p. 15).

Franchi, portanto, elabora uma visão sintático-semântica para propor uma nova visão para o ensino tradicional da língua portuguesa, ensino que estava pautado no fazer mecânico destituído de explicações para problemas gramaticais que foram surgindo teórica e metodologicamente ao longo dos anos. Sendo assim, sua grande crítica recai sobre o fazer gramatical equivocado e limitante: “está na falta de reflexão sobre o que realmente se está fazendo, quando fazemos gramática do modo que fazemos” (1991[1987], p. 15).

Todas as primeiras séries da vida escolar deveriam estar voltadas, prioritariamente, para as atividades lingüística e epilingüística. A atividade lingüística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem. Ela já se dá, obviamente, nas circunstâncias cotidianas da comunicação no âmbito da família e da comunidade de nossos alunos. E somente pode reproduzir-se, na escola, se esta se tornar um espaço de rica interação social que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação, pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição como interlocutores reais do professor e seus alunos e dos alunos entre si. Em outros termos, há que se criarem as condições para o exercício do “saber lingüístico” das crianças, dessa “gramática” que interiorizaram no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas (cf. nota 16) (FRANCHI, 1991[1987], p. 35).

A citação acima destaca a convergência de linguagens na escola, lugar no qual se tornaria o centro de contato com múltiplas formas de língua: “ambiente de rica interação social”. Entende-se a escola como um simulacro da realidade social. Por isso, o trabalho do docente seria, por meio do ensino de língua, mitigar as barreiras lingüísticas limitantes que a sociedade, por meio da validação de um recorte específico de língua (gramática tradicional), ainda perpetua.

Franchi propõe que o discente saiba conscientemente usar as partes do discurso para imprimir sentido em diversos contextos, mas que não necessariamente saiba a nomenclatura gramatical. Torna-se imperativo a construção operacional da linguagem: o aluno, ao se expressar verbalmente na modalidade escrita ou oral, pode fazer escolhas de maneira consciente, a fim de comunicar-se com eficácia. Consequentemente, o ensino de gramática pode, por exemplo, ajudar os estudantes a entender a complexidade oracional da língua portuguesa, podendo, assim, distinguir semântica e pragmaticamente o uso e a função argumentativa de uma oração desenvolvida ou reduzida.

Julga-se, logo, que o “saber lingüístico” em Franchi seja multifatorial, ou seja, o professor tem o dever de apresentar ao aluno diversas situações-problema para que o discente consiga, por meio da competência lingüística, desenvolver-se e aprimorar-se em sua língua

materna, seja na fala, seja na escrita, seja na escuta, seja na leitura: “a atuação do educador deve levar a configurar-se situações mais específicas de linguagem ou banco para propósitos também mais específicos e próprios” (1991, p. 35). Dessa forma, faz-se um movimento epilinguístico (intenção comunicativa) no lugar de um movimento metalinguístico (classificação dos componentes da língua).

Não é verdade que a gramática nada tem a ver com a produção e a compreensão do texto: ela está na frasezinha mais simples que pronunciamos. Mas é preciso concebê-la de um modo diferente: como o conjunto das regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com o seu sentido e possibilitam a interpretação. Antes de ser um livro de etiquetas sociais ou um manual descritivo, a gramática é, de início, esse saber linguístico que todo falante possui, em um elevado grau de domínio e perfeição. Em um segundo plano, a explicitação formal do caráter abstrato e geral desse saber (FRANCHI, 1991[1987], p. 39).

Desse modo, para o autor, a gramática não é um saber apenas restritivo, uma vez que aprendemos através da construção social e do reflexo de nossas interações com o mundo. Por conseguinte, a expansão da percepção de criatividade é necessária para assegurar um desempenho considerável da linguagem. O ensino de gramática, portanto, é uma ponte para o aluno ter acesso às possibilidades de sentido num amplo horizonte de significação no meio sociocultural e artístico. Vai além de um conhecimento gramatical normativo privilegiado e legitimado por um grupo minoritário. Franchi não nega o ensino de gramática, contudo propõe um redirecionamento: “por isso, também, elas [regras] não são uma bitola estreita, mas uma multiplicidade de caminhos, abertos à opção, e mesmo à revisão e à violação”. Logo, o ensino de gramática deve abrir possíveis cenários de construção de sentido para os discentes, não deve, assim, tornar-se “restritiva” e “limitante”.

Conclusão

Um material voltado para a reflexão sobre o ensino de língua está circunscrito a um espaço social e histórico específico que lhe permitiu sua produção e circulação em uma esfera de saberes, que o validou, da mesma forma, como um veiculador de um tipo de conhecimento que alcançou seu capital simbólico em sua época.

Questionar formas e modos de ensinar língua portuguesa esteve em pauta na década de 1980. E entende-se ensinar língua portuguesa de forma metonímica: o que estava em jogo na verdade era o ensino de gramática.

Diante do peso de sua presença majoritária na década de 1980 (e até hoje) no componente curricular Língua Portuguesa e nos livros didáticos, era necessário que os linguistas, os “novos revolucionários” em contraparte aos tradicionais gramáticos e filólogos, tomassem partido em relação a um ensino engessado de gramática.

Tratar de classes de palavras em termos de identificação metalinguística e regras do padrão culto, analisar sentenças em torno das classificações de caráter sintático lógico já não era suficiente para os linguistas que traziam em sua bagagem teorias linguísticas nas quais se formaram e que ensinavam nas universidades.

Desse movimento, muito ficou em termos históricos. O nome de Carlos Franchi fez história na própria história da linguística brasileira: seu texto *Criatividade e gramática* é considerado um clássico, mesmo que de acesso difícil e exigente na sua compreensão intelectual. Isso é uma evidência de que há tradição de obras que refletiram sobre gramática e seu ensino da qual Franchi faz parte. Por outro lado, ainda recorrer a textos como esses é índice de quão pouco se avançou no ensino de gramática, já que até hoje se volta a textos que problematizaram, de diferentes maneiras, os percalços de ensinar língua e sua estrutura na educação básica.

Referências

- ALTMAN, Cristina. *A pesquisa linguística no Brasil 1968-1988*. São Paulo: Humanitas, 1998.
- BARROS, José D'Assunção. *Seis desafios para a historiografia do novo milênio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019a.
- BARROS, José D'Assunção. *Fontes históricas: introdução aos seus usos historiográficos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019b.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Introdução à historiografia da linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.
- BATISTA, Ronaldo. *Fundamentos da pesquisa em historiografia da linguística*. São Paulo: Mackenzie, 2020.
- FRANCHI, Carlos. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SE/CENP, 1991[1987].
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2018[1962].
- PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *História da educação: de Confúcio a Paulo Freire*. São Paulo: Contexto, 2018.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *Revista de Educação AEC*, Brasília, vol. 25, n. 101, pp. 9-19, out./dez., 1996.