

DESMISTIFICAÇÃO DO DISCURSO: “NÃO SEI PORTUGUÊS”

Francisco FERREIRA NETO
Universidade Federal de São Paulo

Rafael Dias MINUSSI
Universidade Federal de São Paulo

Resumo: Durante as aulas de língua portuguesa, muitas vezes, os estudantes repetem frases como: “eu não sei português” ou “eu não sou bom em português”. Entretanto, é realmente isso o que eles querem dizer? E o que os professores pensam a respeito? Na construção deste texto, procuramos analisar o que esse discurso carrega de informações implícitas, a partir de definições teóricas sobre discurso e *ethos* discursivo, entre outros, esboçando, ainda, como uma aula de língua portuguesa pode ser um espaço discursivo mais favorável para o aprendizado. Além do referencial em análise do discurso, apoiamos-nos na Teoria Gerativa para corroborar por que “não saber português” representa uma espécie de mito, no sentido de ser uma ideia irreal repetida inúmeras vezes por estudantes e brasileiros em geral, que sempre falaram e falam usando essa língua. Como um aprofundamento no assunto, abordamos a questão do uso das tecnologias e da multimodalidade no processo de ensino-aprendizagem, alertando para a importância de se refletir a prática e valorizar objetos presentes no cotidiano dos estudantes, a fim de se evitar a criação de novas ideias equivocadas, promovendo ainda as habilidades do currículo. Na busca por soluções, apresentamos a necessidade de uma atualização no currículo de língua portuguesa com a inserção mais clara da Faculdade da Linguagem nos documentos orientadores, e, também, que esse assunto esteja em pauta nos cursos de formação continuada docente, para que pensamentos assim sobre a língua tendam a diminuir com o tempo e práticas pedagógicas que privilegiem o protagonismo juvenil ganhem espaço.

Palavras-Chave: Análise do discurso; Conhecimento prévio; Gramática; Teoria gerativa; Ensino.

DISCOURSE DEMISTIFICATION: “I DON’T KNOW PORTUGUESE”

Abstract: During portuguese language classes, students often repeat phrases such as: “I don’t know portuguese” or “I’m not good at portuguese”. However, is it what they really mean? And what do teachers think about it? In the construction of this text, we seek to analyze what this discourse carries with implied information, based on theoretical definitions of discourse and discursive ethos, among others, also outlining how a portuguese language class can be a more favorable discursive space for learning. In addition to the reference in discourse analysis, we rely on the generative theory to corroborate why “not knowing portuguese” represents a kind of myth, in the sense of being an unreal idea repeated countless times by students and brazilians in general, who have always spoken and still speak using this language. As a deepening of the subject,

we approach the issue of the use of technologies and multimodality in the teaching-learning process, alerting to the importance of reflecting on the practice and valuing objects present in the students' daily lives, in order to avoid the creation of new misguided ideas, further promoting curriculum skills. In the search for solutions, we present the need for an update in the portuguese language curriculum with clearer insertion of the Knowledge of Language in the guiding documents, and also this subject on the agenda in continuing teacher training courses, so that thoughts as such about the language tend to decrease over time and pedagogical practices that favor youth protagonism to gain space.

Keywords: *Discourse analysis; Prior Knowledge; Grammar; Generative theory; Teaching.*

DESMISTIFICACIÓN DEL DISCURSO: “NO SÉ PORTUGUÉS”

Resumen: *Durante las clases de portugués, los estudiantes suelen repetir frases como: “No sé portugués” o “No soy bueno en portugués”. Por más que, ¿es eso realmente lo que quieren decir? ¿Y qué opinan los profesores al respecto? En la construcción de este texto, buscamos analizar lo que este discurso lleva con información implícita, con base en definiciones teóricas sobre el discurso y el ethos discursivo, entre otros, también esbozando cómo una clase de lengua portuguesa puede ser un discurso discursivo más favorable. espacio para el aprendizaje. Además de la referencia en el análisis del discurso, nos basamos en la Teoría Generativa para corroborar por qué “no saber portugués” representa una especie de mito, en el sentido de ser una idea irreal repetida innumerables veces por estudiantes y brasileños em general, que siempre hablaron y aún hablan en esta lengua. Como profundización del tema, abordamos el tema del uso de las tecnologías y la multimodalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, alertando sobre la importancia de reflexionar sobre la práctica y valorar los objetos presentes en el cotidiano de los estudiantes, a fin de evitar la creación de nuevas ideas equivocadas, promoviendo aún las habilidades curriculares. En la búsqueda de soluciones, presentamos la necesidad de una actualización en el currículo de lengua portuguesa con la inserción más clara de la Facultad de Lengua en los documentos orientadores, y también que ese tema esté en la agenda de los cursos de formación continua de profesores, para que las reflexiones así sobre el lenguaje tienden a disminuir con el tiempo y ganan espacio las prácticas pedagógicas que favorecen el protagonismo juvenil.*

Palabras-clave: *Análisis del discurso; Conocimientos previos; Gramática; Teoría generativa; Didáctica.*

1. INTRODUÇÃO

Uma aula nunca se inicia quando começa. E nunca termina quando acaba. Esse é o paradoxo necessário da carreira docente. Antes que a aula comece, o professor precisa prepará-la: pensar no objetivo da aula, separar os materiais necessários, pensar na melhor metodologia para desenvolver um determinado conteúdo em certa turma etc.

E, após a cumprimento de tudo isso, o trabalho continua: o professor corrige as atividades, prepara a próxima aula, aprimora os seus próprios estudos etc. Tudo isso sempre amparado por uma legislação que norteia seu trabalho. Os pontos de atenção a que o professor deve se ater e cumprir são tantos que um ator primordial nesse cenário acaba sendo esquecido em alguns momentos: o estudante. Mas, assim como acontece com o professor, a participação do estudante também excede o período de duração da(s) aula(s). E um exemplo dessa situação é quando, no primeiro dia de aula, o professor de português solicita que o estudante redija a costumeira redação “Como foram as suas férias?”. É a partir de um texto sobre as férias de seus discentes que o docente consegue sondar e conhecer um pouco de seus gostos, seus costumes, seus pensamentos, sua escrita e muito mais.

De modo mais concreto, pudemos constatar essas questões nas oficinas que aplicamos em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa de mestrado em Letras¹, em uma escola estadual de Guarulhos. Inicialmente, em uma das oficinas, realizamos um questionário com os estudantes, no qual ficou evidente que a maioria da turma não considera que sabe português. Dos 27 alunos presentes na oficina, 7 alunos (25,9%) responderam que sabem português, 1 (3,7%) respondeu que não sabe português, e 19 (70,4%), que sabem mais ou menos. Verificamos, portanto, com esses resultados, que a maior parte dos alunos tem uma ideia de que não sabe português completamente. Essa era uma das hipóteses que tínhamos em mente com base em nossas experiências docentes, pois sempre há um grupo de alunos que diz: “português é difícil”. E, a partir dessa ideia, fizemos uma reflexão e análise, utilizando como referencial teórico a Análise do Discurso (Maingueneau, 2008, 2015) e a Teoria Gerativa (Chomsky, 1986; Pilati, 2017), para explicar a origem desse pensamento e o que ele realmente significa. Além da análise do discurso propriamente dita, embasamo-nos na Teoria Gerativa de Chomsky (1986), em razão de seu estudo sobre a Faculdade da Linguagem (FL), órgão localizado em nossa mente/cérebro que é responsável por informações sobre a língua e guia o processo de aquisição de língua. Apoiamos ainda nosso estudo no letramento digital,

¹ Um dos objetivos desse projeto foi a aplicação de uma sequência didática em uma turma do Ensino Fundamental de uma escola estadual em Guarulhos, logo, essa é uma pesquisa que envolve seres humanos e necessita da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O projeto em questão foi aprovado no CEP em 22/01/2022 com o seguinte registro CAAE: 54021521.7.0000.5505.

haja vista as necessidades contemporâneas de manuseio da informação por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Vale ressaltar que o questionário mencionado foi aplicado na primeira de sete oficinas, com a finalidade de verificar o conhecimento prévio dos estudantes. Em tal oficina, havia perguntas relacionadas à língua portuguesa e à gramática, como: “Você sabe português?”, “Você sabe gramática?”, “Você acha importante estudar gramática?”, “Você sabe o que é a sintaxe?”, “Já fez análise sintática?”, “Sabe diferenciar sujeito e predicado?”, “Como você definiria o que é um verbo?”, entre outras. Um questionário parecido foi aplicado na última oficina para verificar se houve alguma mudança de pensamento a respeito da língua portuguesa e da gramática. No entanto, vamos nos ater apenas ao primeiro questionário no desenvolvimento do presente artigo.

A partir da coleta de informações como essas, por meio de produções textuais ou pela própria convivência, seja em sala de aula, pelos corredores da escola ou até mesmo nas redes sociais, um aluno acaba conhecendo um pouco mais sobre os outros, o professor conhece seus alunos e vice-versa. Cria-se, assim, um perfil tanto do professor quanto dos estudantes, isto é, uma imagem do que a outra pessoa possa pensar, gostar etc. E esse perfil tem muito o que contribuir com as aulas de língua portuguesa. Por meio da maneira como o aluno externaliza seus pensamentos, seja pela fala ou escrita, o professor, além de conhecer mais sobre o estudante, realiza a verificação do seu conhecimento prévio, conhecimento o qual é fundamental para o desenvolvimento das aulas e, também, é frequentemente retomado nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documentos que norteiam o planejamento do professor.

Mas o que esse conhecimento prévio representa?

Para as muitas mãos que pensaram e redigiram os PCNs, “conhecimento prévio” parece corresponder a conteúdos previamente aprendidos na escola, e que vão sendo revisitados e aprofundados ano após ano. Para nós, contudo, “conhecimento prévio” vai além dos conhecimentos aprendidos na escola, correspondendo também ao conjunto de conhecimentos inatos aos seres humanos, o que, em termos de conhecimento linguístico, corresponde também à competência linguística no sentido chomskiano, ou seja, ao conhecimento que o falante tem da sua própria gramática, antes mesmo de ser –

ou mesmo sem ter nunca sido – exposto ao ensino formal e explícito de regras gramaticais proporcionado pela escola. (Vicente e Pilati, 2012, p. 4)

A expressão “conhecimento prévio” pode, portanto, ocasionar algumas confusões. Para alguns profissionais, ela pode representar o conteúdo aprendido em algum momento da vida escolar e que os professores retomam em suas aulas conforme a necessidade de desenvolvimento dos conteúdos. Para outros, no entanto, refere-se a conhecimentos inatos aos seres humanos, como a gramática interna, e outros conhecimentos que o estudante adquire durante a vida além da escola. Essa variação de interpretação é uma das dificuldades que encontramos para o desempenho da função docente.

Por exemplo, com relação às práticas leitoras, é apresentada a seguinte estratégia de aprendizagem na BNCC: “Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças.” (Brasil, 2018, p. 74). Esses conhecimentos prévios não estão atrelados apenas ao que se aprende na escola, mas a todas as informações que o estudante carrega, como as vivências, os valores e as crenças, que também são construídas ao longo do tempo, desde antes da vida escolar. Isso porque o estudante chega à escola munido de inúmeras experiências com a fala, a leitura e a escrita. Esses conhecimentos devem ser levados em consideração durante o trabalho com textos na escola, pois permitem ao estudante uma melhor compreensão dos temas tratados. E é a partir do que ele conhece, sabe, imagina, questiona etc., que as aulas de língua portuguesa podem se desenvolver, valorizando-se o seu conhecimento prévio.

Outro ponto importante que devemos destacar é a variação linguística. Sabemos que a língua pode variar dependendo de várias situações. E, numa sala de aula com inúmeros alunos, envolvendo, assim, vivências, valores e crenças diferentes, não se pode esperar as mesmas respostas e pensamentos dos estudantes durante a realização de alguma atividade. A sala de aula é naturalmente um lugar plural, onde ocorre a utilização da língua pela socialização de indivíduos com essas diversas vivências entrelaçadas. Logo, entre uma aula e outra, esses mesmos estudantes começam a se corrigir (estando certos ou não, pois aquilo que aprenderam em suas vivências representa uma verdade para eles), descobrir o novo e quebrar paradigmas. É uma oportunidade riquíssima que o professor tem de utilizar o conhecimento prévio dos seus

alunos e fazê-los refletir ainda mais sobre os mecanismos da língua portuguesa, que envolvem incontáveis particularidades. Mas não é bem assim que acontece.

Por vários motivos, como a formação dos professores, o currículo desatualizado em relação aos conhecimentos linguísticos, o preconceito linguístico, entre outros, professores e estudantes acreditam que saber português é saber gramática (Cf. Pilati, 2017, p. 28), e saber gramática é decorar um conjunto de regras que parece infundável. Isso não é uma verdade absoluta. Se mesmo antes de frequentar a escola, as pessoas conseguiram estabelecer algum tipo de comunicação com as outras pessoas por meio da língua, elas conhecem uma língua, elas sabem uma língua. No caso da língua portuguesa, alguém que ouviu e pronunciou frases em português até o momento em que chegou na escola sabe português. Portanto, não irá aprender tudo do zero. Contudo, ainda persiste a ideia de que só sabe português quem sabe as regras da gramática. Como desmistificar tal ideia?

Nosso objetivo, neste artigo, é mostrar por que “não saber português” é uma ideia recorrente e equivocada (quando se trata de pessoas que cresceram ouvindo e falando sentenças em português) e de que forma é possível combater esse discurso, colaborando para um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente. Além disso, apresentaremos resumidamente noções acerca da análise do discurso, da sintaxe gerativa e do letramento digital. A partir de autores e estudiosos dessas áreas, pretendemos mostrar que os conhecimentos que cada aluno carrega e acumula ao longo dos anos devem sempre ser levados em consideração na preparação e na execução de uma aula. Esse conhecimento prévio e o objeto de estudo da aula se complementam para que possa haver, de fato, um estudo sobre a língua. É o que defende Pilati (2018): “[...] a atestada heterogeneidade dialetal brasileira devia ser levada em consideração na escola, que ainda persegue um ideal normativo tradicional, desconsiderando muitas e variadas falas e normas que chegam à escola.” (Cf. Pilati, 2018, p. 5). Assim, esse é o ponto principal para iniciarmos a desmistificação de alguns discursos, tanto de alunos quanto de professores.

Para tal, este artigo se divide em três seções: inicialmente trataremos da aula como espaço discursivo, analisando o *ethos* de quem diz “eu não sei português” (seja aluno ou não), e o quanto conhecer a aula como um espaço discursivo é engrandecedor para o estudo da língua. Na seção seguinte, apresentaremos, com base nos

pressupostos gerativistas, por que todos os indivíduos nascidos no Brasil e que sempre viveram aqui sabem português, salvo casos em que alguma patologia interfira na FL. E, antes de nossas considerações finais, desenvolveremos sobre o quanto é necessário que se desenvolva o letramento digital na escola, conforme consta na BNCC, e como a cultura digital pode ser uma aliada no processo de aprendizagem.

2. A AULA COMO ESPAÇO DISCURSIVO

Tudo o que é dito e, inclusive, não dito carrega um discurso, isto é, permite-nos interpretar uma informação sobre quem nos emite determinada mensagem. Vejamos a seguir alguns sentidos que o termo “discurso” assume dentro do campo linguístico:

Para os linguistas, que opõem tradicionalmente o sistema linguístico a sua atualização em contexto, o discurso é comumente definido como “o uso da língua” (ver, por exemplo, Gee [2005: IX] ou Johnstone [2008: 3]). Alguns acrescentam a isso uma dimensão comunicacional, como B. Paltridge (2006: 2), para quem o discurso é “a linguagem além da palavra, do grupo de palavras e da frase”, agenciado de maneira a que a “comunicação alcance êxito”. (Maingueneau, 2015, p. 23-24)

Tomando discurso como “o uso da língua”, pode-se dizer que, no momento em que enunciamos, produzimos um discurso, seja nossa opinião sobre um assunto, o relato de algum acontecimento a partir da nossa visão, entre outros, que podem representar as mais diversas situações. E, ao fazer isso, acabamos imprimindo algo de nós no discurso produzido. Conforme Amossy (2009),

Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu autorretrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir representações de sua pessoa. Assim, deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si. Que a maneira de dizer induz a uma imagem que facilita, ou mesmo condiciona a boa realização do projeto, é algo que ninguém pode ignorar sem arcar com as consequências. (Amossy, 2005, p.9)

Ou seja, por ser produzido por alguém, o enunciador, o discurso carrega em si impressões sobre quem o emitiu. Da mesma forma, novas impressões surgirão se um discurso parecido for emitido por outras pessoas, pois cada indivíduo pensa de uma forma, possui suas vivências próprias, sua maneira de falar e cria conexões diferentes com aquilo que tem contato, conexões as quais se renovam a cada novo contato com o objeto em questão. Afinal, estamos em constante mudança e aprendizado.

Agora vejamos: se alguém pode ter contato com um discurso e ressignificá-lo em diferentes tempos e espaços, esse discurso carrega informações sobre seu emissor no momento da emissão, pois a cada momento somos alguém diferente, isto é, passamos por situações que nos transformam e nos movem na história. Logo, um discurso pode carregar também recortes sobre acontecimentos e/ou pensamentos de quem o produziu. Nem sempre esses detalhes podem ser vistos ou ouvidos explicitamente, mas estão lá. Assim como quem recebe um discurso também terá um olhar de interpretação de acordo com sua vivência. Aqui chegamos a um ponto importante, a noção de *ethos* discursivo. Conforme Charaudeau (2013),

Não existe um ato de linguagem que não passe pela construção de uma imagem de si. Quer queiramos ou não, calculemos ou neguemos, a partir do momento em que falamos, aparece (transparece) **uma imagem daquilo que somos por meio daquilo que dizemos**. Não se trata tanto de nosso posicionamento ideológico, do conteúdo de nosso pensamento, de nossa opinião, quanto daquilo que sobressai da relação que mantemos conosco e que oferecemos à percepção dos outros. O sujeito que fala não escapa à questão do *ethos* [...] (Charaudeau, 2013, p. 86, grifo nosso)

Ethos discursivo corresponde, portanto, a essa imagem formada do enunciador a partir do discurso enunciado por ele e analisado por outra pessoa. Nas palavras de Maingueneau (2008), “uma maneira de ser através de uma maneira de dizer.” (Maingueneau, 2008, p. 94). Ou seja, conforme ambos os autores, os discursos carregam traços de quem os produziu, desde as palavras utilizadas até as intenções, que podem ser percebidas no tom utilizado ao falar. Mas não é só isso. Ainda segundo Charaudeau (2013), a noção de *ethos* envolve pelo menos dois olhares que se cruzam para a formação de sentido de um enunciado: “olhar do outro sobre aquele que fala, olhar daquele que fala sobre a maneira que ele pensa que o outro o vê.” (Charaudeau, 2013, p.115). Assim, quando enunciamos, também nos preocupamos com a maneira

que o outro vai receber a mensagem e interpretá-la. Isso inevitavelmente influencia a construção de um enunciado, pois o produzimos a partir do que esperamos que o outro conheça e do que conhecemos do outro. E, ainda assim, não há garantias de que o outro entenderá o discurso como queremos que o entenda, porque a interpretação do outro depende da maneira como ele nos vê, enquanto enunciadorees naquele momento.

Logo, se um estudante que nasceu e cresceu no Brasil diz “eu não sei português”, é preciso analisar a frase com atenção. Até o momento em que enunciou esse discurso, ele sempre teve contato com a língua que utiliza para se comunicar, soube construir sentenças na língua materna e se fazer entender em diversas situações comunicativas. Ele sabe português. Na verdade, esse discurso transmite outra mensagem, que, para ele (e, também, para muitos brasileiros), saber português é saber as regras da gramática normativa e saber falar e escrever conforme a norma-padrão. Quando alguém nessa situação diz “eu não sei português”, na verdade quer dizer “eu tenho dificuldades em utilizar a norma-padrão da língua”. E essa ideia de “não saber português” é reforçada, ao longo do tempo, a cada exercício de gramática sem contextualização, sem sentido para quem o realiza e, muitas vezes, sem sentido para quem o prescreve também.

Se um estudante conclui o Ensino Fundamental ou Ensino Médio com esse tipo de discurso em mente, muito provavelmente, os professores de língua portuguesa que ele teve na escola também pensam assim. Isso se deve à ausência de uma formação docente (inicial e continuada) que esteja em consonância com os avanços dos estudos linguísticos nos últimos anos, que proporcionem esse tipo de reflexão. E, para que isso aconteça, também é importante que se conste nos documentos orientadores informações mais concretas e atualizadas sobre a língua, como o fato de ela ser uma dotação genética (Cf. Chomsky, 1986; Pilati, 2017), como veremos mais adiante. Sem um currículo (documento norteador da prática pedagógica) que valorize essa condição, dificilmente ocorrerão formações nesse sentido, e o mesmo discurso continuará a ser reproduzido, tanto em sala de aula quanto fora dela.

Retornando, então, ao discurso em si, ele “[...] é associado a uma voz e, ao tomar a voz que “habita” a enunciação de um texto, considera-a como uma das dimensões da formação discursiva.” (Cf. Carreon, Ruiz e Araujo, 2019, p.5) Isto é, a voz que “habita” a enunciação faz parte da composição do *ethos* discursivo, da identificação das

características do sujeito da enunciação. Refletir sobre o *ethos* discursivo dos seus estudantes é algo que o professor de língua portuguesa necessita fazer o tempo todo para valorizar o conhecimento prévio que é trazido por eles para as aulas.

Então, por que a aula, de uma maneira geral, é um espaço discursivo? Antes de mais nada, é preciso esclarecer que cada ponto de uma aula é uma cena, como um quadro, uma pintura, é uma cena congelada que a cada segundo vai sofrendo alterações, seja pela mediação do professor, pelas respostas dos estudantes, por alguém que bate à porta repentinamente. Tudo isso vai alterando a cena da aula, que, analisada como espaço discursivo, forma uma *cena de enunciação*².

Para Maingueneau (2015, p. 118), a cena de enunciação envolve três cenas: uma cena englobante, uma cena genérica e uma cenografia. Em uma descrição muito breve, pensando na situação de uma aula em que um estudante diz ao seu professor: “eu não sei português”, a cena englobante representa o tipo discursivo, no caso, o resultado de um discurso pedagógico, devido ao contexto de ensino, ao contexto escolar da enunciação do discurso. A cena genérica se refere ao gênero em questão: uma aula de língua portuguesa. E a cenografia representa todo o contexto que forma o sujeito discursivo, isto é, quem é aquele estudante naquele exato tempo e espaço em que fez um ato enunciativo, com sua idade, suas vivências, no lugar da sala em que está sentado, como está sentado, como se porta, enfim, é uma cena bem mais abrangente, que traz muitas informações para o olhar atento de um professor.

Portanto, essa visão por parte do educador de que toda aula é um espaço discursivo, aliada à troca professor-aluno no cotidiano escolar, é fundamental no processo pedagógico. O professor precisa reconhecer a sala de aula como um ambiente discursivo, reconhecendo, também, nas informações ditas e não ditas por seus alunos o que eles realmente pensam e sabem, quem eles realmente são. A partir daí, a sala de aula será um espaço discursivo mais ativo e eficiente do ponto de vista pedagógico, um espaço em que o professor permite que sua turma reflita sobre os discursos que produz, propiciando maior protagonismo juvenil e democracia em sua aula.

² O termo foi utilizado por Dominique Maingueneau no livro *Novas tendências em Análise do Discurso*, em 1998.

3. MITO X TEORIA

Além das questões já abordadas, um outro ponto merece destaque na desmistificação do discurso “não sei português”. Como mencionamos anteriormente, a língua é uma dotação genética da espécie humana, ou seja, ao nascermos somos dotados de um órgão que permite com que um ser humano aprenda uma língua.

Segundo Chomsky (1986), fundador da Teoria Gerativa, todo indivíduo possui a Faculdade da Linguagem (FL), que é um órgão responsável pela aquisição de uma língua quando um indivíduo entra em contato com qualquer língua natural. É assim que, segundo essa teoria, crianças, no período de aquisição de linguagem (de 0 a 5 anos), conseguem construir sentenças que jamais ouviram e entender a ordem dos elementos de uma sentença para que ela tenha sentido. Logo, o Gerativismo já contribuiu para o entendimento de língua, linguagem, sintagma, gramática, entre outras, palavras as quais ainda geram muitas dúvidas durante as aulas. Apesar de sua importância, essas contribuições científicas carecem de destaque na BNCC, nos PCNs e nos cursos de formação inicial e continuada com relação ao ensino da língua. Ainda assim, o gerativismo tem contribuído muito para o ensino de língua:

Talvez, a maior contribuição do gerativismo para o ensino seja o entendimento de que a criança, ao chegar na escola, já possui um conhecimento linguístico internalizado da gramática da língua que ela adquiriu (ou está adquirindo se for uma criança muito nova) e que esse conhecimento linguístico deve ser levado em consideração pelos professores. (Minussi 2021, p. 2)

A partir do momento em que os professores possuam esses conhecimentos sobre o gerativismo, há uma enorme diferença no processo pedagógico. Todos possuímos um conhecimento linguístico internalizado, que nos permite criar sentenças infinitas a partir de um léxico que vai se expandindo e modificando ao longo do tempo. Criamos sentenças que podem ser entendidas por qualquer pessoa e sabemos quando uma delas soa estranho, dificultando ou impossibilitando sua interpretação. Essas “regras mentais” existem na FL por meio de princípios, regras universais, e parâmetros, regras específicas de cada língua natural, que são estudados em todas as línguas, sendo que os princípios valem para todas elas, e os parâmetros podem mudar conforme

a língua. Por isso, são possíveis alguns tipos de estruturas em uma língua, mas não em outras.

Assim sendo, se o professor propuser numa aula, por exemplo, um momento de estudo a partir da possibilidade de criação de sentenças ou da apresentação de sentenças agramaticais (que não são bem formadas de acordo com os princípios e parâmetros da língua), acontecerá uma aula que valoriza o conhecimento linguístico prévio dos estudantes e a investigação científica. Este é um passo importante e fundamental para acabar com a ideia de não saber português: assumir que todos são falantes do português e, por isso, sabem português. O que muda é o grau de habilidades em que cada um se encontra, o que é perfeitamente normal dentro do processo educacional.

O próximo passo vai mais além. “Quando se fala em ensino, além de questões teóricas, estão presentes, inexoravelmente, temas pedagógicos, políticos, curriculares, sociais e ideológicos. Também não podem ser desconsideradas as propriedades do objeto a ser ensinado.” (Pilati, 2018, p. 1). Conforme Pilati (2018), são diversos os perfis que devem ser levados em consideração quando falamos de ensino. E gostaríamos de atentar para um ponto que perpassa por vários deles, senão todos: o que é a gramática? O que ela representa como objeto de estudo? Em que teoria sobre a língua nos baseamos para ensinar gramática? Gramática se ensina ou se reflete sobre? Por que tanta gente diz não gostar ou não saber gramática? Que suporte a BNCC e os PCNs fornecem para o ensino de gramática?

Uma das certezas é a de que, se perguntarmos aos estudantes da escola básica o que é gramática, provavelmente todos dirão que é um conjunto de regras da língua que eles falam. Se fizemos a mesma pergunta a professores de língua portuguesa, a maioria dirá a mesma resposta. E isso envolve questões políticas, curriculares, sociais, culturais, ideológicas, teóricas, entre outras. Vai muito além de ser uma resposta certa ou errada. Eles estão certos por um ponto de vista. Mas é preciso refletir sobre o porquê desse discurso, quando gramática possui outros sentidos, tão importantes quanto. Percebe-se, na verdade, o enaltecimento de uma gramática normativa em detrimento da coloquialidade da língua e da gramática interna, desconhecida ou despercebida por muitos. Pilati (2018) nos faz refletir sobre esse preconceito:

No Brasil, há um grande preconceito com relação ao uso de variedades linguísticas em que a marca de concordância nominal está presente apenas no elemento mais à esquerda, tal como em **os menino, esses menino bonito**. Muitas pessoas acham que quem usa essas formas não sabe português, não sabe falar, não conhece a “gramática” da língua. Esse tipo de pensamento é preconceituoso e infundado. Brasileiros que usam essas formas linguísticas estão marcando a concordância plural na língua de uma forma diferente, mais econômica, por assim dizer. Mas não é correto pressupor que quem usa esse tipo de construção “não sabe português” ou que essa variedade linguística apresente algum problema. Uma simples comparação com o inglês revela que há línguas que podem inserir marcas de plural em apenas um dos elementos do Sintagma Nominal. No inglês, língua que tem bastante prestígio social nos dias de hoje, usam-se formas como **the boy, the boys**, cuja tradução literal em português seria “o menino” e “o meninos” [...] (Pilati, 2018, p. 12, grifo do autor)

Podemos ver que a variedade coloquial do português brasileiro (PB) tem semelhanças com o inglês. No entanto, o inglês é considerado uma língua de prestígio (por diversos motivos, como político, econômico etc.), enquanto a variante do português é desmerecida pela maioria dos brasileiros. Uma análise comparativa em sala de aula sobre essas duas línguas é uma maneira de aflorar a intuição linguística dos estudantes, fazendo-os verificar que nem sempre dois elementos relacionados dentro de um mesmo constituinte precisam estar no plural para se estabelecer o sentido e a gramaticalidade.

Uma aula de análise linguística vai muito além de decorar um conjunto de regras. É preciso que haja reflexão. Assim, os estudantes passarão a se questionar mais sobre o funcionamento da língua, estabelecendo comparações com as características próprias da sua língua e de outras línguas estudadas, conhecendo melhor sua gramática interna e deixando também de dizer “não sei gramática”, visto que a gramática não é apenas um manual cheio de normas, como muitos pensam. Portanto, é a partir da curiosidade inicial sobre os fenômenos da língua que o professor instigará o estudante a desenvolver uma investigação científica sobre a própria língua como objeto de estudo.

4. LETRAMENTO DIGITAL E MULTIMODALIDADE NO ESTUDO DA LÍNGUA

Sendo a própria língua o objeto de estudo nas aulas de língua portuguesa, é importante levar para a sala de aula situações de uso da língua vivenciadas no cotidiano

do estudante ou que seriam uma possibilidade de vivência para ele. Nesse sentido, é fundamental destacar dois pontos: a globalização e as tecnologias.

Por onde andamos e olhamos, encontramos placas e anúncios, inclusive em outras línguas, principalmente o inglês. Isso amplia as possibilidades de comparação entre os diferentes idiomas, favorecendo a reflexão linguística, na qual o estudante pode verificar, a partir dela, semelhanças e diferenças entre as línguas. Além do inglês, os avanços tecnológicos se fazem ainda mais presentes no dia a dia.

A maior parte das pessoas possui um aparelho celular. E esses aparelhos eletrônicos evoluíram tanto que as pessoas conseguem utilizá-los para se comunicar por meio dos aplicativos, fazendo grupos e enviando arquivos de som, texto e imagem. Com toda essa multifuncionalidade, os celulares estão presentes na vida de inúmeros estudantes e professores, e, enquanto professor, estar “desconectado” desse mundo tecnológico significa minimizar um aliado em potencial para as aulas de língua portuguesa. Afinal de contas, é inegável a grande quantidade de pessoas conectadas à internet.

Ao passo em que a tecnologia avançou, uma cultura tecnológica se fez presente. E, tendo a escola que levar em consideração a vivência dos estudantes e prepará-los, inclusive, para a vida nessa sociedade tecnológica, o currículo precisava se atualizar e constar orientações nesse sentido. Pilati (2020) nos traz um trecho da BNCC para refletir sobre essa questão:

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental). (BNCC, 2018, p. 490, apud Pilati, 2020, p. 133)

Ou seja, a tecnologia precisa estar presente na escola, e não apenas em aparelhos. Deve estar presente também em aparelhos, porque investimento é importante, mas aliado ao trabalho com os conceitos, reflexões sobre o mundo atual, entre outros. Com a pandemia, essas novas ferramentas tornaram-se necessárias para que a educação não parasse. No entanto, “[...] as mesmas tecnologias passaram a ser

vistas como vilãs, em específico porque ampliariam as desigualdades entre estudantes conectados e desconectados, escolas menos e mais equipadas, professores/as menos e mais preparados/as [...]” (Cf. Ribeiro, 2020, p. 3).

Infelizmente, muitos professores viram (e ainda veem) a tecnologia como inimiga, seja por resistência ao novo, dificuldades no manuseio etc. E isso é compreensível de certa forma, haja vista a ausência de formação para utilizá-la e a própria idade de muitos desses profissionais, que trabalharam por anos com pouca utilização de tecnologia durante suas aulas e como aprenderam em sua formação inicial. Mas vale ressaltar que a BNCC (2018) insere a cultura digital como um dos itens que devem fazer parte das práticas escolares contemporâneas, na construção de um indivíduo autônomo e competente. Discursos que vão contra essa orientação apenas reforçam as dificuldades e as resistências de seus enunciadores, visto que “um discurso é uma configuração de saberes e de formas habituais de expressões, que representam um determinado **conjunto de interesses**.” (Grupo Nova Londres, 2021, p. 121, grifo nosso). Ou seja, essas formas habituais de expressão apresentam um interesse pessoal, o qual pode representar uma fuga das novas tecnologias, que carecem de um uso mais consciente na sociedade. Assim, a escola tem um papel fundamental como agente transformador dessa sociedade ao desenvolver atividades com o manuseio tecnológico.

Hoje, devem ser trabalhados os letramentos digitais e os multiletramentos, que ajudarão a combater a ideia “não sei português”, além de ajudar na promoção de um indivíduo cada vez mais capacitado para desmistificar discursos e desvendar informações falsas, ampliando suas habilidades investigativas e interpretativas em relação àquilo que, a princípio, não se apresenta de maneira tão clara em um discurso qualquer.

Entende-se por letramento digital

[...] o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente. (Freitas, 2010, p. 339-340)

Para que um estudante desenvolva as competências dentro do letramento digital, muitas habilidades devem ser desenvolvidas, inclusive de leitura e interpretação. No entanto, vivemos em um mundo no qual muitas pessoas sequer entendem o que é usar a informação de maneira crítica. Pensam que, ao dizer suas opiniões, estão utilizando fatos como argumentos irrefutáveis. É como se a escola nunca tivesse trabalhado a habilidade “(EF67LP04) Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato.” (SÃO PAULO, 2018, p. 181). Esse é apenas um exemplo das várias habilidades que um professor encontra dificuldade para desenvolver em seus educandos. E, ao longo de todo o Ensino Fundamental e Ensino Médio, os docentes (em especial, os de língua portuguesa) desenvolvem atividades que envolvem inúmeras habilidades. Os estudantes realizam exercícios para localizar informações explícitas no texto, identificar informações implícitas, verificar se afirmativas são verdadeiras ou falsas, diferenciar fatos de opiniões etc. No entanto, fora da escola, as pessoas parecem simplesmente deixar de utilizar essas habilidades. Sem compreender corretamente uma informação ou identificar seu autor, repassam e reforçam informações errôneas disponíveis em vários meios. Mais do que nunca, hoje, a função da escola e das aulas de língua portuguesa é preparar os jovens para que se questionem sobre tudo o que têm contato, identifiquem o que está implícito nos textos e discursos, pesquisem em fontes fidedignas e contribuam no combate às notícias irreais que circulam pela rede.

Outro elemento importantíssimo a ser trabalhado em sala de aula para promover o domínio da própria língua ultrapassa a visão de texto que temos hoje, é a multimodalidade. Para nos comunicarmos, muitas vezes utilizamos mais do que palavras: cores, gestos, feições faciais, imagens etc. Ainda mais no contexto dos avanços tecnológicos que estão à nossa disposição. Segundo Rojo (2012), textos multimodais são “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.” (Rojo, 2012, p. 19). Vai muito além da relação de sentido do texto apenas com o que está escrito, mas com todo o contexto também não verbal. Segundo Maingueneau (2015),

A importância da dimensão icônica se traduz, assim, em dois níveis: de um lado, os enunciados verbais se incrustam nas imagens ou as imagens acompanham os textos; de outro, o próprio conjunto que as imagens e os enunciados verbais

formam constitui também uma forma trabalhada em si mesma. (Maingueneau, 2015, p. 160)

A multimodalidade está presente em vários discursos. É um dos pontos que pode aumentar o poder de convencimento sobre determinado assunto. As imagens, muitas vezes, complementam o sentido de um texto, e é necessário saber fazer essa associação. A multimodalidade aliada à cultura digital, então, aproxima ainda mais a sala de aula da realidade dos estudantes, diminuindo a distância entre os conteúdos escolares e a realidade vivenciada por eles e por nós. Inúmeras são as possibilidades para se desenvolver esse trabalho no dia a dia. Vejamos algumas boas práticas envolvendo cultura digital:

[...] produção de audiovisual; animação; *webquest*; produção e exposição fotográfica; *webrádio*; construção de *blogs*; *podcast*; produção de jornais *on-line*; registros diversos com celulares; pesquisas orientadas na internet; produção e socialização de textos em diversas linguagens; conversas sobre internet problematizando o sentido dos riscos e/ou potencialidades e a questão de autoria e responsabilidade; mudança nas formas de ver as produções dos alunos; uso de tecnologias e programas específicos para inclusão de crianças com deficiências; uso de redes sociais para se comunicar com alunos; trabalhos interdisciplinares entre professor de sala, professor de educação física, biblioteca e sala informatizada; motivação e participação em cursos de formação e oficinas oferecidas pela formação continuada. (Fantin e Rivoltella, 2012, p. 121)

O estudo da língua não pode estar pautado apenas em texto, ou apenas na gramática normativa. A proficiência na língua vem pelo domínio de um conjunto de competências que são demanda da nossa realidade. E as estratégias utilizadas importam tanto quanto o objeto de estudo. O ensino precisa fazer sentido. E, para que haja sentido, é preciso envolver os elementos da realidade de forma concreta, não abstrata, para que se enxergue a necessidade do aprendizado, a contribuição do conteúdo para a vida, sempre a partir de estudos científicos, que geram novos questionamentos e novas quebras de paradigmas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um discurso é resultado de toda uma vivência e consegue carregar ainda outras vivências, fruto das relações que foram construídas ao longo do tempo. Mas isso não

significa que um discurso seja efetivamente uma verdade. De fato, ele representa uma verdade dentro do *ethos* discursivo de seu enunciador. Isto é, ao dizer “não sei português”, o enunciador acredita que realmente não sabe português, isso dentro de suas convicções, até aquele momento, sobre o que é saber português, devido a toda uma trajetória e contextos que formam seu *ethos* discursivo.

Com um olhar mais pedagógico, no entanto, podemos dizer que esse discurso representa uma ideia recorrente e falsa, visto que o enunciador utiliza a língua em diversos momentos do seu cotidiano, enquanto realiza suas atividades. É praticamente instintivo. Nesse nível de desenvolvimento, a comunicação simplesmente acontece. E o indivíduo ainda consegue transmitir muito mais informações do que as palavras utilizadas na formação do enunciado. Logo, ele sabe português e confirma essa conclusão pelo simples fato do uso da língua.

Esse tipo de pensamento é resultado de um sistema complexo, com vertentes políticas, educacionais, culturais, que enraízam uma ideia por meio da prática docente cotidiana e dificultam sua quebra. Apesar de o sistema apresentar alguns caminhos a se seguir, no caso, as habilidades a serem desenvolvidas durante as aulas, ele próprio promove as circunstâncias que dificultam se chegar ao resultado esperado, que é a proficiência em todos os aspectos da língua.

Enquanto conhecimentos como a FL (Cf. Chomsky, 1986) não forem mais explorados e colocados em destaque pelos documentos norteadores da prática pedagógica e, também, pelos programas de formação continuada dos professores, a prática docente continuará enfrentando as mesmas dificuldades. Existem, hoje, metodologias inovadoras, aparelhos tecnológicos modernos, programas desenvolvidos para auxiliar a aprendizagem. São tantas as ferramentas e estratégias, que se carece de um foco. Não adianta termos diversas ferramentas tecnológicas, se utilizamos estratégias não tão eficientes. Não adianta a melhor metodologia, se o professor está pautado em um vazio teórico, fruto de um currículo desatualizado e das interpretações errôneas que o próprio currículo propicia. Insistimos, portanto, em formações docentes e políticas públicas que enalteçam a pesquisa científica que vem ocorrendo ao redor do mundo.

Mais do que a desmistificação de um discurso, a escola precisa aprender a desmistificar os paradigmas criados pela própria educação. E esse trabalho se faz sim desmistificando discursos, mas, para isso, é fundamental se questionar sobre as políticas educacionais, participando da elaboração dos documentos norteadores da prática pedagógica, fazendo e valorizando a pesquisa científica.

Uma equipe escolar engajada e que pensa de forma crítica resultará em estudantes questionadores assim como ela. É preciso que se mantenha viva na escola a curiosidade para aprender, por todos. Pois, assim, a escola prepara seus estudantes não só para desmistificar discursos, mas para desmistificar o mundo.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de ethos à análise do discurso. In: AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 9-28.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2013.

CHOMSKY, Noam. **Knowledge of Language: its nature, origin and use**. New York: Praeger, 1986. (O conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso).

FANTIN, Monica e RIVOLTELLA, Pier Cesare. Cultura Digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (orgs.), **Cultura digital e escola - pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2012, p. 95-146.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, vol.26, n.03, p.335-352, 2010.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando futuros sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Tradução: Sírio Possenti. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Trad. de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINUSSI, Rafael Dias. Revel na Escola: Gramática Formal e Ensino. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 19, p. 1-10, 2021. Disponível em:

<<http://www.revel.inf.br/files/127dfa0f4d94de791237b7fdf59231f4.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2022.

PILATI, Eloisa. Contribuições do conhecimento gramatical para o processo da escrita: a proposta da Gramaticoteca. In: TOM, Roeper; MAIA, Marcus e PILATI, Eloisa.

Experimentando Linguística na Escola: conhecimento gramatical, leitura e escrita. Campinas: Pontes Editores, 2020.

PILATI, Eloisa. Teorias linguísticas e Educação Básica: proposta congregadora. In: MEDEIROS, A.B. e NEVINS, A. I. (orgs). **O apelo das árvores** - estudos em homenagem a Miriam Lemle. Campinas: Pontes Editores, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redeseñamos? Uma releitura do Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEE- SP/UNDIME-SP, 2018.

VICENTE, Helena; PILATI, Eloisa. Teoria gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos parâmetros curriculares nacionais. **Verbum** – cadernos de pós-graduação, n. 2, p. 4-14, 2012.

Francisco FERREIRA NETO

É professor de Educação Básica II desde 2014, atualmente designado como Coord. de Gestão Pedagógica Geral do Ensino Médio, na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Possui graduação em Letras (Português/Inglês) pela Faculdade Anhanguera de Guarulhos (2013) e pós-graduação em Língua Portuguesa e Docência do Ensino Superior pela FAVENI (2019). É mestrando em Letras, na área de Estudos Linguísticos, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. Seu projeto atual encontra-se na linha de pesquisa Linguagem e Cognição e possui foco no ensino de estrutura argumental na Educação Básica, com base na teoria gerativa e na metodologia de aprendizagem linguística ativa. Participa também do grupo de pesquisa LabLinC (Laboratório de Linguagem e Cognição).

Rafael Dias MINUSSI

É professor do Departamento de Letras da UNIFESP e da Pós-Graduação em Letras da UNIFESP. Possui bacharelado e licenciatura em Letras Português e Linguística pela Universidade de São Paulo (2006). É mestre em Linguística (2008) e doutor em Letras (2012) pelo programa de pós-graduação em Semiótica e Linguística Geral da Universidade de São Paulo. Tem pós-doutorado pela Universidade de Lisboa (2019).

Atualmente, participa dos seguintes grupos de pesquisa do CNPq: GREMD (Grupo de Estudos em Morfologia Distribuída) da USP e do LabLinC (Laboratório de Linguagem e Cognição) da UNIFESP. É membro do LabLinC da EFLCH da UNIFESP e do The Word Lab (Universidade de Lisboa). Seu projeto atual tem como objetivo investigar a formação dos blends em comparação com os compostos.

REVISOR DE LINGUAGEM

Nome: Rafael Dias Minussi

e-mail: rafael.minusi@unifesp.br

Recebido em 18/julho/2023.

Aceito em 12/janeiro/2024.