



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL -
PROFLETRAS

BRUNA POLYANA PEREIRA LIMA

**HERMENÊUTICA DA VIDA E O ENSINO DE GRAMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA
NO 7º ANO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL IMPERATRIZENSE**

ARAGUAÍNA(TO)

2021

BRUNA POLYANA PEREIRA LIMA

**HERMENÊUTICA DA VIDA E O ENSINO DE GRAMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA
NO 7º ANO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL IMPERATRIZENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (ProfLetras) em Araguaína (TO), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado

ARAGUAÍNA(TO)

2021

BRUNA POLYANA PEREIRA LIMA

HERMENÊUTICA DA VIDA E ENSINO DE GRAMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA NO 7º ANO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL IMPERATRIZENSE

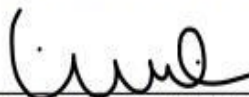
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Hermenêutica e Linguagem. Orientador: Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira

Araguaína, 19 de abril de 2021.

Banca de Defesa de Dissertação



Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
Orientador (UFT)



Dra. Selma Maria Abdalla D. Barbosa
Membro interno (UFT)



Dr. Antonio Cilírio da Silva Neto
Membro externo (UEMA)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- L732h Lima, Bruna Polyana Pereira Lima.
Hermenêutica da vida e o ensino de gramática: uma experiência no 7º ano de uma escola municipal imperatrizense. / Bruna Polyana Pereira Lima Lima. – Araguaina, TO, 2021.
97 f.
Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaina - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2021.
Orientador: Luiz Roberto Peel Furtado
1. Educação. 2. Hermenêutica. 3. Gramática. 4. Textos cotidianos. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Àqueles que me acompanham incondicionalmente.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Luiz Roberto Peel Furtado, pela atenção, indicações bibliográficas, e pela inspiração para realização desse trabalho de capacitação.

Aos demais Professores Doutores das disciplinas do nosso curso: Selma Abdalla, Francisco Edviges, Ana Crélia Dias e Márcio Melo, pela contribuição com a nossa formação profissional.

À presteza de Alexandra Sousa, na Secretaria do Profletras, pela gentileza de sempre nos passar as informações e pelo cuidado com os nossos documentos e prazos.

A todas colegas de turma, em especial Alcina Barra, Kayla Pacheco, Andra Ribeiro, Joselice Pereira e Angelita Fontenele, pela parceria estabelecida ao longo do curso e pela amizade que se firmou para a vida inteira.

À Kelly Regina Pacheco, por nos dar guarida em Araguaína durante as disciplinas. Um ser humano acolhedor que Deus colocou em minha vida e na vida das minhas colegas de turma.

Às mães que tenho: Rosean, Romana, Romilda e Rozeilde. Essas mulheres que me acolhem desde o meu nascimento. Ao meu avô (in memoriam), que sempre lutou para nos proporcionar dignidade. Seu amor e dedicação deixaram um legado muito forte.

Aos meus irmãos Marlo Pereira e Thiago Pereira, pelo incentivo e inspiração. Ao meu querido tio Adilson, pelo amor gratuito dispensado ao longo da minha infância, tão crucial para meu desenvolvimento.

Aos meus rebentos, Ariano Lima e Benjamin Lima, criaturas responsáveis por toda minha força.

À querida amiga Thaís Fernanda, pela atenção e carinho e por ter me apresentado o PROFLETRAS.

A Deus, o que seria de mim sem Sua proteção e direção.

A verdade não é método.

Hans-Georg Gadamer

RESUMO

Esta dissertação, realizada no contexto de capacitação de professores de Língua Portuguesa, desenvolvida a partir de uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação e aplicada no 7º ano do ensino fundamental, aponta que a gramática não é uma determinação teórica decidida para um conjunto de regras normativas. Indica, a partir de um caminho ontológico-hermenêutico proposto por Martin Heidegger, que os seres humanos são, antes de qualquer teoria construídas existentes. Estão mergulhados em um mundo e neste se relacionam com outros iguais a si e com coisas construindo significados para a própria vida e com isso também um substrato a partir do qual tudo com que entra em contato pode ser interpretado. Discute as limitações da ciência para a compreensão de determinados fenômenos que estão como possibilidades da própria ciência. Entende que a formação humana mais própria é marcada pela existência e pelo relacionar-se primordial e contínuo com o mundo é organizado na forma de uma compreensão de tudo com que se relaciona. O ser humano tem a compreensão não como uma tarefa que tome para si. Para o texto qualquer tentativa de compreender já pressupõe um nível de compreensão sendo, portanto, a compreensão algo propriamente definidor do ser humano. Entende que o texto, mundo e compreensão dão suporte oculto para qualquer possibilidade de aprendizagem. Para o tratado existe um potencial oculto dessas possibilidades e de outras dentre elas a estrutura “como” a partir da qual o ser humano diante de algo novo procura entendê-lo a partir do que já conhece. Mostra que na educação a consideração dessas possibilidades do próprio ser humano são capazes de facilitar o trabalho de aprendizagem. Por fim, apresenta resultado de atividades desenvolvidas com grupo de alunos mostrando de que modo essas estruturas discutidas na parte inicial do trabalho se apresentam no cotidiano de cada discente determinando-lhes o rumo da compreensão daquilo que precisam na sua formação escolar, fazendo então propostas de condução de relacionamentos de professores com alunos que privilegiem as possibilidades discutidas em todo o texto.

Palavras-chave: Educação, Hermenêutica, Gramática, Textos cotidianos.

ABSTRACT

This dissertation, carried out in the context of the training of Portuguese Language teachers, developed from a qualitative research of the type of action research and applied in the 7th year of elementary school, points out that grammar is not a theoretical determination decided for a set of normative rules. It indicates, from an ontological-hermeneutic path proposed by Martin Heidegger, that human beings are before any theory constructed, they are immersed in a world and in this they relate to others like themselves and to things building meanings for their own life and thus also a substrate from which everything it comes in contact with can be interpreted. It discusses the limitations of science for the understanding of certain phenomena that are possibilities of science itself. It understands that the most proper human formation is marked by existence and by the primordial and continuous relationship with the world, it is organized in the form of an understanding of everything with which it relates. The human being has understanding not as a task that he takes for himself. For the text, any attempt to understand, already presupposes a level of understanding. therefore, understanding is something that defines the human being. It understands that the text, world and understanding provide hidden support for any possibility of learning. For the treaty there is a hidden potential of these possibilities and of others among them the structure, “how”, from which the human being in the face of something new seeks to understand it from what he already knows. It shows that in education, the consideration of these possibilities of the human being are capable of facilitating the learning work. Finally, it presents the results of activities developed with a group of students, showing how these structures discussed in the initial part of the work are presented in the daily lives of each student, determining the direction of understanding what they need in their school education, then making proposals for conducting teacher relationships with students that privilege the possibilities discussed throughout the text.

Keywords: Education, Hermeneutics, Grammar, Daily texts.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 O REAL E A LINGUAGEM	13
1.1 A ciência e a linguagem	14
1.2 O compreender como um ser	17
1.3 Contextos significativos	20
1.4 Mundo	22
1.5 Existência e linguagem	24
1.6 O texto e o real expresso	24
2 LINGUAGEM, LÍNGUA E EDUCAÇÃO	26
2.1 Linguagem	26
2.2 O compreender	31
2.3 A tarefa educativa	32
2.4 Discurso, compreensão e educação	35
2.5 A linguagem e a escola	38
2.6 Discurso, linguagem e educação	42
2.7 O mundo de cada um	47
2.8 Mundo, linguagem e gramática	49
3 GRAMÁTICA E PRAGMÁTICA DA LÍNGUA	50
3.1 Língua e educação	51
3.2 Imperatriz, Maranhão	52
4 METODOLOGIA	53
5 ENSINO E GRAMÁTICA, ATIVIDADE PRÁTICA	61
5.1 A pesquisa	64
5.1.1 As categorias de análise	65
5.2 O que é gramática?	67
5.3 Os dados e as análises	69

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICE	95

INTRODUÇÃO

A ciência, nascida há pouco mais de três séculos, foi uma importante aliada da técnica, melhorando-a e tornando-a mais produtiva como em nenhuma outra época já fora. A física moderna respondeu às demandas por soluções e produziu máquinas, melhorou processos, criou maquinários e soluções que foram importantes para melhorar a qualidade de vida no nosso planeta. Podemos dizer que o ser humano dominou, ou domou a natureza. Isso fica claro também se olharmos os progressos da química. Por ela novos materiais foram criados e até a vida doméstica foi transformada.

Vários aspectos da vida humana foram impactados pelas possibilidades novas que foram apresentadas e que permitiam o controle de ser humano de quase toda a realidade. Por toda parte temos a presença da ciência, acima no telhado, no piso abaixo onde pisamos, nas paredes pintadas, ruas asfaltadas ou na infinidade de maquinários e soluções técnicas, estamos envoltos em soluções científicas.

Alguns saberes, no entanto, parecem resistir a essa sedução e poder de controle e explicação rigorosa do saber científico, há saberes não controláveis como os objetos das ciências. Se a ciência sempre tem muito a dizer e bem eficientemente no campo das coisas, não tem sido capaz de resolver alguns problemas. Essas dificuldades são normalmente relacionadas com os seres humanos em seus relacionamentos, pois tratando de coisas, as ciências têm disso capaz de dar respostas definitivas.

Com tantos avanços em tantas áreas, não é compreensível que uma área tão importante, inclusive para a própria ciência, esteja ainda caminhando a passos lentos. O Brasil até hoje conta com dificuldades na educação com as quais lidava há cerca de setenta anos atrás.

Essa constatação fez com que estudiosos e o próprio governo tomassem iniciativas no sentido de oferecer saídas para melhorar a qualidade da educação.

Os PCNs foram e são uma iniciativa de colocar a educação em novas bases, uma forma de oferecer um olhar em perspectiva que permitisse um futuro melhor para a juventude que seria a responsável para levar o país para o tão sonhado estado de bem estar.

A educação ganhou um perfil mais técnico com os novíssimos BNCC que vieram à luz há alguns poucos anos.

A escola, contudo, parece repetir um antigo e doloroso roteiro. O ensino da língua,

considerado um dos pilares da educação, continua com enormes dificuldades, notadamente quando o assunto é gramática.

O ensino desarticulado da vida dos alunos tem levado a números cada vez maiores de analfabetos funcionais.

A linguagem entendida como uma técnica ou como objeto científico sobre o qual se pode atuar não consegue dar respostas aos problemas da educação. A linguística se mostrou insuficiente quando tentou determinar, como objeto científico, a linguagem. Os métodos das ciências se mostraram insuficientes para a determinação do que é o próprio da linguagem.

A partir de estudos havidos na Alemanha a partir do século 19 por autores como Dilthey, e no século 20 especialmente por Husserl, Heidegger, Gadamer e Ricoeur foi possível pensar a linguagem a partir de outro horizonte. A linguagem é a marca fundamental do ser humano, constituindo-se mesmo como elemento que o diferencia dos outros entes da natureza. Outros entes têm algo que nós chamamos de linguagem, mas é algo inteiramente distinto da linguagem humana.

Existindo em um mundo, o ser humano constrói significações próprias sobre esse seu mundo, de relações, objetos, situações, frustrações, em uma palavra, de sua existência como um todo, existir que só ele experimenta daquele modo, nem mesmo outro humano consegue experimentar como ele. Mas o ser humano tem linguagem. Compreende o mundo.

A educação é aquele processo a partir do qual o ser humano pode melhorar, pode superar o que outras épocas não conseguiram.

Conduzida como uma técnica não tem conseguido avançar no que é hoje o fundamental, a qualidade.

É possível utilizar o mundo já experienciado pelos alunos nas suas próprias vidas de modo a tornar a educação, especialmente o ensino de gramática, algo significativo que, dizendo respeito à própria vida e interpretada a partir dessa mesma vida, ser compreendida como um elemento já sempre presente na linguagem e que, portanto, já parte da vida de cada um.

O estudo procurou realizar atividades educativas com um grupo de alunos para obter indicações sobre em que medida recorriam, ou até os professores, às próprias vidas e experiências para solucionar os problemas que lhe são apresentados na escola. Falta-lhes a compreensão de que a língua formal é uma língua, como a sua também o é. Que a língua formal é mais uma com o diferencial de ser a mais exigida e que tem sim grandes

possibilidades à disposição de qualquer um que se entregue a ela.

O estudo conclui que é possível aproveitar o que os estudantes já têm de conhecimentos de vida para dinamizar e facilitar a aprendizagem de gramática, até aqui uma tarefa desafiadora.

1 O REAL E A LINGUAGEM

Esse primeiro capítulo apresenta uma concepção de linguagem que a percebe como um fenômeno humano fundamental. Este é anterior à linguística e somente por ele, nele, é possível pensar em uma filosofia da linguagem ou em uma ciência da linguagem. Apresenta e explicita os limites e a insuficiência das concepções correntes de linguagem, especialmente as hegemônicas.

O discutido aqui não tem a intenção de desmerecer a linguística ou as diversas visões de linguagem, mas, nos limites possíveis de um caminho para apresentar uma proposta de ensino, apontar alguma falta de solo e notável incompreensão quanto ao papel fundante da linguagem para o próprio existir humano, que nela mora o aprender.

Nosso tempo é profundamente marcado pela técnica. Qualquer saber que não procure se aproximar do saber técnico é descartado como ilusão, misticismo ou é questionado quanto à sua utilidade. Essa aparente recusa da filosofia se dá pela sobrevalorização de uma determinada visão de mundo que a rigor trata-se ainda de uma visão filosófica que, nascida da própria filosofia, apropria-se da natureza e é capaz de produzir coisas úteis com um alto nível de eficiência. (Oliveira, 2001).

Laranjas são frutas. São azedas ou doces, grandes ou pequenas, são ótimas em saladas, são redondas quase sempre, caras ou baratas, plantadas por alguém, o solo é levado em conta, e muito mais. Compradas ainda frescas podem durar muito tempo. De qualquer coisa se pode afirmar muita coisa. Isso porque as experiências que temos com o mundo que nos rodeia são experiências de mundo, são vivências, experiências em um sentido mais cotidiano e não coleta de dados ou dos aspectos dos objetos. Assim, podemos dizer que tudo é o que é (nesse caso, uma laranja) mas é também muitas outras coisas. E é a partir dessa multiplicidade de ser (azedo, doce, caro, de alguém etc.) que tudo na nossa vida, todas as nossas experiências, as bem pessoais inclusive, na prática são compreendidas. Fiquemos em uma afirmação de Aristóteles: cada coisa é muita coisa ao mesmo tempo. Assim tudo, cada coisa, pode ser dita de diversas maneiras (Aristóteles, 2002).

Na virada do milênio, Edgar Morin (1999) traduziu um sentimento comum de muitos que pensaram o futuro da educação. Na sua obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, não pensa ou propõe qualquer conteúdo específico, preocupa-se com o 'como'. Para esse autor, é necessária uma mudança paradigmática quanto ao modo de pensar a forma de

educar. Pensando assim, apresenta um conjunto de pressupostos ou princípios que precisam ser considerados em qualquer política ou atividade educativa. Todo o segundo capítulo da obra mencionada, trata de variada maneira da importância de fazer com que os conteúdos educativos tenham sentido para a vida. Sendo para vida, os conteúdos devem dela partir para também a ela retornarem como práticas sociais conscientes. Edgar Morin ainda mostra, dentre outras coisas, a importância de a realidade ser apresentada e discutida em conteúdos significativos. Defende que a aparente complexidade do real é o resultado de que em toda experiência somos apresentados a totalidades. Uma sacola plástica jogada na rua é muito mais que o resultado de processos industriais.

A eliminação dos contextos que originalmente estão presentes no real obstrui a possibilidade de que seja percebida a conjuntura, o fato de que tudo tem origem no ser-junto, que o todo é con-junto, que qualquer coisa é compreendida a partir de um horizonte de contexto muito maior.

1.1 A ciência e a linguagem

Como já aqui se disse, o nascimento, e capacidade da ciência de determinação de qualquer objeto até então levaram à compreensão de que todos os âmbitos da realidade poderiam ser submetidos ao seu crivo. Era a partir dessa apreciação da ciência, dos seus meios e processos, que se poderia determinar a verdade de qualquer algo identificado pelo ser humano. Dessa maneira, era natural que se tomasse a linguagem e a compreensão de suas formas de efetuação como possíveis objetos científicos. Na medida em que a ciência se constitui e organiza, sobretudo quando no século XIX ganha enorme credibilidade avanços (Andery et al, 2001), passa a ser até mesmo imperativo compreender tudo a partir daquele modelo exitoso. Assim é que o modelo de conhecimento que foi pensado para o conhecimento da natureza foi, aos poucos, estendido à praticamente todos os aspectos da realidade. (Oliveira, 2001).

Um bom exemplo desse processo é a física, o primeiro saber de grande prestígio por conta de seus resultados práticos. Essa ciência determinava, com auxílio da matemática, seus objetos a partir da divisão de cada coisa em suas partes constituintes (Andery et al, 2001). Essa mesma lógica também foi seguida com enorme êxito quando séculos depois nasceu a química. Essa última se notabilizaria por transformar em objeto de estudo específico cada uma das partes mais elementares de toda e qualquer matéria. Por essa estratégia, cada parte

mais elementar da matéria poderia então ser determinada e estudada independente do objeto todo de que era parte, muitas vezes e quase sempre até mesmo desprezando o todo do qual as partes atomizadas eram porção (Andery et al, 2001).

A ideia de base que guia essas ciências é que, por meio da conversão de tudo em extensão pode-se, com ajuda da matemática, dissolver qualquer objeto em suas partes constituintes mais elementares. Assim seria possível determinar com rigor o que uma coisa é, determinar o que são verdadeiramente todas as coisas. Este seria o caminho certo para se alcançar o conhecimento da realidade (Andery et al, 2001).

Séculos depois daquele primeiro movimento iniciado no campo da física, a partir da mesma lógica e pelos mesmos meios, a linguagem foi transformada em objeto de estudo, seguindo sempre em tudo que fosse possível o prescrito nos métodos praticados pela física e pela química, que eram modelos de conhecimento certo. Tínhamos enfim uma ciência da linguagem. Vale talvez recordar as tentativas de Stuart Mill de compreender qualquer dignidade nas chamadas “ciências do espírito” desde que estivessem nas suas investigações se submetendo ao modelo indutivo de ciência, vale dizer ao método científico. (Rohden, Luiz; Almeida, Custódio Luís Silva de; Slickinger, 2001).

As análises que seguem sobre a linguística e sua história não pretendem detalhar minuciosamente seus caminhos, senão oferecer as bases mais gerais para a discussão sobre linguagem que deverão ser úteis para as análises posteriores deste estudo.

Marcada profundamente pela técnica e pela consciência científica, as sociedades ocidentais deixam de lado, como um nada, boa parte da complexidade existente em aspectos do real que escapam às determinações científicas. Isso ocorria porque, como já ficou discutido, para uma sociedade marcada assim pela ciência, o único caminho válido para conhecer o mundo era aquele que pudesse ser apresentado em caráter descritivo-analítico. (Rouanet, 1989). Isso ocorreu de modo que esse horizonte acabou por constituir-se mesmo em um projeto implícito de uma sociedade da técnica e do controle (Oliveira, 2001, Rouanet, 1989). A linguagem, no seu elemento próprio, naquilo que intimamente é, como que escapa a essa determinação que não é nascida das coisas ou da realidade, mas é sim própria de uma modalidade de saber que está limitada unicamente à exterioridade determinável por meios técnicos. Isso radicalizou-se a ponto de que para a consciência formada na era da técnica, a verdade deriva unicamente da adoção daqueles métodos procedimentais eleitos pela ciência e seus meios (Oliveira, 2001).

Mesmo assim, naquele período, movimentos divergentes daqueles da ciência apontaram dificuldades para a compreensão de determinados setores da realidade seguindo esse caminho hegemônico. O que Alves na sua metáfora mostra é que a construção dos métodos já estaria determinada os seus limites. Nas palavras do autor: o método é como uma rede de pesca, só podem capturar aquilo para o que foi feito. Paul Ricoeur (1990) percorrendo os caminhos da construção das chamadas ciências históricas, mostra que para alguns poucos estudiosos, já no século XIX, os objetos a serem então conhecidos no âmbito da linguagem escapavam aos esquemas de determinação dos objetos como a ciência propunha. Haviam elementos fluídos que eram percebidos por algumas vozes dissonantes como oriundos da própria vida e, portanto, tinham um modo de ser totalmente diverso dos objetos determináveis objetivamente como pretendia a ciência de então. Nos espaços da linguagem, o método científico parecia ser insuficiente ou inaplicável. Essa dimensão pode ser acessada a partir de uma descrição de como tudo se dá no mundo mais imediato de cada um. Essa descrição é, segundo Stein, a base a partir da qual é possível obtermos os significados mais elementares do nosso existir, onde coexistem a verdade mais básica da nossa existência e, portanto, a verdade (2002).

No caso que aqui nos importa, embora sem compreender exatamente o porquê nem as saídas para as aporias que se interpunham diante das tentativas de determinar a linguagem no seu elemento mais próprio, várias gerações de autores mostraram de diversos modos que há quanto à compreensão do que de fato é linguagem algo para além de um problema de método. Se fosse o caso de se tratar apenas de questão metodológica, o emprego de alguns refinamentos tornaria possível a superação das dificuldades, algo que não parecia possível de se realizar.

São conhecidos muitos estudos de tais críticos a respeito da preocupação com uma visão puramente científica da vida humana durante o passado século XX. Desse faz parte, por exemplo, o grupo dos estudiosos da chamada Escola Crítica de Frankfurt, da qual o talvez mais conhecido representante talvez seja Jurgen Habermas. Ali, em vários estudos questionou-se a ilimitada aplicação das ciências a todos os domínios da vida (Rouanet, 1989). Até ali estávamos no terreno da desconfiança a respeito dos limites da ciência no conhecimento de todas as possibilidades da realidade e não apenas no reino dos objetos. Havia um vazio nas iniciativas de determinar a vida humana em todas as suas possibilidades, algo em que a ciência fracassara.

Mas a discussão propriamente da linguagem se radicalizará ainda no século XIX a partir de estudos havidos na Alemanha. Ali o pensamento de Wilhem Dilthey e Edmund Husserl, especialmente, são constantemente animadas pela preocupação com o lugar específico que o saber sobre a vida propriamente vivida deve ocupar na pesquisa científica, havia um limbo e um silêncio sobre isso (Emerich Coreth, 1973; Ricoeur, 1990; Heidegger, 2012).

Sobre essa discussão, o que foi aqui discutido deve bastar para orientar as análises a seguir, essas propriamente sobre linguagem.

1.2 O compreender como um ser

Para esta seção, seguimos no que foi possível as elucidações que tem sua origem básica no pensamento de Martin Heidegger e se irradiam pelas preocupações de autores como Jurgen Gadamer e Paul Ricoeur, especialmente. Os autores mencionados preocupam-se em, partindo da iluminação sobre o elemento fundamental e próprio da linguagem apontado por Heidegger (2012), discutir ou descrever em minúcia como se dá o desenrolar do existir da própria vida. Existindo sempre já haveria uma compreensão desse existir, de onde nasce própria e efetivamente o interesse pelo processo de compreensão e interpretação que nos serão importantes nos estudos que surgem adiante.

Ricoeur (1990) mostra que já entre os grandes historiadores alemães do século XIX havia a compreensão de que compreender - o que sempre quer dizer interpretar - um texto é compreender o desenrolar da própria história ali descrita. Para esse autor, assumir essa perspectiva já implicava também entender que compreender o que é dito em um enunciado passaria a significar compreender do mesmo modo o próprio desenrolar do que foi experimentado de fato e enunciado por meio da escrita (1990).

Martin Heidegger, Gadamer, Paul Ricoeur se preocupam então em demonstrar exaustivamente em suas elaborações que o compreender - tão caro à tarefa educativa - não é algo da escola ou da educação formal.

Por esse caminho, então, pensar a educação, a relação educativa entre professor e aluno, a partir da lógica das ciências seria tratar algo definidor da própria vida como coisa (Heidegger, 2012). Nunca ninguém chega à escola sem um saber prévio elaborado no próprio existir da vida. Concordando ou não com aquilo com que nos deparamos no nosso dia-a-dia, continuamente compreendemos o contexto em que sempre nos encontramos.

Transformar situações educativas, aulas mesmo, em meras coisas, pode muito bem atender a um ideal de ciência. Resta saber se estamos prontos a renunciar, em nome desse ideal, à possibilidade de realizar o potencial dos seres humanos reais que estão sob nosso cuidado.

Adquirir, formular dados como tendo posse permanente de algo, o saber, significaria mais ou menos que não seria necessário nada mais que esse saber já pronto, acabado. Compreender não é algo, originalmente, da escola, da escrita ou do texto. É preciso que já tenham sido experimentadas situações de vida, e o humano é sempre assim, para que aquilo que foi vivido possa ascender à linguagem.

A explicação a seguir de como se dá o compreender foi formulada por Martin Heidegger e entendemos necessária para, a seguir, poder mostrar que não se trata de uma questão técnica ou científica, mas que ultrapassa esse terreno e que a compreensão é um fenômeno que se origina no próprio modo de ser do humano e como tal deve-se procurar compreendê-lo.

Existe uma diferença de base entre o ser humano e as coisas simplesmente materiais. O ser humano sempre já está envolvido com o mundo que o cerca. Ele é aberto para tudo que está fora. O ser humano percebe o que tem em volta. Não precisa fazer esforço para perceber o mundo. É claro que para tematizar ou discutir algo específico ele pode procurar se empenhar nessa tarefa que ele decidiu empreender. Mas no modo cotidiano e sempre presente na nossa vida, sempre percebemos o mundo. Nessa percepção estamos também sempre em uma compreensão. Compreender é algo próprio do ente humano. Assim, o que nos cerca é algo familiar - compreendido. Quando um carro passa pela rua e faz barulho ou alguém liga a tv, compreendemos o que se passa, mesmo sem nos darmos conta disso ou sem nos preocuparmos em compreender.

A compreensão deve ser percebida antes de tudo como uma situação em que, a partir do que ocorrer, podemos nos decidir por algo, mesmo que seja ficar quieto. Estamos sempre no mais cotidiano e elementar da vida voltados para possibilidade de realizar isso ou aquilo, de empreender algo, de alcançar algum objetivo por mais aparentemente banal que a alguém possa parecer. A própria situação, fazer isso ou aquilo, só pode ser referida porque foi compreendida. Como humanos não apreendemos fragmentos atomizados da realidade, mas sim as folhas que balançam ao vento, a cortiça que fecha o vidro e não células que formam tecidos.

Compreender, podemos definir, como aquela relação com o viver as situações que estão por trás do nosso agir e por isso possibilita-nos a orientação em situações, em nossas possibilidades, de fazer ou não fazer algo, diante das quais sempre precisamos nos decidir.

Compreender então não é jamais uma relação de entendimento da realidade como um simples ato de obtenção de "dados" de algo que, no final das contas, torna essa relação com o mundo, o compreender, apenas um objeto. Compreender não é nunca obter a verdade de algo, mas sim um saber a partir do qual podemos nos situar em situações.

Não obtemos verdades ou fatos, obtemos compreensões de situações e sempre estamos de alguma forma de algum modo compreendendo algo, mesmo que tendo clareza (compreensão) de que algo determinado da situação não ficou claro.

É por isso que compreender um texto é ter, obter, por ele - a partir dele - a possibilidade que nele se anuncia. As possibilidades que se apresentam no real ascendem à linguagem humana e ganham o texto. Mas são referidas, no texto, ao real unicamente por se referirem ao real de onde brotam. Pela comunicação de outra pessoa, experimentamos a própria situação descrita, a experiência da situação enunciada na comunicação falada ou escrita. Não lemos palavras, lemos situações de vida. A alguém que se dá um aviso, oral ou escrito, de que a sua casa está a pegar fogo. Esse alguém não lerá palavras, mas sim lerá a própria vida a que reage tomando providências.

Portanto, experimentar situações não é nem pode acontecer só eventualmente a partir de uma resolução pela qual poderíamos assumir ou não uma compreensão. Compreender não depende de uma decisão, mas é algo intrinsecamente nosso e constituinte do nosso existir mais elementar. Uma tal decisão que alguém tomasse de fazer uma compreensão, ela mesma já seria o resultado de uma compreensão (Ricoeur, 1990).

Escolher já implica sempre deter um saber sobre uma situação sobre a qual se faz a escolha. Isso quer dizer que não é possível escolher sem estar diante de uma situação, e essa situação já deve, portanto, ter sido já sempre compreendida. Assim é que sempre antes de qualquer suposto compreender e interpretar, há a situação real, um instante de vida em que podemos optar por uma escolha, uma possibilidade diante da qual nos encontramos ou podemos nos dedicar, na situação total, na qual essas possibilidades ocorrem (Ricoeur, 1990).

Desse modo, o compreender humano nunca é um estar prostrado em dúvida diante de algo inteiramente novo a ser conhecido, algo novo a ser absorvido de um golpe, passível de determinação por uma mera explicação. Sempre já, a partir de um horizonte, um contexto, da

situação que já nos está disponível um grau conjunto de saberes das situações vividas que nos permitem ascender à determinação de algo que se nos apresentam. É no contexto de mundo, da situação, que é inescapável e não disponível para aceitar ou rejeitar - porque não decidimos como serão as situações- que ocorrem compreensões de qualquer algo específico ou podemos destacar algo singular (Ricoeur, 1990).

Do que foi discutido evidencia-se que o comunicado pela linguagem é, assim, a articulação da experiência dada a partir sempre de uma situação experimentada. Compreender tem sua origem mais básica na própria experiência de vida, no próprio existir, no viver em que sempre estamos imersos como entes de linguagem.

É por conta dessa origem na vida que qualquer comunicação, e a educação pressupõe comunicação, tem que levar em conta essa origem da compreensão, fundada no próprio existir em que sempre estamos mergulhados atematicamente, existir anterior a qualquer saber ou teoria, inclusive possibilitante desta e que está disponível a todos.

1.3 Contextos significativos

As situações de familiaridade são aquelas em que estamos sempre envolvidos. A título de exemplo muito rudimentar podemos dizer que a pessoa que pela manhã levanta-se e põe uma vasilha no fogo para fazer o café, organiza a mesa ou outra que, no escritório atém-se aos afazeres, vê os recados, põe os livros em uma determinada ordem. Enfim, estamos sempre envolvidos em situações nas quais cotidianamente e um tanto inadvertidamente nos ocupamos. São situações em que, mesmo sem percebermos, nos são familiares. Tanto que muitas vezes as realizamos sem nem mesmo nos darmos conta ou refletir sobre elas. São momentos os mais frequentes na lida diária da vida. Nessas situações lidamos com o mundo do modo mais familiar. Assim é que para o nosso mundo mais próprio e que nos é conhecido, pouco conta qualquer preocupação teórica. Essas situações de vida com as quais estamos constante e inadvertidamente envolvidos nos fazem lidar com o mundo e a partir desse lidar, do que com ele absorvemos mesmo quase sempre sem perceber, é que nos guiam naquilo que de alguma forma ainda nos é novo e em que é necessário haver aprendizagem. Estas se dão a partir do todo já conhecido com o qual sem saber estamos familiarizados. Essas situações de familiaridade (expressão proposta por Ricoeur e Gadamer) são importantes para a compreensão. São ou formam o saber-prévio e aquilo que temos de prévio e que está sempre

disponível em qualquer situação que precisemos, orientam-nos em nosso existir (Ricoeur, 1990).

O compreender passa, então e sempre, por um pré-saber. Esse pré-saber construído nas situações cotidianas mais imediatas e atemáticas nos fornecem antecipadamente, diante de uma situação nova, acesso a um "horizonte" de compreensão, expressão de Heidegger. Esse horizonte é o conjunto daquelas experiências situacionais a que acima nos referimos como situações de familiaridade. É a partir desse processo, da base fornecida pelos contextos conhecidos, que algo específico pode ser mais determinado. Assim é que esses autores mostram que rigorosamente não aprendemos partes, átomos, mas compreendemos a partir de uma já-previa familiaridade, de uma base que nos é fornecida por aquelas experiências muitas delas as mais cotidianas. Essa familiaridade tem que ser re-conhecida, ainda mais na educação. Reconhecer porque já faz parte do nosso saber, mas que não sendo encontrável como dado, como elemento plenamente identificável como coisa, tem sido desprezado como um nada.

Nunca na vida real compreendemos partes de coisas isoladamente, mas sempre aprendemos as coisas em relação aos contextos em que aparecem. Se alguém nos recebe em sua casa não será estranho que nos dirija a mão para um cumprimento, que nos convide a sentar, que nos ofereça uma xícara e nesta, o contexto e o saber que temos de experiências prévias similares, deverá conter café. A situação aparentemente nova é encarada a partir de uma familiaridade com aquele contexto. O determinar algo passa então pela compreensão de uma totalidade da situação. A partir do experimentado em situações similares é que formamos algo como o aludido saber prévio e temos uma visão prévia que nos orientará em todas as situações.

Aprender não é "capturar elementos", mas entender situações e nestas determinar algo, a partir do saber prévio que sempre carregamos, quase sempre sem identificar ou perceber. Estas situações prévias com as quais construímos familiaridade permitem e orientam qualquer compreensão e sua articulação interpretativa (Ricoeur, 1990).

O discutido até aqui significa que é a partir de conceitos prévios formados em situações experimentadas no cotidiano mais imediato que podemos lidar na situação atual.

1.4 Mundo

Esse conceito pretende ser o mais elementar possível. Quando se fala de mundo aqui recorre-se ao que foi proposto por Martin Heidegger e Gadamer, especialmente, embora tenha sido amplamente adotado por autores como Ricoeur (1990) e Coreth (1973).

Mundo não se refere ao conjunto de coisas que existem no espaço físico que podemos constatar, mas sim ao nosso mundo de relações com tudo que nos rodeia e com o qual lidamos rotineiramente, mundo como o estar envolvido com o cotidiano em que sempre já estamos mergulhados.

Nesse sentido se diz que agimos nesse mundo, desempenhando nossas atividades, muitas delas até mesmo sem decidirmos ou que simplesmente já fazem parte de nossa rotina como fazer a comida, pegar a maçaneta da porta para entrar ou sair etc. Assim é que sempre estamos agindo no nosso mundo, e assim sempre estamos em relação com o mundo que nos rodeia, o nosso mundo. Constantemente, ou incessantemente, estamos envolvidos com esse mundo, sempre envolvidos com algo por lidar.

Todos o nosso existir cotidiano é um conjunto de interações com as coisas e pessoas que nos rodeiam. Nesse envolver-se com o que sempre temos ao redor já temos um mundo (Heidegger, 2012). É nessa medida que sempre podemos dizer que qualquer pessoa vai pela primeira vez à escola já com um saber de mundo. Esse saber é aquele da convivência com o que sempre faz parte do nosso cotidiano mais banal e nem reconhecido como tão relevante. É ele que nos fornece as bases para a interpretação das situações com as quais, na vida ou na escola, temos que lidar continuamente.

Mesmo que eventualmente na nossa cultura haja, em níveis variáveis, alguma lucidez quanto a essa questão (Gondim-online; Rubem Alves, 1980; Morin, 2004), alimenta-se no fundo ainda a ideia de que o bom seria converter o conhecimento sobre o ser humano nas suas relações em saber científico do mesmo modo e pelos mesmos meios como ocorrera com as ciências naturais há pouco referidas. De qualquer forma, se atomiza o que deve ser compreendido, desprezando a necessidade de que, para a vida humana, é preciso que as coisas adquiram significado para que haja algum grau de interesse. Ainda segundo Ricoeur, isso leva inevitavelmente à aplicação dos métodos das ciências de coisas, pensados e próprios para explicar objetos, àquele modo de comportar-se do ser humano, modo essencialmente singular. O que cabe compreender, o específico do comportamento humano à diferença dos objetos e coisas, é que aquele envolve-se com o mundo interpretando-o no seu sentido e nesse

interpretar e envolver-se se define, ex-iste. Os objetos apenas subsistem.

Assim, a extensão do método das ciências às tentativas de compreender o modo próprio do ser humano se mostraram um erro fatal. Isso terá implicações variadas. Não se trata somente de um erro metodológico explícito que desvirtuaria os aspectos do seu objeto. Ora, qualquer pessoa que tenha um conhecimento elementar de método sabe que a constituição do método depende do objeto a ser tematizado (Rubem Alves, 1980). Desse modo é que a própria concepção de educação e seu valor são afetados por essa questão. Aprender não é uma atividade e não é escolar, todavia não é originária e principalmente escolar como ficou discutido nas partes anteriores desse tratado.

A ciência que supostamente governa a aprendizagem surpreendentemente não compreende o modo de ser daquele ente capaz de aprender, o humano. A se constatar isso, aqueles responsáveis por aplicar a aprendizagem teriam dificuldades quase tão graves quanto às daqueles que procuram acumular o conhecimento aplicado.

A hermenêutica, o sempre estar interpretando, não é uma questão textual, mas algo próprio do existir humano. Existindo já estamos em um contexto de compreensão de uma situação que temos defronte. Quer dizer, como foi discutido, estamos sempre em um entendimento, em uma interpretação de uma situação. Existindo como entendedores podemos interpretar textos e é nessa perspectiva que se deve entender a hermenêutica como atividade temática, consciente. Por sermos, quer dizer, nos definirmos como antes entendedores e nesse entender que sempre se dá em contextos - de mundo - nos formarmos (Ricoeur, 1990), é que quando, na prática educativa, ocorre a apresentação isolada de fórmulas e regras não têm graça. Isso por estarem desconectadas da vida, aquilo a partir do que tudo efetivamente pode ganhar importância.

Ficou faltando a resposta à questão de como dialogam a hermenêutica assim entendida e as práticas educativas, pelo que vimos, mais baseadas em uma visão exegética. Essa comunicação que permitiria à educação se encontrar com a vida, como mostrou Gadamer em *Ser e Método*. Ela passa ainda, segundo Ricoeur, pela superação de um paradoxo que está no centro mesmo da tarefa que é o relacionamento humano. O paradoxo é: de um lado precisamos como estudiosos das ciências: nos distanciar para compreender nosso objeto de estudo, mas também tendo que nos envolver - já estamos sempre envolvidos - com aquilo que pretendemos estudar. Isso ocorre porque ao procurarmos compreender algo e aprender algo já somos guiados pelo que compreendemos e pelo que aprendemos. Compreender algo

tematicamente, destrinchou Heidegger (2012), implica já ter sempre uma compreensão prévia daquilo que se pretende compreender e, portanto, exige uma já compreensão daquilo que se pretende compreender. De outro modo: qualquer tematização específica já exige a compreensão de certos contextos em que aquele algo se dá. Ou seja: compreender que problema me atinge implica já ter uma compreensão de que há um problema, que tipo de problema pode ser e assim por diante.

1.5 Existência e linguagem

Gadamer, como mostra Bolzan (2004), entende que a educação não é uma tarefa propriamente escolar, embora não a recuse nessa forma. Entende-a mais como um acontecimento próprio do existir humano mediado pelo diálogo. Para ele, a comunicação, como um par do diálogo, também nos é próprio. A educação seria aquele processo a partir do qual o ser humano se constrói.

Entendemos que é claro que a educação se dá antes da experiência escolar, inicia-se antes e para além da escola. Mas a escola deve assumir, como espaço de existência, as suas máximas possibilidades na construção do saber.

Se como ficou mostrado as ciências procuram pelo método científico determinar seu objeto, pela hermenêutica o objeto ocorre por meio da apropriação do sentido originário das vivências (Bolzan, 2004). Assim é que, como mostra Stein, é possível em um nível histórico e de linguagem, não de linguística, termos acesso a um saber ou tipo de experiência que produz verdades indispensáveis à vida e que essas verdades indispensáveis não são de caráter lógico-semântico (Stein, 2002). Para esse mesmo autor, mesmo o acesso ao objeto se dá por via da significação e esta se dá pela mediação da linguagem (Stein, 2002).

1.6 O texto e o real expresso

O que é expresso em um texto tem sido compreendido sempre a partir da mesma postura e meios adotados para a determinação de objetos simplesmente extensos. Para uma tal visão, a linguagem caracteriza-se como mero fenômeno que, no máximo, tem algumas características complexas, algo que pode muito bem ser sanado por meio de bons ajustes do método.

Assim é que linguagem, como mostra Travaglia, tem sido descrita como um *objeto de conhecimento* que tem aspectos singulares, podendo ser "o pensar expresso", talvez um "instrumento ou ferramenta comunicativa", possível "método para comunicar" ou, no máximo, como meio, espaço de interação. (Travaglia, 2009).

Contudo, defendemos aqui, que o texto é uma experiência com aquilo sobre o que ele diz. Se experimentamos situações vividas originalmente, pelo texto acabamos por experimentá-las também embora não do mesmo modo, mas trata-se sim de um experimentar uma situação.

Tudo se trata de livrar-se de uma concepção de compreender que significa um apropriar-se de algo, visão que foi objeto de suficiente análise anteriormente. O que fica claro das discussões anteriores é que os autores trouxeram a historicidade, o fato de sermos o resultado do nosso passado, como uma categoria capaz de revelar as diferenças enormes que existem entre o conhecimento dos entes subsistentes e daquele ente que propriamente existe, se relaciona de um modo compreensivo com seu mundo (Bolzan, 2004). Esse conhecimento é para o ser humano marcado pela história, o seu passado está sempre definindo suas escolhas. É de situações vividas que é possível extrair caminhos para as escolhas de hoje que moldarão o futuro. Vivemos pelo futuro, olhando para ele, mas é a partir do que foi experimentado, o passado vivido, historicamente que podemos lidar com essas possibilidades que estão constantemente à nossa frente (Heidegger, 2012).

Assim é que se vê deslocado o caminho para a compreensão. De algo considerado isoladamente, da atomização dos conteúdos, para passarmos a considerar o conjunto das vivências que formam um horizonte de compreensão. Este é de onde algo específico pode ser tematizado. É a partir da experiência com o mundo que nos rodeia e do que para nós faz este ter sentido - importar, importante - que qualquer atividade ou conteúdo pode ser compreendido ou, se quisermos, aprendidos.

A ideia de horizonte nos será cara, a ela voltaremos na busca por uma perspectiva, um todo, a partir do qual algo como a gramática pode ser discutida educativamente.

2 LINGUAGEM, LÍNGUA E EDUCAÇÃO

O título desse capítulo poderia também ser “De como pelo discurso organizamos o ser na linguagem da língua.” A linguagem é algo definidor do ser humano. Somos não apenas dotados de linguagem como se fora uma propriedade dentre tantas outras, mas somos linguagem. Ser linguagem significa que em razão dela ele é humano, que não é ter razão ou qualquer outro acessório. Não há como prescindir da linguagem. Por isso fica obstaculizada qualquer tentativa de caracterizar linguagem como se faz com coisas, pedras e mesas. Procuraremos olhar isso mais de perto neste ponto do nosso tratado.

2.1 Linguagem

A linguística tenta se impor como a "ciência da linguagem". Enquanto ciência, tem aquilo que estuda assim como um conteúdo de coisa determinável, embora isso seja problemático em sumo grau. Procurando a linguística decidir o que é próprio à linguagem, como se viu, acredita encontrá-lo em algumas das suas manifestações: na expressão, na comunicação ou na interação (Travaglia, 2009). Essa imprecisão – ou indeterminação – sobre o que é o elemento específico da linguagem produzirá muitos e distintos desdobramentos. A concepção hodierna e hegemônica da linguagem, como bem percebeu Irandé Antunes (2003), terá papel decisivo, embora nem sempre percebido, nas estratégias de ensino da língua, na prática educativa e, portanto, na vida e no uso da linguagem pelos aprendentes.

Irané Antunes, no mencionado estudo, indica que acima de e determinando essa variada definição de linguagem, trabalham semiocultas duas tendências mais fundamentais. Para Antunes, uma dessas tendências estaria mais voltada para aspectos meramente formais, preocupando-se mais com a parte normativa. Uma outra grande orientação estaria mais interessada “na língua enquanto atuação social” (Antunes, 2003, p.41).

Independente da escolha acerca do modo de conceber a linguagem, de uma ou outra maneira de defini-la, de qualquer modo está a linguagem aqui reduzida a um conteúdo de coisa. Com tantas e tão intrincadas conexões supostas sem serem bem compreendidas, certamente a tarefa de determinar o que é linguagem torna-se uma empresa realmente desafiadora. A questão se revela verdadeiramente confusa quando se procura ensinar algo que, mesmo para os especialistas no assunto, nunca ficou claro.

Observe-se ainda que, no caso de Irandé Antunes, ali também já se tomou a decisão por uma das "opções" enumeradas por Travaglia (2009).

Por esse caminho, tentando entender a linguagem como coisa apreensível, definível em seus aspectos mensuráveis, guia-se pela “percepção dos fatos da linguagem” (Antunes, 2003, pág. 40). Assim esse fenômeno é entendido por Antunes como um meio de interação. Isso é consequência da opção funcionalista assumida: por essa sendo, entende que as línguas, onde a linguagem (meio de interação) se realiza, devem ser compreendidas a partir da sua função. Nesse caso a função interativa, ou “promover a interação entre as pessoas” (Idem, pág. 40.), um dos aspectos das línguas, seria o elemento decisivo para compreender - o que vale como determinar - o que é linguagem. Dessa maneira, não haveria maior ou menor peso ou dignidade entre esses dois fenômenos (língua e linguagem), sendo possível uma percussão, ou repercussão, de uma coisa na outra ou da outra na uma.

Antunes, no entanto, fora o reducionismo, parece ter compreendido algo para que a filosofia já chamou a atenção, que a objetividade da ciência se forma a partir de uma estrutura de interesses do estudioso da ciência (Rouanet, 1989; Oliveira 2001). Antunes parece dizer mais do que chegou a compreender quando percebe que por trás das teorias pedagógicas se escondem concepções de educação. Na verdade, há sempre em qualquer teoria uma antropologia, uma ideia do que é o ser humano e, portanto, também como este aprende e por consequência como deve ser pensada a educação. A concepção de educação de uma época dirige as ações educativas.

Pouco foi entendido sobre o solo de onde brotam as possibilidades da linguística. Se ocasionalmente desconfia-se que há um enigma envolvendo a linguagem, apela-se, no máximo, para a insuficiência de algumas raízes antropológicas. Voltaremos a essas bases mais à frente a partir de Antunes, para quem “os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide” a partir disso (2003, 39). A autora entende que a interação guia não somente a compreensão do ser, da essência da linguagem, aquilo que lhe é próprio e definidor, mas dirige também todas as práticas pedagógicas, estando consciente ou não disso o educador. Em outras palavras, há para essa autora uma identificação entre interação e linguagem. Falta perguntar se essa verossimilhança resiste a um olhar mais detido, algo que está bem distante dos objetivos deste tratado. Entendemos com Gadamer, como já ficou assinalado, que tanto a linguagem não é um algo com este ou aquele aspecto identificável, classificável, como também que, assim como tudo, não pode ser caracterizada no que tem de

mais próprio apenas por meio da consideração de uma de suas manifestações ou aspectos exteriores.

É preciso ter claro, no entanto, que a linguística nem sempre enxergou a linguagem como mero objeto a ser destrinchado por uma técnica. Lá no seu princípio, os iniciadores da atual tradição científica da linguagem, pareciam ter tido alguma clareza quanto à dificuldade de determinação do seu objeto, tanto que Saussure chega a afirmar que a linguagem “não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade” (Saussure, 1969, pág.17, apud Florin, 2003).

As razões das dificuldades do objetivismo com essa "unidade" da linguagem foram depois bem esclarecidas por Habermas. Esse autor, a partir da distinção essencial entre as categorias “interação” e “trabalho” apresenta as dificuldades das ciências com a linguagem. Esse estudioso da comunicação humana mostra que interagindo os homens relacionam-se entre si, criam regras de convivência implícitas “mediatizadas simbolicamente por intermédio da linguagem” (apud Rouanet, 1989, 35). No caso do trabalho, a relação tem outro sentido. Trabalho, para ele, é um meio criado pelo homem a partir do qual pode estabelecer controle sobre a natureza, relacionar-se com ela por meio de instrumentos. Trabalho faz parte da esfera instrumental da sua vida. A interação é de natureza inteiramente diversa, tem a ver com a esfera da ação comunicativa (apud Rouanet, 1989). Observa-se, no entanto, que a expressão interação de Habermas se distânciava da concepção de interação que se procura imputar função da linguagem, muitas vezes até se confundindo com ela. Vale a pena também atentar para o que afirma Gadamer sobre essa questão. Para o autor de Verdade e Método, a linguagem jamais pode ser reduzida a "meio", mero instrumento. Ela seria um fim em si mesma, um elemento definidor do homem e, portanto, "A linguagem não é, de modo algum, um instrumento, uma ferramenta.". (Rohden, Luiz; Almeida, Custódio Luís Silva de; Slickinger, 2000, 47).

Sendo, por outro lado, meio de expressão, a linguagem sempre pressuporá um universo, um mundo interno, que, por essa possibilidade, linguagem, pode ganhar o mundo exterior. Resta a questão sobre como esse mundo interno se caracteriza e o estatuto efetivo do mundo que, se supõe, foi internalizado para ser expresso. Sobre isso não se diz uma palavra.

Sendo meio de comunicação a questão não é menos sem sentido. Aqui há uma redução de tudo aquilo que se diz, do mundo da linguagem, a mero aspecto formal o que é evidentemente uma tosca simplificação.

Da falta de definição de um solo que nutre a escolha por um desses elementos objetivos definidores da coisa-linguagem, identificados como sendo a própria linguagem, sempre se produzem razões para as escolhas fáceis disponíveis. Tais razões, sempre construídas depois de definido o que é linguagem, justificam teoricamente a escolha pelo elemento que constituiria, definiria o que é a linguagem. Se as causas da linguagem são escolhidas e explicadas, as consequências que, querendo-se ou não, são assumidas, têm efeitos para muito além das intrincadas justificações teóricas espalhando-se por toda a educação e com inevitáveis consequências na prática educativa, na vida real dos alunos

Não se deve perder de vista o que ficou assentado na primeira parte deste tratado quanto ao múltiplo que tudo é. Linguagem tem a ver com interação? Nos parece que sim, como também é razoável crer que está envolvida com e mesmo funda a comunicação e a expressão. Importa lembrar, entretanto, que as coisas, tudo, é muita coisa e que algumas das variadas manifestações de algo não pode ser consagrada como dizendo tudo desse algo. Para esmiuçar o raciocínio, podemos pensar em um estado febril. A febre não é a doença, senão uma manifestação de uma doença, como uma gripe qualquer. Esta implica também em dor de cabeça, indisposição, fraqueza muscular, coriza, para citar alguns sintomas mais comuns. Falar do que de fato é algo implica ir bem além dos seus aspectos exteriores. Dizer o que é mulher exige muito mais que um enumerar de aspectos exteriores, é preciso pensar em seu modo de ser, no que este se diferencia do ser homem.

Dessa maneira é que o fato de a linguística ser a procura pelo constatável da linguagem equivale a dizer que tal ciência está presa de algum modo à fala e às suas possibilidades de objetivação, sendo a escrita apenas uma delas. Fala seria o elemento que pode de alguma forma ser mensurado, caracterizado em seus aspectos de coisa, o que representa um passo atrás mesmo quanto à visão inicial da linguística de Saussure. Este estudioso percebeu um imponderável na linguagem, que não era possível caracterizar a linguagem naquilo que propriamente é (Eco, 1991), mas somente suas manifestações.

Ademais, mesmo diante do sem sentido de uma ciência possível, a linguística torna-se mouca para aquilo que é exigência elementar de toda cientificidade: a clareza quanto ao objeto. Objetividade científica tem a ver com uma clara definição do seu objeto. Nesse quesito, a linguística produziu variada definição de linguagem, mesmo assim não há acordo quanto ao que seja propriamente seja esse algo definido, como que cega trabalhando sempre a partir de aproximações, tentando dizer a partir de alguma função ou característica da

linguagem, aquilo que lhe é verdadeiramente definidor.

Importa observar ainda que mesmo chegando-se a um consenso que reúna sincreticamente as várias definições alcançadas, ainda estaríamos diante de uma caracterização puramente formal: o falar, expressar-se, comunicar-se ou interagir por si só são vazios de conteúdo, sendo preciso haver algo a dizer para que, finalmente, o falar ocorra tendo algo a dizer.

A linguagem implica, portanto, muito mais que a exteriorização como aspecto constatável, a fala. Linguagem, como ficou assentado, é um modo essencial do ser humano realizar aquilo que lhe é mais próprio e definidor, é parte do seu ser, sendo até mesmo por ela, nela, realizável. Algo que nos é o mais específico, sendo- nos mais próprio que o fato de ser mamífero, por exemplo. Mamar é algo ou característica não exclusiva dos humanos. A linguagem como possibilidade de "tornar patente o não-presente através do seu falar, de forma que também um outro o veja diante de si" (Rohden, Luiz; Almeida, Custódio Luís Silva de; Slickinger, 2000, p.56) é exclusiva do ser humano. Se confunde com o existir, por ela podemos nos comunicar, interagir e expressando-nos fazer outros verem de um modo singular aquilo que experimentamos no nosso existir.

É preciso caracterizar então linguagem naquilo e como e como aquilo que é próprio do ente humano. Para cumprir essa tarefa partiremos de uma primeira e peculiar distinção entre dizer e falar. Este depende daquele assim como o dizer depende de um compreender. (Heidegger, 2012).

Isso contrasta com aquele quase mantra para os linguistas, a verdade que entende a comunicação como vinculada unicamente à fala, que a linguagem é um importante instrumento humano, que compreendemos o que ouvimos. No entanto, se não quisermos construir um edifício sobre o ar, é forçoso admitir que “a teoria do compreender deve ser precedida pelo reconhecimento da relação de enraizamento que assegura a ancoragem de todo sistema linguístico” (Ricoeur, página 32), esse enraizamento ocorre no próprio viver, do mundo, é o de onde se pode comunicar e a partir do que se pode contar com algo que nos relacione aos outros. Compreender, portanto, está mais para o dizer que para uma sensação auditiva, o escutar. O dizer está vinculado ao mundo do qual tudo que se pode dizer emana. A comunicação apenas tem sentido sempre e na medida em que pelo falar é dito alguma coisa. A fala remete a algo que por ela se diz. Todo relacionar-se leva em conta o mundo, é a partir dele que as relações intersubjetivas podem ocorrer e nunca a partir de um mirar o outro como

toda a tradição compreendeu (Heidegger, 2012).

Esse continuum entre mundo vivido e linguagem possibilita somente assim qualquer possível se expressar, comunicar-se ou interagir. Estes últimos são possibilidades humanas e que foram tomados como objetos da linguística e identificados como a essência, o elemento caracterizador da linguagem. Aquela primeira e essencial constituição humana foi revirada por Heidegger e recebeu continuações mais propriamente linguísticas em um sentido lato de Gadamer (2000) e Ricoeur (1990).

Do posto, resta necessário definir o real estatuto do compreender que acontece no ente que compreende, o ser humano, e que ocorre a partir do mundo em que se está e ao mesmo tempo esse compreender é um compreender de mundo, daquilo que se dá nele. Esses elementos serão essenciais como aquilo a partir do que é possível e pensável qualquer aprendizagem. Isso será decisivo, dessa maneira, em tudo em que de alguma forma esteja envolvido qualquer interesse educativo, interesse também deste tratado.

2.2 O compreender

A compreensão não teria como função, pelo menos não principal, de organização racional de conteúdos. Talvez se devesse dizer que é a partir dela que se possa compreender funções. Isso significa que não se trata de algo somente útil, como ter alguma habilidade ou propriedade do qual possamos eventualmente declinar. Somos seres de compreensão e assim decidir compreender algo exige que antes tenhamos compreendido o que devemos ou decidimos compreender. Partindo das propostas de Paul Ricoeur, diremos que "A primeira função do compreender que se dá em situação e, portanto, no mundo vivido é a de nos orientar numa situação" (Ricoeur, 1990, p.37). Observa-se que aqui "ter função" não implica ser mera função. Assim, a compreensão tem a ver e ocorre sempre e fundamentalmente (funda, fundante) em situações de vida. O compreender, algo que faz parte da própria constituição humana, nos permite orientar em situações de vida, estando, para Ricoeur (1990), muito distante de qualquer "captação de algo exterior" ou "determinação" de coisas, sendo sim voltado para o próprio existir a partir do qual temos que fazer escolhas. Isso significa que "o compreender não se dirige, pois, a apreensão de um fato, mas a de possibilidades de ser" (Ricoeur, 1990, p.39)

Um instante fundamental que está implicado no viver qualquer situação - e sempre estamos diante de um poder-ser, postos diante de escolhas - é o discurso. Este e seu papel no

nosso existir mais imediato, cotidiano, foi na sua base ex-posto por Heidegger na sua obra *Ser e Tempo*. Ali esse alemão mostra que aquilo que é propriamente o discurso nada tem a ver com expressar-se no sentido de qualquer exteriorização que vise um outro. Discutir implicaria uma conversa consigo mesmo diante de possibilidades, das quais o realizar tarefas é apenas uma possibilidade e um elemento. Heidegger mostra que estamos sempre, inescapavelmente, diante de possibilidades: optar por isso ou por aquilo, ir resolver algo ou esperar que uma situação se resolva, por exemplo. Esse modo de entender o discurso como algo em que sempre estamos, ou do qual não é possível sair sem recorrer a ele próprio, antes de qualquer exteriorização e do qual estas são apenas consequência, será decisivo para a orientação das tarefas educativas.

O papel decisivo do discurso como algo do próprio experimentar a vida e seus reflexos na tomada de posição e no interesse, na educação, por conseguinte, ficou incompreendido a Ricoeur que não tinha intenções pedagógicas. De qualquer forma, cada um já sempre discute, tendo ex-posto, compartilhado com outrem ou não essa discussão. O discutir externamente tem como condição uma tomada de posição e uma decisão pessoal. O discurso pessoal não pode ser renunciado e é a partir dele, do que ocorre nele, que podemos escolher conscientemente algo que deve ser tematizado, quer dizer, destacado do discutido e talvez exposto em uma proferição verbal.

Por não ser somente um tratado com interesses teóricos, um estudo que se dirija somente a linguistas, mas dirigindo-se com prioridade à tarefa de orientar a prática pedagógica, deve-se a partir de agora iniciar a exposição do que se mostrará como resultado das discussões havidas. Princípios aqui um desenho preliminar de uma proposta de reorientação da prática educativa em geral a ser, neste caso, aplicável ao ensino de gramática em particular.

2.3 A tarefa educativa

É preciso recuperar o que já foi conquistado até aqui no todo das discussões e, a partir disso, orientar a direção do estudo no sentido de apresentar uma visão de educação e uma matriz de proposta prática que difira, “apenas” nos seus meios, da maioria das propostas tradicionais.

Importante observar que as análises anteriores não tiveram nenhum propósito de sepultar em um nada toda a tradição linguística. Muita coisa ainda está por fazer e conquistar

pela linguística desde que ela esteja dentro de suas reais possibilidades. Entendemos, do discutido até aqui, que do dado observável da linguagem - fala, comunicação, interação e expressão, por exemplo - até as suas formas de realização práticas, muito a linguística tem ainda a contribuir. Aquele elemento que é próprio e a essência mesma da linguagem sempre escapará de qualquer tentativa científica, isso em função do seu modo próprio de ser por um lado e, por outro, em razão das limitações científicas a que se impõe a linguística. Reafirmamos e fundamentamos assim os objetivos das discussões até aqui que jamais foi diminuir o papel da linguística, senão indicar os limites de uma ciência. Discute-se aqui aquilo que impercebido sempre está a lhe (da linguagem) determinar os caminhos: a própria linguagem que entendemos ter sido deixada de lado na imensa maioria dos reais interesses dessa ciência. Assim, o que se pretende mostrar é que a tradição de onde nascem os estudos linguísticos parte de pressupostos não discutidos e que vários desses pressupostos sem solo acabaram por determinar também toda a política e a prática educativa, o aprendizado ao final. A educação como atividade pedagógica, assim, tem sido marcada por dificuldades que resultam em evasão escolar, baixo nível de aprendizagem e desinteresse pela educação e, em última instância, é instrumento de desigualdade social (Brasil-Online, 2021).

Compreendendo a linguagem como um meio, um instrumento a partir do qual se pode comunicar, interagir ou expressar-se, acaba-se por tomar apenas fragmentos com constatáveis desse fenômeno e assim mesmo essenciais para uma compreensão positiva. Observe-se quanto a isso o que antes ficou anotado quanto à multiplicidade do ser de cada coisa. Assim, a respeito da laranja, dizíamos, pode-se afirmar infinitas coisas sem que uma delas, ou a mesclagem de algumas, possa esgotar o que seja ela. Ademais, como ficou posto, nem tudo são objetos. Há muita força naquilo que não tem o caráter de coisa - linguagem, compreensão... - escapando assim a qualquer tentativa de determinação no modo das coisas como o faz a ciência. Essa ausência não exclui sua força e influência. Dessa maneira, ao se tomar a linguagem como objeto como os das ciências, sempre se estará tentando apresentar aspectos desse fenômeno e assim procura-se definir esse todo, a linguagem, de que expressão e comunicação são apenas reflexos, como algo separado da vida, uma ferramenta útil à vida dos alunos. Para essa visão, que nos parece perpassar a maior parte das interpretações da linguagem e de seu ensino, dos aprendentes (que portanto não sabem o que é gramática) é requerido que finalmente, pelo ensino formal, entrem nesse reino "teórico e desconhecido" da linguagem e nesse caso a gramática passa a ser um rolê de regras, perdendo seu papel

essencial de modulação a partir do que pela comunicação pode-se falar do que importa, o viver real em que todos sempre estão e para onde sempre todos retornam. Abandona-se como um nada a riqueza do mundo de linguagem, inevitavelmente de gramática, já sempre experimentado, e vivido, pelos alunos. É como se os professores dissessem: “esqueçam o que até aqui aprenderam, esqueçam suas experiências sem sentido. A partir de agora terão acesso à verdade derradeira na qual, com dedicação, podem ser iniciados”. Ao fim e ao cabo o ensino de gramática (mas não apenas ele) procura levar os alunos a conhecer algo que, para conhecerem tematicamente - metalinguisticamente - já devem tê-lo como algo conhecido.

Os alunos já têm linguagem, sim, tem até mesmo um nível de metalinguagem, falta contudo à educação ter olhos para isso.

Conhecer quase nunca implica tematizar conscientemente algo. Quase tudo que conhecemos fica fora de uma avaliação temática. Então... “de repente” ... a linguagem e sua regulação, a gramática, já são do conhecimento e do uso cotidiano, embora impercebido, dos alunos. Se assim é, não precisamos ensinar, mas apenas fazê-los (os alunos) reconhecer (reconhecer, re-encontrar) algo em que já sempre – até no modo de negação – estão e até mesmo os define, algo que sequer pode ser recusado. A linguagem e a língua todos praticam... até quando as recusam. O ato ou a atitude de aceitar, recusar, achar interessante ou chato um assunto ou questão envolve, antes de tudo, linguagem. A aceitação ou recusa de uma ideia, situação, implica sempre uma avaliação pessoal e silenciosa, mas presente, de cada um que a realiza, nessa medida um discurso interno. Essa avaliação sobre aquilo, ou aquela situação em que nos encontramos se dá como linguagem.

O discutir interno, silencioso e pessoal de cada um envolve linguagem. Isso está amplamente caracterizado por Heidegger (2012) e Gadamer (2000) e é o que se poderia chamar de discurso, em um sentido distinto e anterior a qualquer mera proferição verbal. Gadamer assinalou algo para que pouco se dá atenção, que pensamos, discutimos internamente, sempre desde uma língua (Gadamer, 2000). Isso significa que sempre estamos a avaliar tudo que fazemos, antes de fazê-lo e mesmo sem atentar para esse discutir interno. Gadamer mostra então que estamos sempre na linguagem, ela é algo que nos define e sem que não seria possível um relacionar-se com o mundo que nos rodeia, mundo de coisas e pessoas. Assim é que o fato de ser humano, o que equivale a dizer existir como humano, envolve e exige apresentá-lo, apresentamo-nos e compreendermo-nos, como animal que diz, animal que é linguagem, e não apenas que a tem como uma propriedade como se diz analogamente a

respeito do fato de esse ente que nós somos seres mamíferos, bípedes, etc. (Gadamer 1990). Viver, relacionar-se, escolher, recusar etc. implicam, pressupõem linguagem, e não como o uso de um instrumento já que viver, escolher etc. pressupõe já linguagem. Por consequência, é algo muito anterior a um conjunto de regras ou explicações capazes de permitir-nos e aos outros nos entendermos, interagirmos, nos expressarmos naquelas situações sobre as quais se diz algo, situações que sempre são o nosso existir como humanos.

Por fim, linguagem mesmo como pressuposto de uma língua só é possível, até pensável, a partir de uma regulação, de um norte orientador desse fenômeno. Esse norte regulatório sem o qual o que chamamos linguagem seria algo incompreensível é a gramática. Linguagem em um discurso interno ou em uma proferição verbal, em uma comunicação objetiva ou interação etc., é sempre também gramática.

2.4 Discurso, compreensão e educação

Se assim realmente é, se o humano tem a linguagem como um constituinte elementar que o define como tal, se constitui, forma ou possibilita as próprias experiências mais elementares de qualquer pessoa, então os instantes mais banais da vida não podem ser negligenciados como um nada. O experimentar a nossa própria e singular existência e o mundo que nos rodeia acontece a todo instante e é aquele "em que" primeiro do viver a vida no qual sempre estamos imersos a todo instante. Decidindo-nos ou não por esse existir nas nossas relações com o mundo, os valores, o contínuo cotidiano, tudo que nos rodeia, estamos sempre nele. Isso é igualmente e a todo instante experimentado por todos.

A sala de aula, e mais amplamente situações educativas, são instantes experimentados que nos permitem como educadores adotar estratégias capazes de demonstrar, mostrar convencendo, que já sempre cada um usa gramática na medida em que usa a língua, que já há uma familiaridade e uso contínuo da linguagem e da língua, e nessa esteira também da gramática. É possível demonstrar pela própria vida real dos alunos que linguagem não é algo aprendido, que é inseparável e indistinguível da vida de cada um. E que sendo inseparável é algo que nos é próprio na medida em que somos humanos, esse animal que existe e realiza toda a sua vida, seu existir, por meio da linguagem, do compreender o mundo, as coisas, as situações, o dizer a partir do qual os outros se fazem compreender, assim como também o fazemos.

O que talvez seja necessário no âmbito da educação, da tarefa propriamente educativa diante dos alunos, seja a proposta de compreensões temáticas. Isso excluiria uma discussão de regras. É preciso valorizar, demonstrar pela vida de cada um, a função elementar e óbvia da regulação que permite dizer qualquer algo. Sem essa habitaríamos o caos, não haveria humanidade, civilidade.

Linguagem, contudo, sempre pressupõe gramática. Mergulhados estamos todos na língua e na gramática.

Assim é imperativo mostrar aquilo que sempre nos fica invisível: que estamos todos procurando a todo instante falar do mundo, que sempre nos distanciamos de nós mesmos pois falamos sempre do que nos rodeia, do mundo, que usamos todos nós, no nosso lidar cotidiano, linguagem, mas que essa é normalmente dispensada de qualquer tematização.

É preciso ter claro e mostrar que rotineiramente estamos a falar de algo. Sempre há, algo a fazer, a dizer ou mostrar. Sermos linguagem, realizar o que somos por ela, nos permite uma orientação para aquilo sobre o que se diz e não para a linguagem mesma, aquilo a partir do que é possível dizer. Usamos linguagem preferencialmente para não falar de linguagem. Isso se dá porque estamos sempre voltados para o mundo, este sim objeto de discussão, preocupação, avaliação, discurso. Mas ela, linguagem, embora essencial para dizer e falar, nos fica invisível, encoberta por nossa dedicação àquilo sobre o que se diz algo, das coisas. É indispensável a consciência e discussão sobre o fato de a linguagem nos servir como modo de falar de coisas que não são ela mesma, porque, nela, pelo seu uso, dela podemos nos esquecer. Como mostrou Gadamer, nós esquecemos da linguagem (Gadamer, 1990) tornando-nos anestesiados para a nossa própria experiência linguística.

Obviamente apelando para os próprios usos cotidianos de cada um, alunos, cantores, professores, é preciso demonstrar que todos estão, até no modo da recusa, na linguagem. Que ter consciência disso nos permite por um lado aproveitar suas enormes possibilidades e por outro precaver-se de dificuldades que nascem por desconhecemos seu uso. O uso da linguagem é sempre aplicado para falar do mundo, do cotidiano com o qual lidamos nas situações que se nos apresentam.

Para termos mais condições de falar sobre o mundo, no entanto, é preciso tomar a linguagem como questão. A partir de uma metalinguagem, de um se deter diante de suas formas de efetuação, possamos nos aprofundar na compreensão das suas possibilidades. Pensar, tematizar a linguagem não pressupõe nem primeira nem principalmente discutir ou

aderir a um determinado padrão linguístico. É preciso reafirmar o primado da linguagem sobre a língua e a linguística: antes da possibilidade da língua há a possibilidade de linguagem e a linguística só é possível sobre o solo da linguagem, senão sobre o que se debruçaria tal linguística?

Ora, é tarefa da educação mostrar que existem, invisíveis tematicamente, mas reais nas suas consequências para a vida, expectativas e possibilidades sociais para quem entra na vida social. Tais meios se abrem em maior ou menor medida desde que tenham sido adquiridas novas possibilidades de prática linguística, do uso da língua no cotidiano da vida. A língua é meio para qualquer possibilidade de vida, de ascensão social mesmo.

Diz-se isso porque da relação que já temos a partir da linguagem e, nesse caso com a língua, com aquilo que é já sempre compreendido e experimentado, se pode retornar para a vida. Esse retorno ocorre não sem uma reflexão sobre a língua que na sua efetuação sempre está a dizer algo daquele compreendido, experimentado, da vida vivida.

Não há, pelo discutido, uma incompetência linguística entre jovens, o que há é uma desconsideração do saber já sempre presente e próprio a cada um, oriundo do próprio experimentar a vida. Há talvez inabilidade. Competência linguística sempre vai haver.

Discutir linguagem e língua a partir do saber linguístico já sempre presente e inconsiderado de cada aprendente é uma tarefa real e muito pouco teórica a que muitas discussões da linguística tradicional não atinaram e que, compreende-se, deve-se valorizar ainda sendo “apenas” uma discussão de interesse de jovens.

Aqui então como um proveitoso caminho apontaremos a discussão sobre o como se diz aquilo que é sempre dito. Todos experimentamos as situações de vida. Essas situações que experimentamos podem ser experimentadas por outros de alguma forma, mesmo sem estarem presentes diante da situação original. Para que essa ideia fique mais clara: se alguém nos diz "sua casa está pegando fogo", o que experimentamos não é linguagem, nem linguística ou língua. É a própria angústia que nos invade por aquela circunstância trágica. Pouco nos atentamos para palavras, frases ou sotaques: o que nos importa é o fato de nossa morada estar em chamas e as consequências, reais disso.

Assim, a linguagem é aquilo por meio do que é possível fazer os outros participarem e experimentarem do que participei e experimentei. Isso é possível pela linguagem, das suas múltiplas possibilidades no relacionamento do ser humano com mundo, mundo que sempre inclui um outro ser humano. Observando-se que mundo é entendido aqui não como um

conjunto de coisas, mas sim aquele conjunto de relacionamentos que mantemos com o que nos rodeia e que inclui outros humanos, mundo de experiências sentidas e vívidas.

As possibilidades de uso da linguagem passariam pelo que no plano do estudo da linguagem ganhará o apelido de metalinguagem: uma reflexão sobre a própria língua, suas possibilidades e usos.

Se a escola não leva a pensar sobre a linguagem (aquela real, que todos usam, de uso) mas sim sobre algo absolutamente artificial e compulsório na escola, a habitar um mundo separado do real ao qual todos se sentem ligados, será necessário um esforço incomum para fazer os alunos passarem a habitar esse novo e artificial universo. Estando o aluno posto em uma tal situação o insucesso de muitos na educação formal parece ser algo que faz sentido.

Por outro caminho, podemos supor a linguagem como algo já conhecido e dominado por aqueles que devem aprender um determinado modo de manifestar a língua. Se os humanos, nesse caso alunos, no seu natural modo de existir o façam com e pela linguagem, os quem precisam refletir sobre ela, os aprendentes, nela se reconhecerem, estará no nosso caso a escola, a re-discutir a vida já sempre vivida e interessante (que interessa) a cada um que irá discutir a vida pela linguagem.

2.5 A linguagem e a escola

A linguagem mesma, sua tematização, não está nas discussões cotidianas dos alunos, e essa deve ser uma das funções mais fundamentais da escola, da educação. O domínio razoável da linguagem e da língua oficial são pressupostos para a aprendizagem de qualquer conteúdo de qualquer assunto. Nessa direção está a compreensão privilegiada da BNCC. Para essa Base, a linguagem e a língua bem realizadas é o onde, o a partir de que se deveria e poderia pensar e realizar toda e qualquer prática educativa. A mesma Base Nacional entende ainda mais essencial ainda aquela formação dirigida à educação básica, tendo o entendimento de que a prática da vida é exercida tendo a linguagem como pressuposto, inclusive sem dar, o documento, supremacia a nenhuma de suas formas de realização prática, mas entendendo-as como complementares e possibilitantes da estruturação da vida social (Brasil-MEC-online)

No plano da educação formal, a mesma BNCC arrola a linguagem como algo próprio ao humano, como uma competência, apresentando-a como essencial já na indicação das “competências gerais da educação básica” presente na Introdução do documento (página 9).

Com qualquer atraso em uma visão do papel da linguagem na vida, essa manifestação do governo brasileiro, do MEC em específico, é consequência da adoção pelo país de princípios comuns a várias nações, fundamentos materializados na conhecida “Declaração mundial sobre educação para todos, plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” vinda à luz em março de 1990 (ONU, Unicef-Online)

Portanto, aqui não se trata de linguagem como algo teórico que dependa de altas e elaboradas definições e que por isso seria estranho e alheio a todos e à linguagem real que todos usam cotidiana imediatamente, mesmo que sem tematizá-la. Trata-se de perceber que essa linguagem praticada deve ser trazida para a conversa, para a educação, para a prática educativa. Não seria ou não deverá ser, em um primeiro plano, uma língua ou uma gramática, mas a linguagem. Da compreensão desta como algo próprio e comum a todos e a cada um se poderá partir para a discussão da linguagem como algo próprio da vida, como um modo de cada um se mostrar no que é, nos seus interesses e práticas. Daí pode-se discutir metalinguagem e língua. Aqui é o espaço, o momento e oportunidade adequada, para a apresentação e a reflexão sobre e a partir da língua e da linguagem. Obviamente deve-se estar consciente de que estarmos na linguagem até na tentativa de negá-la. Que são verdades, que são do existir mesmo e não são objeto de ciência. Que estão sempre implicadas, implícita ou explicitamente, em qualquer discussão sobre linguística ou linguagem.

Importa mostrar que sobre o solo da linguagem, manifestação do que somos essencialmente, brotam e tem sentido a língua, as línguas, as várias linguagens particulares ou específicas. E é para a realização plena de todas elas, deve-se procurar mostrar depois, que existe a possibilidades de regulação pela gramática.

Fala-se aqui da necessidade de partir das próprias experiências de vida por todos sempre já experimentadas. Isso significa falar, pela linguagem, pela língua e pela equalização possível da gramática, das atuais práticas de uso linguístico em cada situação de vida em que se está sempre posto. As experiências mais singulares e cotidianas que marcam e, fazendo parte de cada história de vida, determinam a vida de cada um envolvem e requereram o uso da linguagem. Este uso pode ser sempre melhorado em proveito do próprio desempenho na vida. Discutir adequadamente a própria história e guiando conscientemente o debate na direção pode permitir aos estudantes ter acesso a novas possibilidades de uso da língua, que já usam nas suas formas originais e cotidianas. É preciso mostrar que a cultura e as experiências e contribuições de outros permitem o refinamento da linguagem que já temos. Língua é um

modo de realização das possibilidades humanas: dizendo – muito mais que pela fala - realizamos nosso existir, somos o que somos, tornamo-nos o que passamos a ser, somos.

Mas como um professor poderia discutir o próprio universo dos alunos? Como entrar nisso, em uma tal consideração das experiências familiares aos estudantes? Seria, na prática, realizável na escola, em práticas educativas reais? Talvez se pensarmos a escola como simples construção material isso seria impossível.

Aqui podemos apelar para Franchi (1991) que, aparentemente sem compreender o porquê a educação implica a própria vida, propôs em parte até intuitivamente práticas educativas que de fato vêm ao encontro das conclusões a que se pode chegar dos pressupostos que apresentamos até aqui neste tratado.

Franchi (1991) apresenta estratégias válidas sobre como fazer o aluno falar. Talvez tenha a ver com as tentativas e erros do próprio autor, mas isso pouco importa: ele chegou a isso. Sua intuição básica é mostrar que há sempre gramática quando estamos no terreno da linguagem e que não se pode sair deste: existir e estar na linguagem. Entende-se linguagem ali, como aqui, enquanto limites e possibilidades, liberdade, escolha do que deve ser dito e do que queremos dizer: gramática e liberdade. A fonte é a própria experiência de vida e a prática é o próprio existir. Uma forma de manifestação do nosso existir é a linguagem. Mas não falamos, pela linguagem, da própria linguagem. Estamos nela e quase sempre falamos da vida e do mundo-de-experiências que continua e inevitavelmente sempre temos, experimentamos e traduzimos em fala, escrita, gestos de aceitação ou recusa, dúvida... formas que a linguagem toma.

Como foi assentado, o propósito das discussões não é jamais a crítica pela crítica da visão hodierna de linguística e a conseqüente paralisia na condução das discussões sobre gramática entre alunos. O interesse é, ultrapassando a crítica e aproveitando o que nos legou a tradição, oferecer um novo princípio a partir do qual se possa, desde as coisas mesmas, as experiências linguísticas mais elementares nas quais continuamente sempre estamos. Por ela e a partir dela pretende-se tão somente oferecer uma orientação nova para as discussões sobre linguagem em geral e sobre gramática em particular. Isso deve se dar a partir do reencontro com o uso já comum e imediato que todos fazem da linguagem, portanto da própria gramática, mesmo que esse uso e prática não sejam conhecidos - reconhecidos - ou conscientemente decididos por seus praticantes.

Este capítulo procura, considerar o que acima foi examinado como dificuldades

educativas por um lado e as habilidades desconhecidas a habitar cada um, por outro. Seu propósito é alinhar as duas pontas da discussão servindo-se para isso das análises de base apresentadas inicialmente e depois, finalmente, fazer proposta de uma reorientação das práticas educativas. A escolha de alunos do ensino fundamental como alvo ocorre por estes estarem ainda se familiarizando com as primeiras exigências que se lhes fazem a vida educativa sobre os estudos de linguagem. É a partir da educação entendida como natural ao próprio existir que as atividades práticas deverão ser concebidas. Também a sequência didática estará fundada nesses mesmos pilares.

Todas as atividades práticas propostas deverão tomar por base as próprias experiências cotidianas já experimentadas pelos alunos. Estas nasceram para eles em contextos que lhes fazia sentido. Cada coisa singular sempre já foi entendida a partir da totalidade da experiência e das suas próprias vidas nos seus desdobramentos naturais. Não seria assim possível compreender qualquer coisa sem que tivéssemos por referência uma totalidade maior em que aquele algo se inscreve. Um conjunto de sinais ou indícios nos faz compreender o desenrolar cotidiano. Qualquer coisa é compreendida a partir de uma similitude, uma coisa nova é organizada, o que sempre quer dizer conhecida, a partir de algo já familiar. Assim, explicar algo novo requer apelar para o já conhecido. Uma tv é como um rádio com imagem, um beija-flor é (como) um passarinho, só que bem pequeno. A não presença explícita desse "como" não é um indício de sua ausência, senão um testemunho de que por tão óbvio foi abolido da enumeração explícita. A uma criança de 6 anos que seja entregue uma das nossas atuais notas de 2 reais, presentes no seu cotidiano. A essa mesma criança se ofereça duas moedas de 1 real e que lhe seja perguntado qual vale mais, se as duas moedas ou a nota. Qualquer criança reconhecerá a igualdade de valor dessas duas opções apresentadas. Para a escola isso não tem passado de uma curiosidade. Trata-se, no entanto, da identificação de uma igualdade. Isso, deste ou de outro modo, faz parte do cotidiano de qualquer criança. Na escola essa mesma realidade lhe será apresentada, mas como uma novidade, um enigma: $x = 2y$, e ganhará o apelido de equação. Algo absolutamente do cotidiano se converte em algo sem sentido.

O objetivo educativo no que diz respeito aos alunos e ao seu uso da língua e da linguagem, será primeiro compreender com o apoio do professor que já tem, da própria vida e continuamente, uma prática linguística sofisticada. Deve-se mostrar que já têm todos muito mais suficiente base, a totalidade da linguagem em que já sempre estiveram e sempre estão, a partir da qual podem compreender uma outra norma, outra gramática que, a rigor, não lhes

será inteiramente nova.

Assim pelo exame da sua competência linguística, do próprio uso da linguagem na língua, podem se beneficiar de outras possibilidades linguísticas. Isso nos parece que será facilitado na medida em que o assunto, as suas próprias vidas e sua prática, lhes diga respeito, já que estarão discutindo o próprio mundo, as próprias experiências que sempre já lhes têm significação.

2.6 Discurso, linguagem e educação

As discussões a seguir podem parecer complexas ou sem propósito. Contudo serão elas as responsáveis pela demonstração sobre como se dá para cada um a interpretação subjetiva, por assim dizer, da lida com o mundo. Esse mundo vivido não gera conteúdos-coisas que podem ser simplesmente enumeradas, catalogadas, definidas. A possibilidade de apreensão dessa relação com o mundo como mero conteúdo é uma ilusão que seguirá alimentando práticas equivocadas desde que não se compreenda o discurso como fenômeno singular e subvalorizado que nesses casos está em ação.

A literatura é constituída de obras escritas, por conseguinte antes de tudo de obras, de produções (Ricoeur, 1990). Podemos dizer que aquilo que determina a obra, o que lhe dá vida, o discurso, é constituído pelo instante experimentado por quem se exprime na obra. Discurso é o resultado da compreensão de tudo que se dá na convivência contínua com o mundo. Chove lá fora. Terei que aviar alguma coisa? Estará a casa fechada? E os animais têm abrigo? Ah sim, fechei a casa quando cheguei, o cão ficará bem sob o carro que está na garagem.

Todos os movimentos compreensivos das realidades com as quais estamos vinculados implicam uma relação de pertença com o mundo. Essas relações não precisam ganhar a fala como discurso. Muito do que discursamos jamais é ou precisa ser externado. O discurso não é originariamente externo, na verdade só pode ser externado porque antes já era discurso. É sempre em um nível muito pessoal e até mesmo não bem percebido que ocorre. Apropriar-se desse discurso interno conscientemente quase nunca nos é possível. Para que isso ocorresse seria preciso uma explícita decisão pessoal e mesmo assim não sem grande esforço para juntar elementos fugidios.

Ricoeur pensa o discurso próximo do que se está aqui a apresentar, mas a partir da apreciação do discurso literário. Para esse estudioso, qualquer evento ou instante de algum

modo experimentado é avaliado, questionado por um autor e aparece em uma sua obra escrita. Esse questionar o mundo vivido é já um discurso bem antes de virar um texto literário. Ganha, depois também na obra, esse mesmo qualificativo: é discurso literário. Assim, pode-se afirmar que a obra, o texto escrito, é o resultado daquela relação compreensiva de quem escreve, enunciada acima, com os instantes experimentados, vividos, que ascenderam à palavra na obra escrita.

Ora, como mostrou em minúcia Heidegger, o discurso organiza em um nível hermenêutico profundo, primeiramente pessoal e imponderável pela ciência, a compreensão do instante vivido, experimentado. Podemos dizer que o discurso constitui, forma, a compreensão do que experimentamos

A gramática, aqui objeto central de análise, organizaria em um nível mais racional e formal o discurso que chega à obra de discurso. Por isso a gramática pode sim ser objeto da linguística, campo fértil para muita ação no âmbito da educação. Voltemos a alguma analogia com o discurso escrito da literatura. A intenção de trazer a vida experimentada no original viver o instante para se manifestar em outro âmbito, o discurso escrito, oferece a possibilidade de tornar visível o fenômeno da compreensão, tão importante para o exercício da linguagem e proficiência na língua. Na compreensão do discurso, na obra escrita e que é sempre de outrem, há notável dificuldade de, por conta de algumas suas próprias características, manifestar um caráter ou realizar algo notável próprio das línguas naturais: a polissemia.

Nas experiências originais com os instantes da vida, as palavras têm mais de uma e até muitas significações se forem consideradas fora de seu uso em determinado e esperado contexto. Diante de uma situação de vida, o próprio mostrar possível coopera. Permite a organização ou apropriação de sentido daquilo que se diz de algo. Isso permite que seja ultrapassada a compreensão de um simples e limitado falar vazio (Ricoeur, 1990). Nos parece, por exemplo, que o advento do telefone e das conversas em algumas redes sociais geram muitos mal entendidos exatamente por não se poder contar, pelo menos até aqui, com uma leitura mais ostensiva dos referenciais, da totalidade do ambiente, que permitem a compreensão daquilo que se está a dizer. Esses referenciais são o contexto interpretável daquilo que se está, quase sempre socialmente experimentando. As referências se dão, podem ocorrer e estão presentes, no horizonte pleno de sentido a qual os interlocutores estão diante ao falar de algo (Heidegger, 2012; Ricoeur, 1990). Em um jogo de futebol pode-se, por exemplo, dizer "mata ele!" sem que isso jamais signifique qualquer alusão a uma intenção de

atentar contra a vida de alguém. Sem o contexto, mais e mais elementos de referência são negados e a parte fica incompreendida pela ausência do horizonte total do instante vivido originalmente. Esse exemplo recorre a algo mais concreto, mas pode assumir níveis de alta sutilidade quando se trata de um segredo ou uma ironia, por exemplo.

O relacionamento de tudo aquilo que se fala, tentando dizer, está vinculado com o contexto, com o mundo de sentido, enquanto totalidade em que algo específico a ser disso pode ser entendido. Este é o complemento necessário e a contrapartida inelutável de articulações pouco racionais, mas reais e indispensáveis da linguagem (Ricoeur, 1990). A polissemia não pode, assim, ser compreendida a partir de sua estrutura de palavra, de uma gramática simplesmente, sendo presente tomar emprestado ao próprio aluno o contexto, o mundo, onde aquilo pode ter referências. A palavra dita remete, como muito bem mostra Gadamer a respeito de tudo que é dito, a um não dito (Almeida, 2000). Ali, esse alemão mostra o fundo básico da linguagem para todo dizer humano. Que tudo que se decide dizer está imbricado com aquilo que, não dito, determina e orienta aquilo que vai dito. À pergunta “que fruta é aquela” será preciso reportarmos a outras coisas, situações, possibilidades que nos permitiriam esclarecer melhor aquilo que nos foi perguntado por alguém. Compreender tem a ver assim com o que Ricoeur denomina "manejo de contextos". Ou seja, partindo do que uma coisa, algo que é parte do real em que se vive, é posto em jogo uma atividade de discernimento que se exerce ou se desdobra numa permuta concreta de mensagens entre os interlocutores (Ricoeur, 1990). Estas mensagens buscam construir contextos ou o mundo enquanto totalidade multissentido em que aquele algo se deu e sem o qual tudo são meras palavras catalogadas.

Existe, na maior parte do nosso lidar diário, um modo primário de nos relacionarmos com o mundo que nos rodeia. Nesse nosso modo de ser, nos relacionamos compreendendo. Esse modo de relacionamento com a realidade, podemos dizer que se aplica à quase totalidade de nossos dias. Com ele nos relacionamos com o real e a vida com a qual contínua e cotidianamente lidamos. Este se dá sobre aquilo que propriamente humano, as escolhas, recusas a partir dos conteúdos da vida. Esse modo de se relacionar com a vida está fora do âmbito da ciência e é a partir dele, vale dizer, que podemos interpretar o mundo e até escolher outros modos de relacionamento com o mundo. A ciência é um modo de relacionamento com o mundo criado para lidar com coisas, produzi-las, transformar a natureza.

Esse modo não natural de tratar o mundo cumpre regras programadas, e

procedimental (Salomon, 2001). Não nos olvidemos de que a ciência é uma invenção humana, mas antes de termos e usarmos ciência, somos linguagem. É por ela que somos humanos, é o que essencialmente nos dá a marca que nos diferencia da natureza. A interpretação da vida consiste em reconhecer qual aquilo da vida a que a mensagem se reporta. Interpretar depende e ocorre pela linguagem e se dá a partir daquilo realmente dito, que condiciona a comunicação. O realmente dito, o conteúdo, é o que pode ser convertido pela linguagem em algo relativamente unívoco e que o locutor constitui, elabora continuamente apoiando-se na base polissêmica do léxico comum aos que se comunicam: a mensagem (Ricoeur, 1990). O texto assim, chama a atenção Ricoeur, deve ser entendido como expressão da própria vida, de um viver que foi fixado ou tornado tangível pela escrita. É expressão da vida no sentido pleno, quer dizer: para quem ouve o que se diz, o comunicado vale como o experienciar da própria coisa originalmente experimentada e agora manifesta na linguagem, falada, escrita ou por outro caminho. No caso da escrita, são necessários, no entanto, técnicas específicas para se elevar o nível do discurso à cadeia dos sinais escritos e discernir a mensagem através das codificações superpostas próprias a efetuação do discurso como texto. (Ricoeur, 1990).

O que propõe esse filósofo e estudioso da linguagem francês equivale a dizer que, não podendo recorrer-se aos referenciais presentes na experiência original, na impossibilidade de recorrer a esse não dito que dá sentido ao dito e que na comunicação imediata nos orienta, apela-se muito mais para uma regulação da linguagem. Aqui mostra-se mais radicalmente o quanto estrutural é a gramática para a língua. O que ocorre na língua meramente falada é que não é possível, por sua intangibilidade, perceber o quanto há uma regulação do que se diz para que possa ser um como se diz oralmente ou pela ostensividade de gestos e referências possíveis em uma comunicação entre presentes. Se na atividade filológica e exegética o papel organizador de uma gramática fica mais perceptível, na hermenêutica esse papel é mais difícil de ser identificado o que não lhe diminui a importância, mas talvez o torne mais central por ficar como que oculto. Impercebido implica em pouco discutido. Há aqui muito mais operações intangíveis para a enumeração, impossíveis de quantificação ou alheias à lógica tradicional da ciência que considera apenas objetos.

Pelas razões enumeradas acima, da perspectiva do trabalho docente é preciso preparo e compreensão dessa problemática para que se possa passar, nas relações com os alunos e que precisam ultrapassar as "aulas", do nível de simples exegese em aulas de gramática à discussão da própria linguagem já desde sempre disponível e na qual todos sempre estão. A

interpretação, que todos já sabem fazer e praticam no próprio existir, não está vinculada apenas à tradução de códigos. Interpretar implicará sempre o referir-se ao próprio existido, vivido. Os textos são uma expressão regrada e comunicada daquilo que já sempre se experimenta e diz na vida, apenas que se dá por caminhos mais calculados, previsíveis.

Por se tratar de algo distinto do conhecimento de coisas das ciências, a hermenêutica, o interpretar perene da vida, está além e é anterior às ciências. Constitui assim, ingenuidade interpretar linguagem como sendo fenômeno científico ou como elementos que se articulam em uma relação lógica quando se define essa lógica como aquela sabidamente nascida para mensurar coisas. Há lógica aqui, mas uma lógica muito outra, uma lógica que não tem um roteiro e uma história como a lógica fundada pelos gregos. (Heidegger, 2012, Ricoeur, 1990).

Uma compreensão da linguagem deve ter em mente que está não foi fundada, como a lógica tradicional. É antes marcada pela força do relacionamento com o que nos rodeia. "A linguagem não possui sujeito" Ricoeur (1990, p.45). Com essa afirmação, Gadamer (2000) concordará mostrando que o que dá sentido à afirmação daquele estudioso francês é o fato de a linguagem ser algo essencialmente social, por isso pode-se falar da "ausência de um eu" na linguagem.

Vamos olhar mais de perto esse caráter social da linguagem. Porque originalmente ligada à vida e ao viver, ela é sempre um apresentar algo a outro, um presentear o outro com algo que se diz, ela é discurso propriamente dito. Discurso sobre algo, aquele algo sobre o qual algo é dito. E mesmo aquele primeiro discurso interno, anterior à fala, se dá em função da ligação com o mundo e com os outros. Desse modo, a linguagem está sempre no plano dos relacionamentos humanos. É nestes e para estes que se exerce o ser linguístico, o praticar linguagem nos instantes contínuos da vida, com uma língua sempre.

Porém, a linguagem implica também um conviver com um mundo de tudo que nos cerca e com o qual nos importamos. É sempre um compartilhar de um horizonte de compreensão minimamente comum. Além disso, o discurso, embora social, é sempre discurso de alguém, remete a quem profere algo. No próprio discurso já vem de alguma forma o remeter ao locutor (Ricoeur, 1990). Disso se pode caminhar para entender também o discurso enquanto um considerar interno que pode se exteriorizar como palavra falada. De qualquer modo, discurso sempre é evento, ultrapassando o plano dos meros signos, quantificáveis e qualificáveis menos problemáticamente. Discurso faz parte do próprio experimentar e pensar o evento diante do qual se está ou esteve e diante do qual sempre tomamos posição, mesmo

que esta seja um se manter indiferente.

A linguística tem espaço no estudo da língua onde tem podido fazer preciosas colaborações. As tentativas, entretanto, de a linguística determinar a linguagem até hoje resultaram em um beco sem saída. Acaba-se por determinar a linguagem a partir dos pontos mais extremados do estudo que a linguística pode alcançar. A comunicação, a interação e a expressão estão a meio caminho entre o determinável pela linguística e o imponderável da linguagem. Esta está vinculada ao próprio existir que é anterior a qualquer ciência. Aquela está limitada ao que é e pode ser constatável, o que é passível de mensuração de algum modo.

Limitar-se ao que, por exemplo, se pode alcançar a partir dos signos, é muito pouca para atender às complexidades da vida que estão implicadas no uso da linguagem. Signos sempre podem apenas fazer referência ou vincular-se a outros signos. Com um entendimento de linguagem por esse caminho o que ocorre é que a língua, assim compreendida, perde o que lhe é mais absolutamente essencial, o mundo. É este que permite à linguagem, à língua e à fala, o comunicar-se referindo-se a algo que dá significado àquilo que se diz. Será por acaso, questionava Heidegger (2012), que as significações do que se pode expressar na fala se referem sempre a mundo, a coisas do mundo, a conteúdos das experiências de vida e ao mundo em que, compartilhando, todos vivem?

2.7 O mundo de cada um

A favor da ideia de que o discurso, o interno e, portanto, também o externado, se referem ao mundo pode-se, com Ricoeur (1990), lembrar que o discurso sempre fala do mundo em que se vive, seja descrevendo, opinando ou representando. E somente assim, a partir de uma existência prévia em um mundo, pode-se compreender como a linguagem poderia vir a ser "descrição", "expressão" ou "representação". E a língua é condição prévia para que o mundo possa ser comunicado, descrito, representado. Ela fornece seus códigos a essas possibilidades de falar do mundo.

Um mero discurso como ato comunicativo, enunciativo, de representação, é sim um evento, mas é vazio. Falar-se apenas de discurso como evento omite-se o outro polo a partir do qual pode haver eventos comunicativos. Este outro polo é "o da significação" o fato de todo discurso para ter sentido, comunicar algo, reporta-se a um mundo de vivências reais Ricoeur (1990). É sobre esse mundo que há discurso, sempre.

Ricoeur (1990), como fica claro aqui, separa as vivências, como as propôs Heidegger e Gadamer, em eventos discursivos, e eventos significativos. Para ele, esses eventos seriam possíveis de objetivação por meio de uma tensão ou dialética capaz de dar algo como objeto à compreensão.

Como compreende a educação, mesmo que apenas implicitamente, discurso e significação (os "eventos") estão cindidos do mundo, tendo talvez uma independência em relação ao mundo sendo quando muito 'descrição', "expressão" ou "representação" desse mesmo mundo, mas sem ter clara consciência da ancoragem dele e as consequências disso.

Contudo, descrever o mundo sempre implica uma relação de ser e este relacionar-se comunicado ou descrito sempre já pressupõe um mundo. O dizer, como real e efetivo dizer do mundo até mesmo experimentando-o por esse caminho, só por um complexo e longo desvio pôde se converter em um vazio e deslocado "descrever", "expressar" ou "representar" sabe-se lá o que.

Talvez a tarefa educativa, com tudo que a pressupõe, já tenha meios para ultrapassar a concepção de sujeito como a articulou Kant. Esta perspectiva, se é muito válida para a determinação de objetos, é absurdamente insuficiente para compreender relações compreensivas como as aqui descritas e discutidas. É preciso lembrar que Kant buscou somente as condições universais da objetividade na física e na ética (Ricoeur, 1990).

É preciso mundanizar a educação. A questão da educação não tem primeiramente a ver com a elaboração científica de métodos, não por acaso várias iniciativas de sucesso à compreensão sobre a aprendizagem partem da intuição básica de que a educação deve fazer sentido para a vida. Apela assim para um pré-saber dos aprendentes. Uma compreensão de educação sempre já estará subjacente a qualquer adoção de método. Entender como se dá o compreender talvez seja o caminho para aproximar a educação da vida, aproveitando o que a vida já sempre oferece para significar o que a escola pretende discutir. Muito do que ensinamos, os alunos já sabem bem e talvez melhor que nós educadores. Mesmo assim, exigimos que esqueçam o que sabem para lhes dar a verdade, a suposta verdade que aprendemos e que nos foi legada por uma tradição problemática. Só por essa base, quer dizer a partir do entendimento de que os alunos já conhecem o mundo e conhecem linguagem é que podemos decidir o que ensinar e ter alguma clareza sobre reais dificuldades de aprendizagem.

2.8 Mundo, linguagem e gramática

A partir desses pressupostos apresentados até aqui é que propomos orientar o ensino de gramática. A questão deste segundo capítulo é ainda a questão da compreensão, portanto como aprendemos.

Toda didática assim como qualquer método pressupõe uma antropologia. A falta de clareza desse pressuposto não o exclui e sim o torna mais forte e decisivo.

Os gregos não tinham palavras para falar de objetos, de coisas. Utilizava a palavra *pragma*, que tem a ver com *pragmática*, com vida prática para se referir às coisas simplesmente existentes como mesas e pedras (Gadamer, 2001).

Há coisas que não são objetos para o conhecimento, a liberdade não é objeto, por exemplo. Os gregos que estão na base dessa tradição, que nós ocidentais demos prosseguimento, não tinham a formação social, o *ethos* a como algo que pudesse ser determinado como objeto (Vaz, 1993).

Para Gadamer, a gramática é algo como um cimento que estrutura a linguagem. O problema para Gadamer é entendê-la apenas a partir desses limites.

Em se tratando de linguagem, não se trata de apresentar objeto, algo exterior e estranho a ser conhecido. Neste caso, trata-se de *ex-por* -fazer ver algo já sabido, - algo já conhecido, algo do próprio hábito, algo da própria constituição de cada um e mostrar-lhes a estrutura. Deve-se, no entanto, sempre atentar para o espaço de Cultura onde aquela constituição ganha contornos, considerar essa constituição e mergulhar nos hábitos. (Vaz, 2000, Heidegger, 2012; Ricoeur, 1990).

3 GRAMÁTICA E PRAGMÁTICA DA LÍNGUA

Aqui teremos o estudo da língua, não uma língua acadêmica, mas sim uma preocupação sobre como a língua entra na pedagogia ou como esta entra naquela.

Uma semiótica específica é uma gramática de um determinado sistema de signos. Há gramáticas de linguagem gestual dos surdos americanos, gramáticas do inglês e gramáticas dos sinais de trânsito. Tomo o termo 'gramática' no seu sentido mais lato, a ponto de incluir, ao lado de uma sintática e uma semântica, também uma série de regras pragmáticas (Eco, 1991). Olhando pela mesma perspectiva, o dicionário Houaiss registra o verbete gramática significando, por extensão, o “conjunto de regras de uma arte, de uma ciência, de uma técnica etc.”

Importante ter presente que a língua, enquanto um modo de ser, significa a renúncia ao estruturalismo como caminho para a compreensão do que é próprio do instante, das vivências. As vivências se dão no mundo e é a partir desse entendimento de mundo que é possível discutir linguagem e aprender língua. Esse é o ponto, a questão, que levam Franchi a ficar com a pulga atrás da orelha.

Até Dilthey (Ricoeur, 1990), acreditava-se que compreender o outro passava por um destrinchar do que seria esse outro. Passar a ser, pensar como o outro, me permitiria até a compreendê-lo melhor que ele a si mesmo -perspectivas assumidas por autores Schleimarcher e Dilthey (Coreth, 1973). A compreensão de que a realidade ultrapassa o plano da ciência levou vários estudiosos a procurar mostrar que aquilo que aparentemente é oculto talvez o seja porque nem tudo, por suas próprias características mais íntimas, tenha que se mostrar de modo constatável na sua inteireza. Isso não representa uma derrota para a ciência, ou seja. “aquilo que permanece oculto não constitui o limite e a derrota do pensamento, mas antes o terreno fecundo no qual, apenas, o pensamento pode florescer e desenvolver-se.”. (Vattimo, apud Eco, 1991, 136).

Mostrou-se até aqui que a linguística, os estudos de linguagem, se prendem muito mais a uma estática da língua, o que ela tem de fixo e definível. Assim matamos a linguagem para termos a língua e nem temos linguagem nem a língua.

De modo geral, já aqui se disse, as propostas pedagógicas para o trabalho educativo com gramática são confusas e, aparentemente, não sabem muito bem do que estão propriamente a discutir. O propósito da nossa investigação, a partir desse ponto, poderia

muito bem ser invertido: a questão não é como se ensina gramática com textos e sim como é possível discutir textos sem levar em conta, estar a elaborar e reelaborá-lo com a gramática?

Gadamer disse que ao usarmos a língua, nos referimos a algo. Esse atentar para aquilo sobre o que se fala obscurece a compreensão da própria língua como meio de dizer: a língua teria que ser o objeto e o meio de chegar a ele. Ao tentarmos compreender o que é a linguagem temos que fazer uso dela. Assim é uma tarefa complexa falar sobre a linguagem porque é ela que nos permite falar.

Franchi (1991) consegue intuir a falta de solo que campeia o ensino da gramática e, quase como que em um apelo, apresenta um interessante e resumido texto a que dá nome de Indicações para uma renovação dos estudos gramaticais.

O autor entende que os “estudos gramaticais nas escolas operam sobre objetos mortos ou sobre guardados de museus” (Franchi, 1991, pág. 27). De fato, o estruturalismo, mais ou menos claramente, ainda determina em muito a visão do ensino da língua, e não apenas dela. Aparentemente há uma intuição sobre o que não se deve fazer. Não se sabendo muito bem o porquê de algumas estratégias darem errado, opera-se a partir de pistas e é nesse terreno das boas pistas que acreditamos estar Franchi.

3.1 Língua e educação

A ideia aqui é a partir da visão de linguagem proposto, apresentar um caminho de ensino da língua. Este oferecerá a vida já conhecida, mas sempre a partir da atuação de um artífice. Assim, a proposta deverá apresentar a educação (no caso, o ensino de gramática) como mimeses da vida real.

Desde o início da vida escolar os alunos já têm contato com a atividade do professor de ensino de gramática. Dali até o final do ensino secundário terá que se haver com gramática.

A parte prática da pesquisa, foi aplicada com alunos do segundo ciclo do ensino fundamental, no 7º ano da Escola Municipal Marechal Rondon, localizada no município de Imperatriz, estado do Maranhão.

3.2 Imperatriz, Maranhão

Imperatriz, é uma cidade que está completando 170 anos de idade. De seu tamanho inicial foi diminuída em grande parte, fruto do desmembramento ocorrido quando do surgimento de novos municípios, sobretudo depois do advento da constituição de 1988.

A cidade cresceu e os problemas também: frutos da ausência de planejamento e investimentos acertados.

A princesa do Tocantins – apelido carinhoso dado à nossa cidade, conta com algumas centenas de escolas públicas municipais, algumas outras, são de prédios alugados. Após os anos de 1990, com a vigência da Nova LDB, conseguiu a universalização do ensino fundamental, não há crianças fora da escola, ou há quantidade mínima e sempre com condições de ser absorvida pela rede do município.

Nos últimos anos, as escolas do ensino fundamental receberam aporte de recursos que lhes permitiram contar com energia solar, ar condicionado e outras comodidades. Mesmo com tantas melhorias e avanços a qualidade da educação ainda patina, com não raras denúncias de que as melhorias nos índices com os do IDEB são frutos de mascaramento dos verdadeiros números.

A cidade considerando o número de habitantes, é a segunda maior cidade do Maranhão, segundo o IBGE são 247.505 pessoas residentes na cidade. Considerada a partir de outras perspectivas e ocupa posições pouco confortáveis. O salário médio mensal dos trabalhadores formais da cidade é pouco maior que dois (2,2), mas conta com menos de um quarto da sua população ocupada (24,1). Na comparação com outros municípios do estado, ocupava a 19ª posição entre os 217 municípios do estado.

Mesmo com a escolarização para alunos de 6 a 14 anos, ou seja, de 98%, quando os números da cidade são comparados aos de outros municípios no país, de 5570 municípios, fica entre os 25% piores. Ocupando a posição 1440º.

No estado, mesmo sendo a segunda maior cidade, atrás apenas da capital, está em 16º posição. O IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública é 5,2, estando, entre os 5570 municípios do Brasil na posição de número 3478. Para os anos finais, o IDEB registrado e de 4,4, quase um ponto percentual se comparado àquele índice dos anos iniciais.

4 METODOLOGIA

A finalidade deste estudo que propomos foi discutir saídas para o ensino de gramática, elemento estruturante da língua. Isso se deu por meio do apelo a uma possível competência linguística humana, que por enquanto apenas pressupomos. Tal capacidade já seria sempre própria ao humano e por meio dela, ele está sempre no exercício da linguagem e isso independe de sua decisão ou vontade.

Linguagem é possível na medida em que é possível compreensão. Compreensão antes de ser o pressuposto de linguagem como relação intersubjetiva, literalmente entre sujeitos, seria algo a habitar no fundo da possibilitação da linguagem. Só tenho linguagem - e língua por extensão - se compreendo, para inclusive poder exprimir na linguagem pela língua o compreendido, vivido, experimentado. O expresso é aquilo compreendido no existir e que vem à palavra pela linguagem, pela língua.

Por ora basta sobre esse assunto para as necessidades deste momento. Voltaremos a essa discussão com maior especialidade mais adiante.

Fica assentada a singularidade do objeto da nossa investigação. Trata-se do próprio existir humano e não de uma coisa ou objeto resultado desse agir, a questão é sobre o nosso humano modo de ser.

A autora está convencida de uma natural capacidade linguística dos discentes que seria resultado do seu existir em situações de vida, sendo independente e até a possibilidade da proficiência em uma, necessária, norma padrão. Nesse uso da língua, imediatamente usada por todos, já há sempre uma estruturação, há uma gramática regulando o dizer.

A aludida competência natural para a linguagem, comum a qualquer um, será objeto de análises no decorrer deste estudo.

Sempre nos comportamos linguisticamente, isso independe de qualquer padrão ou normatização. Compreender o mundo, a realidade que nos rodeia, já é estar mergulhado em linguagem. Estas, compreensão e linguagem, são sempre o resultado da práxis da vida, é a vida que se manifesta na língua.

De qualquer modo, é fundamental a familiaridade com uma norma padrão. Razões para o domínio da língua padrão não faltam.

Ciência e a técnica;

O trabalho, emprego, qualificação;

O contato com pessoas de outras culturas.

Ao padrão, a sociedade dá a responsabilidade para representar a língua. Isso é aceitável e mesmo necessário porque, dentre tantas razões, a existência de uma infinidade de modelos, sem que haja um mínimo norte a orientá-los, levaria ao caos da incompreensão.

Sendo a linguagem algo intrínseco à existência humana, de que a língua é expressão objetiva, abre-se a possibilidade do ensino da gramática vinculado a situações de vida expressas em manifestações de competência linguística que são usuais e por isso inadvertidas ou impercebidas e não tematizadas.

Do campo intangível da compreensão e da linguagem, surge a língua e o que se diz por ela, o que determinamos ou que pode de alguma forma ser determinável.

De algo que nos desafia e resiste à determinação nos modos dos objetos das ciências (a compreensão e a linguagem) brota aquilo que aparece, a língua e a gramática. A cada objeto de estudo, tangível ou intangível, se deve aplicar o modo adequado de estudo.

Assim, em vista das características daquilo que é mais fluído - compreensão, linguagem, aprendizagem - implicado na discussão mais objetiva sobre língua e gramática; também por conta da necessidade de envolvimento direto e produtivo da pesquisadora que procura a percussão ou repercussão do 'compreender e aprender comuns' na proficiência da língua, optou-se pela chamada metodologia da pesquisa-ação.

Como modo especial de pesquisar e atuar, essa metodologia possui características que, entende-se, são capazes das tarefas incomuns de uma tal investigação.

Assim é que músicas, postagens em redes sociais, vídeos, frases ou piadas, dentre outras possibilidades cujo conteúdo seja comum aos aprendentes de língua portuguesa, deverão ser trazidos para apreciação, inicialmente informal, e foram posteriormente, em oficinas, ponto de partida para discussões sobre língua de modo mais geral e gramática de modo específico.

Posts ou outros elementos do universo linguístico comum à idade serão tomados como elementos desencadeadores de discussões. Os alunos envolvidos diretamente como a pesquisa fazem parte de uma turma de 7º ano de uma escola municipal do município de Imperatriz.

A possibilidade primeira da pesquisa se deu a partir das intuições da autora havidas na prática educativa. Essas não poderiam ter se dado sem o acesso a uma gama de informações que, a rigor, não são fruto propriamente de decisões pessoais e “lógicas”, mas têm a ver com

processos históricos com os quais a própria vida acadêmica da pesquisadora se confunde. Foi a partir dessas intuições iniciais, e somente em função delas, que pode se decidir por um viés da pesquisa. Foi este último que orientou a pesquisa bibliográfica - parte inicial do tratado - que sustenta todas os desdobramentos e caminhos seguintes. Está-se, dessa maneira, consciente de que a prática, as atividades fruto da pesquisa, ocorre a partir da mediação da teoria. Esta ilumina e prescreve as saídas para os problemas sobre os quais a investigação se debruça. As ações propostas para execução ao final da pesquisa são, portanto, suportadas por um laborioso esforço teórico.

A questão do universo e amostra: os limites da investigação. Em ciência, no estudo com o mínimo de possibilidade preditiva, é absolutamente fundamental determinar-se um universo a ser descrito. Este poderá ser aprendido a partir das partes, amostras, do seu todo. Os dados obtidos pela análise da amostra considerada oferecem a verdade sobre o universo total pesquisado e que realmente interessa.

No caso de uma investigação e ação que envolve o ser, o comportar-se mais usual e automático do ser humano e que implica em uma relação compreensiva do agir humano com aquilo que ele se comporta, não se pode falar em universo e amostra ou mesmo em hipóteses. Isso porque aqui não se trata de, a partir de um fato científico, obter por derivação e consequência fatos passíveis de determinação. Aqui se trata de demonstração e não de quantificação ou de conhecimento por derivação como é, para a ciência de objetos, completamente útil, válida e necessária. Apenas tratam-se aqui de âmbitos de saber completamente distintos e nem sempre bem distinguidos.

Em relação à validade e verdade da pesquisa, a questão estatística. Embora pouco edificante, é sempre importante dizer, além do que será, o que não pretende uma pesquisa. Assim se define mais claramente seu objeto evitando-se confusões e equívocos. Assim é que a pesquisa não pretende oferecer quantificações que, oferecendo dados objetivos, apresentariam soluções simples e bem práticas, algo razoável de se esperar do estudo de objetos científicos. Sendo um estudo sobre o desenrolar histórico, procurará o rigor dentro dos limites que esta, a história, pode oferecer à razão.

A pesquisa-ação, em tal horizonte humano, parece oferecer as melhores possibilidades de condução de uma investigação que pretende compreender o desenrolar da compreensão no existir imediato humano.

As situações, conceito chave desta pesquisa, são situações educativas. Educativas aqui

ainda não significa situações escolares, assim como compreender e aprender, situações de aprendizagem são sempre anteriores a qualquer experiência própria do ambiente formal escolar

A definição apenas formal da prática da investigação não atenta para um problema central que se apresenta nas pesquisas das ciências históricas, ou sociais: há uma diferença entre objeto apenas subsistente (as coisas, os objetos) e a pesquisa que envolve o ser humano, capaz de compreender antes mesmo e sempre de qualquer decidir-se por uma compreensão. Tais características são complicadoras de qualquer exatidão requerida para saberes que se pretendem científicos.

Como mostra Salomon (2001), é preciso que o problema escolhido seja algo que tenhamos condições de pesquisar. Ao mesmo tempo, a questão escolhida tem que corresponder à discussão ou dificuldades que atualmente se apresentam aos debates travados sobre o assunto que se pretende investigar. Finalmente, o estudo em questão deve poder ter condições de propor saídas ou contribuir na sua busca.

Estamos conscientes de que se o método científico que adotamos for em sua essência igual àquele dos objetos materiais, coisas inanimadas, se mostrará insuficiente quando o objeto se comportar diferente de pedras e madeira. Diante de questões assim o método tradicional possivelmente seria insuficiente, isso por não conseguir apreender aspectos que não têm o modo de coisa, de simples objeto.

Posta essa ressalva, que assim também já ficam justificadas algumas das nossas estratégias de pesquisa, passamos a discutir a estratégia pela qual optamos para o estudo a partir da pesquisa-ação do nosso objeto. Ao final apresentamos a proposta propriamente dita assim como definimos suas etapas.

A pesquisa-ação. A pesquisa aqui proposta, pode ser entendida como uma espécie do gênero de pesquisa histórico-pedagógica. Esse tipo de pesquisa se caracteriza por dirigir as atenções para o que já foi ou vem sendo feito (no presente caso o ensino de gramática), mas também com vistas a mudanças, ao desenvolvimento daquele fazer. Como meio para alcançar essas metas optou-se por aplicar uma concepção de pesquisa que ficou conhecida como pesquisa-ação.

Observe-se que ao optar-se por uma pesquisa que tem interesse no valor ou no sentido daquilo que investiga muito mais do que na determinação dos seus aspectos mais externos que podem ser quantificados, não se está a abrir mão dos aspectos formais de uma pesquisa.

Assim, formalmente, a pesquisa cumprirá aos requisitos mínimos fundamentais que é possível e necessário compartilhar com qualquer outro estudo válido da ciência ou do seu âmbito.

Primeiramente essa modalidade de pesquisa embora se preocupe com elementos mais qualitativos, procura apreender qualidades, não evita quantificações quando essas se mostram importantes para o desenvolvimento da investigação. Não se limitar a mensurações significa que mais propriamente tenta explicar o porquê dos fatos, por meio de informações aprofundadas e ilustrativas. “Preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 32, apud Salomon 2001).

Um estudo que assim se dedique a compreender o relacionamento humano, processos de compreensão, não pode se satisfazer apenas com descrições de aspectos exteriores, à moda da física ou biologia. Considerando isso, optou-se pela pesquisa-ação como aquela metodologia capaz de oferecer muito mais que uma enumeração de características de objetos. O que se vai estudar, o relacionamento de seres humanos com o processo de ensino e aprendizagem, parece contemplado por um método que se propõe participativo, que não despreza exigências metodológicas essenciais para uma pesquisa acadêmica, mas, fiel ao seu objeto – a aprendizagem do ente humano – é capaz de compreender que a dinâmica da educação é mais complexa do que a enumeração de meras coisas. Assim, passamos a descrever sumariamente os passos a serem assumidos na condução da pesquisa, dentro do âmbito da pesquisa-ação.

Os procedimentos sistemáticos que constituem a pesquisa-ação não são um arranjo de ideias soltas. Trata-se de uma espécie de pesquisa social que considera dados da experiência imediata e que pressupõe e persegue uma ação em função do conhecimento daquelas experiências e se interessa por propor saídas para problemas coletivos. Na pesquisa-ação o pesquisador e os envolvidos no problema se preocupam em juntos alcançar saídas para as questões propostas. Ou seja, nesse tipo de pesquisa há uma articulação entre pesquisador e pesquisado. (Thiollent, 1986).

Embora trata-se de uma pesquisa participativa, é importante observar que aqui, na pesquisa ação, há o envolvimento na procura por soluções entre todos que participam da pesquisa de alguma forma. A pesquisa envolve assim a ação de pessoas interessadas na resolução de um problema real (e não apenas teórico). No caso da pesquisa em discussão, trata-se de interferir positivamente na organização do saber pelos alunos. (Thiollent, 1986).

Uma outra questão que se poderia levantar como ressalva à adoção desse tipo de pesquisa seria a suposta dificuldade de lidar com hipóteses. Responde-se a isso com a afirmação que sempre, de qualquer modo e todo o tempo em uma pesquisa, trabalhamos com expectativas, com formulações sobre o resultado de nossas ações. O não se exteriorizar dessas expectativas em nada invalida a sua presença no processo da pesquisa. No caso da pesquisa-ação, trabalha-se com regras ou formas de encarar os problemas e, portanto, meios de lidar com isso. Essas regras são menos rígidas que as hipóteses como as conhecemos e, se por um lado são menos objetivas, são por outro mais flexíveis, podendo absorver elementos que não estivessem previstos na suposição inicial.

A respeito das possíveis limitações quanto à matematização necessária ao saber acadêmico, responde-se lembrando que há muito de verdade para além daqueles limites a que a ciência consegue chegar, prova disso, como já mostrou Heidegger, é o conhecimento ontológico essencial a todas as ciências e com o que todas trabalham a partir da sua suposição, mesmo que não o possam determinar como objeto de um saber objetivo. Assim seria possível atingir os objetivos pretendidos para a pesquisa já que uma pesquisa assim conduzida permite a formulação de compreensões capazes de orientar as atividades educativas a partir de cada passo conquistado.

A realização prática da pesquisa se daria a partir de etapas e processos. Desse modo é que passamos a apresentar os momentos propostos.

1 Fase: Exploração

Aqui a intenção ali foi compreender ou identificar o campo da pesquisa assim como os possíveis interessados e suas expectativas. Foi o momento da realização de um questionamento preliminar que se alimentou de estudos, leituras e interesses que não são algo exatamente científico, mas que alimentam e iluminam qualquer investigação desse tipo. De algum modo e o pesquisador, ao optar por uma pesquisa, já tem um esboço não sistematizado desse momento, mesmo que na forma de intenções pessoais não tematizadas.

2 Fase: O Tema

Nesse momento pode-se dizer que ocorreu a primeira formulação do problema, bem como a determinação quanto à área da ciência em que se situa. Nesse momento que ocorreu as devidas divisões da questão central em partes mais definidas além da elaboração de outras estratégias necessárias.

3 Fase: A Teoria

Momento da montagem do marco teórico a partir do qual foi conduzido todo o saber da pesquisa. Nesse momento não se tratou apenas da organização de um belo conjunto de ideias, mas sim de um quadro de referência teórica adaptado à área em que a pesquisa se inscreve e a partir do qual toda a execução da pesquisa esteve referenciada.

4 Fase: Hipótese

Nesta fase, foram elaboradas claramente as suposições com as quais se esteve trabalhando. Onde também se definiu as soluções esperadas para o problema colocado pela investigação. Todo o desenrolar da pesquisa foi, desse modo, um trabalho de submeter as informações obtidas a uma comparação com o proposto como hipótese mesmo que essas não tenham, em razão da especificidade do objeto, o mesmo formato daquelas hipóteses com os quais a ciência trabalha com objetos.

5 Fase: Universo e amostra

Neste ponto determinou-se o tamanho da população total e a partir disso calculou-se, para cada caso, o tamanho do grupo que funcionará como amostra daquele todo. Os resultados obtidos com a amostra poderão, portanto, ser usados como critério para o planejamento de ações a serem aplicadas ao todo (o universo) da população.

Planejou-se ainda a escolha de um grupo de controle. Este deve ser formado por alunos de uma turma do mesmo estágio e composição da turma em investigação.

6 Fase: Coleta de dados

Nesse momento procurou-se obter, do público respondente das questões, informações capazes de responder às questões propostas na pesquisa. Muito embora esses resultados puderam servir para a verificação do grau de acerto das hipóteses formuladas, tiveram um mais nobre fim. Como a pesquisa teve o objetivo de intervir transformando uma dada realidade indesejada, os dados obtidos serviram para o estabelecimento de um diagnóstico das maiores dificuldades e para a definição sobre que caminhos tomar em ou diante de cada dificuldade identificada

A coleta se realizou por meio de manifestações dos alunos em discussões durante a aplicação da sequência didática, aplicação de questionários e observações anotadas para posterior sistematização.

Para a realização dessa proposta seguimos a proposta expressa na obra de Lima, Silva e Pessoa (org.) Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola (2012). Para a aplicação da sequência, o Capítulo II da citada obra apresenta passos que adotamos

sempre que possível, fazendo adaptações na medida em que a e os objetivos da pesquisa e ação requereram.

O roteiro preliminar, pressupõe os passos que seguem:

Foram trazidas para rodas de conversa, manifestações linguísticas com as quais os alunos estão familiarizados nos seus cotidianos, mesmo que sem tematizá-los em uma espécie de metalinguagem. Essas manifestações linguísticas - charges, músicas e mini textos do universo adolescente - foram lidos e questionados em grupo.

Após as leituras e apresentação dos conteúdos, se seguiram as discussões que foram mediadas pela pesquisadora. Aqui foram postas questões sobre os usos da linguagem, a presença em qualquer manifestação linguística de mínimas regras - aqui não se trata ainda da norma padrão. Discutiu-se, por exemplo, que as palavras podem ser divididas em grupos, ou classes, em vista das funções que tais palavras exercem nas práticas comunicativas mais elementares e aparentemente banais. Essas mesmas questões apareceram mais à frente em contextos que permitam compreensões de outros elementos da língua.

Além do acima proposto e com ele sintonizado, formar-se um grupo de alunos voluntários-informantes com os quais a pesquisadora realizou debates para o refinamento de questões. Esses debates, ocorridos a partir de material já coletado, ajudaram na formulação de respostas às indagações da pesquisa. Obteve-se com esses debates, portanto, reflexões sobre resultados, ou respostas preliminares que subsidiaram a pesquisa para chegar a resultados palpáveis das atividades desenvolvidas pelas ações da pesquisa.

7 Fase: Análise de dados

Aqui os dados foram categorizados. Os grupos de dados obtidos permitiram a compreensão distintivos das conquistas diante da dispersão das informações.

8 Fase: Interpretação de dados

A partir da análise, compreendida como um debulhar dos dados obtidos e sistematizados, foi possível interpretar o que há de relevante para finalmente, propor respostas para as questões propostas na investigação.

Por fim, cabe observar que também o grupo (voluntário) mais próximo que debateu os dados da pesquisa se beneficiou com aprendizagens advindas tanto dos conteúdos discutidos como das discussões havidas.

5 ENSINO E GRAMÁTICA, ATIVIDADE PRÁTICA

O propósito é apresentar uma visão de ensino de gramática, incompleto dada a amplitude da questão, mas oferecer alguns caminhos capazes de fazer melhorar o desempenho de alunos. As bases aqui oferecidas por si só são insuficientes, além de não se tratar de um dado palpável, como não são palpáveis a vida e o compreender.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nasceram como uma proposta de apoio às discussões que devia promover melhorias à educação escolar, por extensão procurava ajudar na reflexão sobre a prática pedagógica.

Os PCNs antes de fazer indicações de caminhos que a educação brasileira deveria seguir, em uma análise cuidadosa da história da nossa educação nos últimos setenta anos, apontam diversas dificuldades na educação do nosso país que, no entender daquele documento, exigiam uma mudança de posição da política educacional do país e como consequência possibilitaria alcançar melhorias e corrigir equívocos que estariam obstaculizando avanços necessários na educação e na prática pedagógica.

Uma das críticas mais contundentes é à educação tradicional. Diante de novos tempos o modelo que aplicado a essa nova época redundaria, segundo os PCNs, no fracasso escolar. Um dos resultados insuficientes que seriam responsáveis por isso era a dificuldade do domínio da leitura e da escrita entre anos do ensino fundamental, das principais razões apontadas para o fracasso escolar que se traduzia também em evasão e repetência, principalmente.

Depois de mais de uma década, entre os anos 60 e 70, muito marcada principalmente por discussão sobre métodos, nos anos 80, sempre segundo os PCNs, surgem estudos que avaliam a educação e apontam as principais dificuldades. Esse conjunto de reflexões que identificavam dificuldades apontam como pontos críticos principais as questões abaixo:

- uma educação que desconsiderava a realidade dos alunos.
- as atividades de leitura e escrita estarem muito formalizadas.
- o texto como quase o único recurso para as discussões e seu uso para outros fins menos nobres.
- o apego à gramática normativa .
- reflexões puramente teóricas sobre a linguagem.
- falhas na explicitação do real valor da gramática.

Se essas práticas mesmas persistem ou se foram superadas, não é o objetivo principal deste estudo.

Ganhou corpo a partir dali e por todos os anos 80 e 90 a ideia de que o objetivo central a ser seguido seria a valorização do uso da linguagem a partir de iniciativas que mudassem seu rumo.

O importante passa a ser compreender a língua, não apenas transcrever ou decorar algo. Dessa conquista, compreender o que se lê, que hoje tem a ver mais com letramento, nasceriam possibilidades de diálogo, de explicações do compreendido, práticas de linguagem. Metalinguagem deveria passar a ser, na prática educativa, “pensar sobre a linguagem”. Mas pensar usando a linguagem, em práticas linguísticas ultrapassando o terreno tradicional de meras exposições sobre a língua e seus componentes. A língua é linguagem, seja onde for.

A proposta dos PCNs volta-se para a vida onde se dá a linguagem, embora isso não seja objeto de explícita análise ali. A partir dessa ideia mestra os PCNs apresentam referências, não obrigatórias, que deveriam nortear as montagens dos currículos escolares em todas as áreas do conhecimento, neste caso do ensino fundamental e privilegiando estudos outros que de alguma forma na vida se relacionam de perto com o que se quer discutir.

A partir da implantação dos PCNs e da adoção de outras medidas, inclusive legais, o Brasil universalizou a educação fundamental. Aos poucos toda criança passou a ter acesso à educação. Persistiu o problema da baixa qualidade da educação, especialmente a pública.

A BNCC, veio à luz há menos de cinco anos e dá à educação a responsabilidade de uma formação mais técnica, precisa atender a demandas reais do mercado de trabalho. Além disso, a diferença dos PCNs apresenta um caráter mais normativo, indica regras a serem seguidas na elaboração de propostas educativas no âmbito nacional de modo a uniformizá-las.

A ideia que está elaborada no tratado e que se procura inferir estar como subsídio presente nas elaborações dos alunos, embora oculto para os próprios e ao que parece também aos professores, é a existência já própria e natural ao ser humano de conteúdos retirados das experiências de vida que devem, para a escola, servir de base para a condução das atividades educativas.

Já se disse aqui que essas bases são de alguma forma percebidas, mas quase nunca tematizadas de modo a serem utilizadas em seu potencial educativo. A educação no Brasil, sobretudo a partir dos anos 80, deu passos importantes na direção da universalização da educação com os PCNs especialmente.

O que se propõe aqui não é uma proposta de currículo, também não se trata de bases, como o são as BNCCs. Aqui se trata de mostrar que há já pronto uma base em cada um, que esta base pode ser requerida pelos educadores como o de onde se deve partir para qualquer atividade educativa que se vá propor.

Nos PCNs estão propostas as bases mais gerais a partir de onde se podem pensar propostas objetivas de currículos. Nos Parâmetros “indicam-se os objetivos e conteúdos propostos para o ensino fundamental.” O que aqui está posto é que de algum modo esses conteúdos já estão, como um horizonte ou quadro geral, disponíveis a cada um a partir da própria vida que experimentam. Por já estarem de algum modo sabedores do que se lhes vai ensinar é possível a educação atingir objetivos como aqueles propostos nas bases.

Um refinamento mais prático do que está como norte para os conteúdos nos PCNs é a BNCC, que desde o ano de 2017 serve como base unificadora da educação nacional. A BNCC parte do que foi pensado nos PCNs.

A Base Comum tem a sua proposta de condução da educação para a linguagem. Ali lê-se que a linguagem está presente em todo tipo de experiência na educação infantil. Várias linguagens verbais, corporal, musical, visual etc. As linguagens, de grande complexidade e constituidoras de subjetividade humana, são instrumentos de expressão, de representação, de interação, de comunicação, de pensamento, de apreciação estética, de construção de conhecimentos, além de se configurarem também como um campo de conhecimentos conforme a BNCC já aludida.

A atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e “elaboradas” é o objetivo esperado pela orientação das BNCCs. Esses saberes permitiriam aos estudantes, como cidadãos em formação, “mobilizar e ampliar recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação. Na prática isso parece significar que se espera o “domínio das convenções da escrita”. Em outro trecho fala-se em “formar leitores”. Nesse caso, ler não pode estar restrito a ler textos, antes destes importa ler uma situação e reagir, responder a ela, de modo adequado.

Na prática da vida como hoje a conhecemos nas atuais e sofisticadas sociedades tecnológicas, que exigem a capacidade do uso de variadas linguagens, sempre complexas, que são bem elaboradas quanto aos meios a partir dos quais funcionam, meios que são também criados como linguagem, caso da digital, é indispensável saber transitar entre as diversas

exigências que são postas a cada um.

O desafio não é ensinar os alunos a entrarem no mundo escolar da linguagem. Metáforas, metonímias, ironias, concordâncias e regências já estão presentes no cotidiano dos alunos. É que, segundo os critérios do próprio MEC, a partir do exposto nos PCNs e na BNCC,

Os seres humanos, sejam crianças, jovens ou adultos aprendam a ler e a escutar, construindo sentidos coerentes para textos de diferentes gêneros orais, escritos e multimodais, a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas, também se espera que possam se apropriar, por meio da leitura, da escrita, da fala e da escuta, de conhecimentos relevantes para a vida.

Este olhar que apresentamos neste estudo se aproxima dos pressupostos dos PCNs, na medida que leva em conta as possibilidades que cada um carrega de aprender. Nessa medida, está menos alinhada com uma política educacional, caso da BNCC, e mais com pressupostos da educação. Esses pressupostos, já se disse, não são escolares, são humanos. Compreender o que nos rodeia é algo que nos seria próprio e nos caracteriza como humanos e por isso pode e deve ser considerado como decisivo para melhorar a prática educativa que parece ainda não ter encontrado seu caminho.

5.1 A pesquisa

Os participantes são oito alunos do ensino fundamental, 7º ano de uma escola pública sendo cinco mulheres e três homens. Todos são moradores de bairros periféricos da cidade, de modo geral áreas que carecem de infraestrutura.

O trabalho depois da revisão de literatura sobre as possibilidades que se abrem para melhorar a prática educativa, faz uma proposta, mesmo que sem rigorosa especificidade em razão do tipo de elemento não palpável de que trata. A proposta procura atingir especialmente o ensino de gramática, um dos gargalos da educação identificados ainda nos anos de 1990 pelos PCNS.

Aos alunos foram apresentados durante dez dias algumas questões. As questões foram propostas como atividades a que todos, de algum modo, já estão familiarizados, atividades próprias dos seus cotidianos. Os conteúdos propriamente ditos das atividades foram elaboradas após contato com os próprios respondentes que definiram gostos, atividades, dificuldades e interesses mais comuns e presentes nas suas vidas diárias.

Procuraremos apresentar sempre que possível dois níveis de análise. Um formal que aprecia simplesmente o que foi elaborado, as respostas diretas e objetivas, à realidade do hoje. Um outro nível de análise procura encontrar as possibilidades que se escondem por trás das supostas respostas vazias. Procura encontrar na própria vida, no que fazem no cotidiano, as marcas do quanto são capazes de articular na linguagem, o quanto têm uma riqueza de conhecimentos adquiridos na existência da vida em seus vários níveis, conhecimentos para os quais a escola tenha estado muda, procura possibilidades, o que podem conquistar.

Tentou-se discutir de que modo na prática de suas vidas cotidianas os alunos mostram uma espécie de domínio de linguagem, usam gramática, fazem uso variado da língua, mas desconhecem o idioma da escola, o gramatiquês, talvez.

5.1.1 As categorias de análise

Não se pretende uma análise estatística, a própria natureza, interesse, conteúdo e propósito da pesquisa já recusam uma avaliação desse tipo.

Elencamos alguns elementos que sempre à vista e nem sempre muito questionados, estão na base de qualquer solução proposta por qualquer aluno.

Havia a suspeita de que ao procurar compreender as questões que lhes são propostas alunos sempre se remetem ao próprio mundo. A partir deste, infere respostas às questões que lhes são propostas, mesmo que estas não sejam as esperadas pelos professores. Esse “algo” do próprio mundo nunca será um conteúdo específico, mas sempre um parâmetro, um horizonte a partir do qual aquela questão atual diante da qual esta possa ser pensada, interpretada, respondida.

Dessa maneira, elencamos alguns pressupostos que sempre estão por trás de qualquer situação de vida humana, dos alunos portanto. Essas bases oriundas da própria vida a partir das quais partimos para avaliar qualquer interesse ou situação com que estejamos diante quase sempre não são tematizadas.

Por fim, a ideia é mostrar algo que em uma avaliação apressada pode ser rotulado como óbvio para tentar ver se por trás de algumas obviedades se escondem possibilidades.

Não será objeto de avaliação o como os professores conduzem a discussão sobre gramática. Isso porque não se trata de um assunto de pessoas. Por trás da realidade, há o que a tornou o que é.

Abaixo, relacionamos, com mínima explicação, as categorias eleitas a partir do que foi amplamente discutido na primeira parte deste tratado.

Mundo. Este conceito não se refere a um conjunto de ítems enumeráveis, significa antes toda a realidade com a qual cada um de nós tem contato e nos importa no nosso mundo de relações. Pode significar por exemplo tanto o mundo privado em que vivemos como tudo aquilo com que sempre entramos em relação. Esse mundo é o que consideramos tematicamente ou não na avaliação de tudo de novo que se nos apresente a vida, as situações.

Compreensão. Todos já sempre têm alguma compreensão daquilo com quem entram em contato, compreender não é determinar, mas formar uma compreensão qualquer. Antes de serem alunos, os estudantes desde sempre já se relacionam com a vida, têm uma carga complexa de experiências em quase todos os setores da realidade.

Estrutura como. Para compreender todos sempre recorrem ao já conhecido. Daí apelam para uma tentativa de compreender que os leva a relacionar o desconhecido com o conhecido. O IOS é como o Android, só que é de outra empresa. O Free fire é como o Call of Duty, só que no Free Fire você joga online.

Todos sempre buscam referências no mundo, naquilo que já têm de alguma forma disponível e que alguns estudiosos chamam de repertório;

Não raro recorrem a situações vividas, incluindo mesmo pessoas da sua familiaridade. Isso lhes possibilita o uso da estrutura “como”. Essa estrutura é usada para significar compreender algo novo a partir de algo similar que lhes já é conhecido.

O passado, o que já foi vivido, está sempre à frente guiando as interpretações do presente. O passado é então valorizado para a compreensão do que está à frente como um desafio. Recuperar o valor do passado não como letra morta, mas como aquilo que tornou tudo o que está aqui, o que é, representa valorizar também tudo o que foi vivido e que pode subsidiar as decisões do hoje.

Esse passado dos alunos lhes guia no presente. Ou seja, diante de algo novo que os surpreende ou que lhes é apresentado, buscam referências no que já experimentaram e conhecem.

5.2 O que é gramática?

Antes de qualquer verificação empírica sobre o desempenho desejável pela escola, é possível já sempre fazer algumas constatações. Não se vai procurar uma resposta à questão o que é gramática. Eventualmente, contudo, nas discussões que se devem dar podem aparecer nuances da visão de gramática que governa o trabalho.

A visão de gramática que reina explicitamente entre os alunos em princípio é o resultado do seu passado escolar. Mesmo assim é preciso estar atento para algo aparentemente banal para o que a prática educativa tem estado alheia, trata-se do fato de que todos, possuindo linguagem, já estão usufruindo de uma gramática, um diapasão estrutural que modula o que é e pode ser dito diante das situações a que todos estão a todo instante, linguagem qualquer que seja ela, irá implicar gramática e todos usam linguagem, dizem o que precisam ser ditos no cotidiano comum da vida. Esta talvez seja a razão do muito pouco valor atribuído ao passado, que tem ficado sepultado como coisa morta. A ausência de regras mínimas elimina a linguagem. Haver regras, entretanto, é muito mais que apelar para atuais e oficiais regras gramaticais. Estas não são mais que um refinamento padronizado da estrutura já sempre regrada da linguagem, esta que não é uma produção consciente humana, quer dizer, ao que tudo indica já está superada a ideia de grupos sentando para elaborar uma linguagem (que linguagem usariam para isso?) ou inferir desta uma gramática.

Se os alunos já sempre têm uma relação contínua com a gramática, caracterizá-la, compreendê-la e explicá-la, como muitas vezes a escola pública tem feito, mais confunde do que ensina. Como ficou acima assinalado essa não é uma posição de uma pessoa, mas consta de vários estudos e especialmente de reconhecimento oficial nas análises que subsidiaram os Parâmetros Curriculares Nacionais mencionados.

Se esse dado estiver conforme a realidade, nos parece clara a urgência por uma nova postura diante da educação. Se quase tudo da educação escolar chega aos alunos a partir dos professores, a postura que assumem de apelo às regras padrão da língua de alguma forma define os limites da educação em geral e do ensino da língua, a visão de linguagem como algo puramente técnico e a de gramática como um conjunto chato de regras a serem decoradas.

Embora não seja o objeto da pesquisa, mas a toca, é certamente também necessário que a educação tenha um pressuposto válido para que as mudanças ocorram também nas tarefas dos educadores, no como deve ser executada essa educação escolar. Se não há um claro pressuposto, há um com que se trabalha e que dirige toda a prática educativa. O que tem

sido feito até aqui, depois da identificação das dificuldades da educação há 40 anos ou mais, é claramente insuficiente.

Talvez os recados oferecidos pelos próprios alunos possam nos orientar melhor sobre isso.

O que norteia essa proposta de prática educativa é sempre a ideia de que os alunos estão sempre já na linguagem, que carecem de modulação daquilo que já praticam. Mas essa modulação terá mais a ver com mostrar-lhes o que já fazem, o que praticam, mesmo que quase sempre sem a clareza sobre esse fazer. A partir desse chamar-lhes a atenção para suas competências é sim possível apresentar a possibilidade de pela fala adequar o que deve ser dito às possibilidades escritas, uma exigência para os desafios do mundo em que estão entrando e que tanto valoriza essa modalidade de comunicação. A partir do convencimento de que já têm capacidades e habilidades é possível fazê-los avançar, essa é uma convicção de base deste estudo.

Boa parte das dificuldades, depreende-se dos questionários, tem a ver com o autoconvencimento da incapacidade. Esse autoconvencimento é aparentemente construído em práticas escolares que deveriam versar sobre a vida, mas que são, como já apontavam estudos de quase meio século, desconectadas da vida que já vivem e conhecem.

Se a educação recorre a situações da vida que os alunos já vivem e conhecem podem aproveitar, esse saber já disponível a partir de anos de um existir diante de um infinito número de situações em um relacionar-se com coisas, dificuldades e pessoas que sempre exigiu linguagem e que deu a quase todos já deu acesso às possibilidades da língua portuguesa. O que ocorre é uma maior exigência de formalidade, de regramento explícito, na educação escolar. O professor sabe, deve estar consciente, dessa diferença da escola em relação à vida de onde os alunos veem, os alunos não têm essa clareza.

É possível, por exemplo, uma analogia entre os textos formais da escola e os bate-papos informais que os alunos praticam, com uma conversa de um filho com o pai ou um bate-papo com colegas da mesma idade. Em um e outro caso é preciso uma adequação da linguagem de modo a atender àquele propósito e às exigências da relação com aquele interlocutor específico, com o pai ou com um colega. A vida lhes deu a possibilidade de modular a linguagem, dinamizá-la, reconstruí-la.

Para qualquer criança é possível fazer uma avaliação de uma dada situação. Essa avaliação pode ser mais ou menos objetiva, quer dizer, mais ou menos presa às características

daquilo que é compreendido, mas há sim uma avaliação. Um exemplo é o fato muito comum de crianças acharem que os próprios pais são os homens mais fortes do mundo. Isso é verdade dentro do universo que consideram válido.

Uma outra situação de avaliação mais objetiva é a que segue. Uma criança correndo pela rua em tempo de pipa muitas vezes é interpretada, por outra criança, como indicação de que está indo pegar para si uma pipa que foi cortada por outra criança em uma disputa que é comum em várias regiões do Brasil. Ora, se é possível fazer essa leitura falando, ou antes disso discursando interna e até externamente de vários modos, por que não o fariam a partir da leitura de um texto ou a descreveriam por escrito, por exemplo?

“A Karol Conká atualmente participante do programa BBB vem se mostrando uma pessoa polêmica pois suas atitudes dentro da casa foram infelizes já que vem constantemente atacando emocionalmente seu companheiro Lucas”

“Eu gosto de viajar, mexer no celular, mas as vezes a minha mãe a minha a vó não gosta que eu mexa muito no celular” (M. 12 anos).

Essa é uma leitura a partir do mundo que tem disponível uma menina de 12 anos a respeito do seu dia-a-dia. Ora, a leitura é essencialmente a mesma daquela possível a partir de uma história ou situação descrita por alguém, assim como de uma situação em uma novela, ou de algo que pode ser descrito em um texto que, se lido adequadamente, pode oferecer uma experiência daquela mesma situação que a aluna descreve.

A tarefa é fazê-los reconhecer que já têm essa prática e, para dados usos, como no caso de conversa mais formal ou de um texto escrito para algumas necessidades da vida, fazer os ajustes necessários. Muito desse universo de experiências pessoais pode ser muito bem enriquecido a partir do oferecimento de outras saídas para dizer o que sabem por outras formas. A riqueza da literatura escrita pode fazer muitos jovens se apaixonarem. É preciso, contudo, conhecerem, reconhecerem que outros, como eles, tiveram ideias e que elaboraram essas ideias.

5.3 Os dados e as análises

Com o objetivo de oferecer meio de consulta dos dados obtidos nas atividades com os alunos e que foram objeto de análise, a tabela abaixo procura organizar as falas, literais, dos respondentes que de algum modo foram citadas no corpo deste tratado. As falas são aqui apresentadas na ordem em que aparecem no texto.

Tabela: Falas, atividades, respondentes, páginas.

Fala	Atividade proposta	Respondente-Página
“Eu gosto de viajar, mexer no celular, mas as vezes a minha mãe a minha a vó não gosta que eu mexa muito no celular”	Crie um texto sobre algo que você goste.	M.L-69
“A Karol Conká atualmente participante do programa BBB vem se mostrando uma pessoa polêmica pois suas atitudes dentro da casa foram infelizes já que vem constantemente atacando emocionalmente seu companheiro Lucas”	Crie um texto sobre algo que você goste.	M.L-69
“para estabelecer regras”, “porque vamos precisar” ou “para entender os textos gramaticais”.	O que você entende por gramática?	Vários -72
“Assim eu escuto muito as pessoa falarem desse jogo mais eu nunca joguei ele não!” ou, dirigindo-se aos pais de uma colega: “Olá, eu posso ter uma conversa com vocês dois? É uma conversa rápida, pode ser?”	Desafio: convença um colega a conhecer o jogo free fire	E.F. -74
“Olá, eu posso ter uma conversa com vocês dois? É uma conversa rápida, pode ser?”	Desafio: convença os pais de um colega a deixá-lo sair	E.F. -74
“Meus caros senhores”	Desafio: convença os pais de um colega a deixá-lo sair	Y.P.- 76
“ele (o jogo) é muito legal, da de a gente fazer amigo da de montar um personagem...”	Desafio: convença um colega a conhecer o jogo free fire	Y.P.-76
“Me desculpe diretora, pelo inconveniente, mas realmente estive doente, estava com	Desafio: justificar à	J.V-78

<p>febre, dor de cabeça então se tornou impossível vim a escola, mas já estou colocando em dia todas as tarefas, qualquer dúvida, pergunte para minha mãe, ela pode explicar, com mais clareza “</p>	<p>diretora 3 faltas seguidas</p>	
<p>“- Ai ‘sem nome’ baixa ai o ff (free fire) para a gente jogar - Não, tá muito chato. - Não, lançaram uma faze nova,, abaixa tá muito bom, abaixa ai, pra tu vê. - Ok. “</p>	<p>Desafio: convença um colega a conhecer o jogo free fire</p>	<p>J.V.-78</p>
<p>“Um dia de quinta-feira um jovem estava na escola e na sala de aula foi então que a diretora chamou o jovem para sua sala chegando lá a Diretora disse porque você faltou três dias de aula:”</p>	<p>Desafio: justificar à diretora 3 faltas seguidas</p>	<p>A.B.-79</p>
<p>“Em um sábado de tarde um jovem chamado de Antonio recebeu um convite para ir a uma festa de um amigo. 3 horas depois, já estava quase esquecendo quando seu amigo ligou para o Antônio e perguntou...</p>	<p>Desafio: convença os pais de um colega a deixá-lo sair</p>	<p>A.B.-79</p>
<p>“Então, porque você não abaixa e joga ele, ele é (como, igual a qualquer) um jogo bom, ele é ótimo! (ele é como um bate-papo em que) Você conhece muitos amigos virtuais”</p>	<p>Desafio: convença um colega a conhecer o jogo free fire</p>	<p>E.M.-82</p>
<p>“Eu gosto muito de ficar nas redes sociais, quando termino minha a atividade, gosto de viralizar o instagram, twitter, whatsapp...”</p>	<p>Crie um texto sobre algo que você goste.</p>	<p>E.M -82</p>
<p>“Eu conheci uma menina (ela era igual, como, alguém) muito divertida o nome dela era muito diferente (de tudo como conheço), ela era (como uma pessoa) carismática e simpática...” “mas meus desenhos ainda eram (como) desenhos ruins.</p>	<p>Crie um texto sobre algo que você goste.</p>	<p>Y.P.-82</p>
<p>“Eu vou mostra um vídeo para a senhora” e o aluno completa: “Um minuto depois ela viu o video e se convenceu”.</p>	<p>Desafio: justificar à diretora 3 faltas seguidas</p>	<p>AB.-83</p>
	<p>O que você</p>	

“gramática é um assunto”.	entende por gramática?	E.C.-84
“De todos as matérias gramática eu acho u assunto mais importante”	O que você entende por gramática?	E.C.-84

É preciso ter claro que eles já têm sempre o que dizer, porque o tempo todo interpretam algo. Antes de qualquer coisa têm uma dimensão da totalidade da realidade. Essa dimensão ou horizonte total da realidade que denominamos mundo é já conhecido e é o onde sempre já estão atuando, conscientes e atentos ou não a isso.

Como em uma metáfora desse mundo que temos como nosso, temos uma casa. Pode-se dizer que não é preciso construir a casa, ela já está feita...os professores e o mundo oficial não veem. Podem fazer a essa um acabamento para que fique visível. As expectativas da escola só lhe podem fazer ver a casa se ela já tiver o acabamento que ela, a escola, espera, via de regra não consegue a escola ver aquilo que não espera, a riqueza - que nos parece ser o mais difícil - que se esconde por trás de construções aparentemente “erradas”.

A função do professor seria então aproveitar a construção que já existe, que os alunos construíram com a vida, e dar os acabamentos necessários, especialmente as primeiras bases para a proficiência em leitura e exposição em textos daquilo que já têm de conteúdo da vida e que já são capazes de dizer por outros meios, em outros níveis, linguagens e até mesmo dentro da língua portuguesa não oficial, mas verdadeira porque é capaz de dizer, o que é essencial para uma linguagem.

As atividades. Foram realizadas 8 atividades diferentes com a turma selecionada. Algumas ficaram prejudicadas pela pandemia. Muitos pais limitaram, com razão, as saídas dos filhos para a escola. As atividades de modo geral supunham a presença física, até porque foram pensadas e elaboradas em um momento em que se supunha a retomada da rotina presencial nas escolas, porém, em todos encontros realizados, foram seguidos todos os protocolos de segurança recomendados pela Organização Mundial de Saúde no combate ao nosso coronavírus. Além disso, como as tarefas procuram se reportar à própria vida vivida por

cada um, a execução de tarefas como as cotidianas, é razoável pensar em atividades que se aproximam do modo de vida que experimentam.

Os obstáculos que hoje se apresentam em razão da preservação da saúde pública, acredita-se que podem ser superados adotando-se algumas estratégias. A simples realização de tarefas virtuais, já que os alunos têm hoje parte da vida voltada para o universo virtual, já permitiria uma imersão em parte do universo desse público. Uma exigência para este último caso é o professor ter além de uma imersão no universo dos alunos, também dominar minimamente as tecnologias com as quais eles convivem no cotidiano e que os fazem interagir com colegas, jogos, informação, contato com grupos de interesses e muito mais.

Passa-se assim a caracterizar brevemente as atividades desenvolvidas para, em seguida, passar a uma análise de alguns conteúdos significativos obtidos.

A primeira atividade tinha principalmente a função diagnóstica. Era preciso identificar até que ponto os alunos conheciam e como entendiam a linguagem de modo geral e em particular a gramática. Foram pensados questionários com questões já elaboradas por escrito e que deveriam ser respondidas por escrito, para esta primeira atividade. Nove questionários foram devolvidos com alguma produção escrita.

Foram propostas na primeira questão dessa primeira atividade escrita que dissessem o que entendiam por gramática. As respostas foram todas vagas e tímidas, poucos se aventuraram tentando determinar mais claramente o que entendiam por gramática e os que mais escreveram não foram ao ponto, sendo que alguns até se omitiram de responder. Não se esperou que houvesse grande produção escrita, em razão principalmente da idade do público. Procurou-se, mesmo assim, obter uma visão mínima do como se comunicavam por escrito até aquele momento.

Os alunos perguntados sobre gramática fazem afirmações que aparentemente circulam aquilo que pretendem dizer. Ao que parece, ficam entre criar um discurso a partir das teorias prescritivas sobre linguagem, língua e gramática nas aulas e uma tentativa envergonhada de falar do que lhes é óbvio pelo uso - contínuo - da linguagem, o que no plano da pragmática da língua quer dizer sempre também gramática. Parecem procurar definir gramática como “um assunto”, “algo”, “uma matéria” muitas vezes aludindo às categorias gramaticais e assim

gramática tem a ver com “verbos, etc”, exterioridades. Pode ser ainda um “conteúdo escolar” um “dado” um “meio ou estratégia” para “entender a língua” também pode ser uma ferramenta ou um “padrão”, um conjunto de regras mais ou menos impostas, ou até um “mistério” ...algo que “eu nunca entendi bem” mas que deve ser “algo muito importante”

O que se tem visto são alunos usando gramática para, sem saber que já a dominam de algum modo, dizer que pretendem aprender gramática. Talvez a escola com suas fórmulas e tantas regras impostas - o contrário de convencer - tenha obstaculizado o aprendizado de gramática.

De qualquer modo, o que se pode depreender é que é sempre compreendida como algo desconhecido a que a escola vai nos dar a conhecer. Ligado a isso está também a ideia de que se trata de algo imposto, portanto, algo artificial que deve ser absorvido.

Na mesma atividade, no segundo ponto, solicitou-se a todos que falassem livremente, por escrito, como vinha sendo discutida a gramática nas aulas até ali. As respostas para essa primeira questão foram ainda mais breves e vagas que na primeira, sendo que houve quem respondesse à primeira indagação e evitasse responder à segunda e em alguns casos as respostas claramente evitavam o assunto.

Além de obter por esse caminho, a resposta objetiva pretendia-se obter também um perfil de cada um a partir da produção escrita. A esta seriam juntadas as impressões colhidas na interação da pesquisadora com os alunos assim como outros dados que puderam ser colhidos sobre a situação escolar de cada um dos alunos respondentes das atividades

A segunda atividade, ainda proposta por escrito, solicitava de cada um que respondesse livremente à pergunta “Por que é importante estudarmos gramática na escola?”. Para essa questão obteve-se nove questionários respondidos. De uma folha de papel A4, pautada, entregue a cada um, apenas um dos alunos aventurou-se a escrever mais livremente e alcançar cinco linhas descrevendo o quão podia ser importante a gramática.

De modo geral, as respostas eram meramente formais e aparentemente repetiam o que a escola dava como conteúdo da disciplina de língua portuguesa. Pode-se assim dizer que,

tergiversaram sobre o assunto, havendo na maioria dos casos respostas do tipo: “para estabelecer regras”, “porque vamos precisar” ou “para entender os textos gramaticais”.

Lidos unicamente a partir do padrão culto da língua, e tendo as respostas objetivas como capazes de esgotar o que são capazes de fazer, pode-se dizer que esses alunos têm enorme dificuldade com a língua já que, para os padrões cultos, estão ainda muito distantes do que minimamente se pode esperar aquela base para adquirir a proficiência necessária para os desafios que terão nas próprias vidas, escolares e depois desta. A gramática para os alunos nesse nível de resposta, pode-se concluir, é algo eminentemente escolar e têm uma função para a vida, mas essa função não pode ser compreendida ainda.

A terceira atividade da sequência didática foi denominada “Desafios”. Procurava colocar os alunos em situações de vida em que no cotidiano são normalmente comuns à vida de adolescentes daquela idade. Nove alunos responderam integral ou parcialmente a essa tarefa.

Essa atividade, como as que se seguem a ela, se diferenciavam das duas primeiras, estas mais próximas do dia-a-dia das aulas a que estão acostumados. Assim também simulava situações próximas daquelas que possivelmente já experimentaram Procurava-se fazê-los recorrer ao repertório de possibilidades que tinham para "se virar" diante das tarefas.

A ideia de base é que em situações em que haja alguma familiaridade, é possível recorrer ao que já temos disponível para resolvê-los.

A envolvia três desafios cotidianos. O primeiro envolvia uma tarefa que trazia o diálogo do aluno com alguém de uma geração bem diferente e com outro nível de autoridade, os pais de um colega.

A segunda tinha a ver com uma conversa com um colega do mesmo nível de idade, com interesses parecidos, era necessário convencer um amigo a jogar um jogo online. A terceira tarefa envolvia uma atividade constrangedora e problemática da qual a maioria procura fugir: justificar ao diretor da escola três dias de ausência à escola.

Os três desafios eram organizados da seguinte forma:

- O primeiro: Este consistia em elaborar, na hora, um texto livre em que pedia autorização aos pais de um colega para sua ida a uma festa, passeio, igreja, enfim alguma atividade fora de casa, essa escolha do local era livre. Cada um deveria produzir um texto em que se dirigia diretamente aos pais do colega tentando driblar eventuais negativas que o interlocutor eventualmente pudesse interpor procurando obter o consentimento para o amigo sair.

- O segundo: Tentava transitar em outro aspecto da vida dos adolescentes. Deviam criar livremente um texto onde procurava convencer um colega a baixar e jogar consigo um jogo para celular, Free Fire. Aqui também era necessário, se aparecesse negativas, insistir de modo a obter êxito.

- O terceiro e último objetivo desta série de tarefas do dia: implicava em produzir um texto onde, diante da diretora da escola, justificasse a sua própria e imaginária falta à escola, às aulas, por três dias seguidos.

Um olhar a partir da norma oficial dará pouco para o que aqui se adquiriu, até porque uma avaliação destas, olha o agora, o que se tem diante de si. Pretendemos, contudo, olhar para possibilidades que podem facilmente serem alcançadas a partir do material que cada um já tem disponível, material que tem ficado dispensado.

Nessas atividades, que envolviam sempre a modulação do discurso, a elaboração de questionamentos e argumentos, todos foram muito além do que era de se esperar diante do aparente desconhecimento do que é gramática normativa, sua importância e como tem sido discutida em sala de aula.

As narrativas são, muitas, de notável criatividade e mostram que podem arregimentar recursos pouco ou em nada aproveitados até aqui. Trata-se de crianças, ou pré-adolescentes, de 12, no máximo 13 anos de idade.

A maioria das produções são feitas em primeira pessoa.

Discutindo sobre o jogo para celular, uma das alunas articula com fluidez frases que, para muito além da forma, mostra que tem muito mais possibilidades do que se tem extraído dela “Assim eu escuto muito as pessoa falarem desse jogo mais eu nunca joguei ele não!.” ou,

dirigindo-se aos pais de uma colega: “Olá, eu posso ter uma conversa com vocês dois? É uma conversa rápida, pode ser?” Se isso não for desempenho notável no uso da linguagem, o que seria? Espera-se mais: Claro, é preciso mais, no entanto desconsiderar o que já têm é jogar fora toda a base a partir da qual todo refinamento pode ser feito. Ou então joga-se tudo fora e inicia-se, do zero, o aprendizado de linguagem. Abandonar-se como um nada tudo que foi conquistado e depois, com base nesse zero começar a ensinar o certo talvez seja o grande erro que a educação tem cometido.

A desenvoltura apresentada nos diálogos que lhes são mais familiares é impressionante. A pouca preocupação exigida com a formalidade parece liberar as forças para a elaboração de diálogos que têm todas as condições de atender às necessidades para as quais foram pensados, de um nível similar a um nível adulto, se descontadas forem as exigências da norma culta. O que parece faltar aqui? Talvez o domínio da norma padrão. Mas este domínio, nos níveis do diálogo que conseguem manter dependerá, no modelo atual de condução da educação, de um esforço enorme na medida em que, ao que parece, significa algum idioma longínquo, talvez inatingível. A evasão passa a fazer algum sentido.

Diálogos com o que segue são a tônica presente no material colhido nesta terceira atividade:

- Olá eu posso ter uma conversa com vocês dois? É uma conversa rápida pode ser?

- sim

- claro,

- então é que eu queria perguntar para você se ela pode ir em um show mais eu para ela me acompanhar na hora do show.

Sete dos oito alunos resolveram a dificuldade a que estão submetidos nessas questões propostas recorrendo claramente às experiências que já tiveram com situações similares. Os argumentos são em sua imensa maioria bem razoáveis e sintonizados com as circunstâncias postas pelas situação-problema.

Fica claro o uso de uma modelagem da linguagem em razão, por exemplo, das circunstâncias em que estão postos.

Algumas observações que acreditamos devem precisar ser feitas sobre essa atividade:

A) Convencer os pais a deixarem um colega sair

No caso desta tarefa, um primeiro dado salta aos olhos, é o fato de que apenas um dos oito alunos procurou criar uma história que de alguma forma o excluía. Construindo um texto formal, em terceira pessoa, acabou por não se colocar na situação problema. Adotou o mesmo comportamento para as três questões. É possível que tenha apelado para a formalização em razão de a proposta da atividade não ter sido suficientemente esclarecida.

Assim é que um aluno, certamente tomando a própria relação doméstica como modelo, neste desafio de convencer os pais de um colega a deixarem ele ir para uma festa, inicia a conversa com os pais do colega chamando-os “Meus caros senhores” o mesmo aluno modula, naturalmente, o discurso ao voltar-se para uma colega na tarefa seguinte tentando a convencer a instalar um game. Ela diz “ele (o jogo) é muito legal, da de a gente fazer amigo da de montar um personagem...”

B) Convencer um colega a jogar free fire.

Os dados foram plenamente satisfatórios para todas as atividades, com elaborações tranquilas, uso de recursos de linguagem complexos deixando claro que tem um potencial escondido.

C) Justificar ao diretor da escola o fato de ter faltado às aulas durante 3 dias seguidos.

Os alunos colocam nessa atividade talvez dos maiores níveis de criatividade, apelando para os pais, coisa que possivelmente fazem em situações de fato, ou procurando justificativas bem criativas, independente de o fazerem por esperteza por muito faltarem ou por, em situações reais, terem razões sérias para as faltas.

Mesmo assim, é possível dizer a partir de um olhar mais profundo da atividade nas suas três etapas que falta claramente o completo domínio para se expressar por escrito. Mas já há apropriação do que deve ser dito. Percebe-se também a articulação de vários recursos expressivos, os alunos já se apropriaram, pela própria vida, dos repertórios de vida e uso os na linguagem, na língua. Já há uma carga grande de experiência que é o que os permite articular as ideias a partir daquelas experiências que já tem para responder ao desafio. Recorrem a justificativas, à lógica, a possibilidades de convencimento, tem uma coerência lógica que articula as partes do que deve ser dito. Os alunos sabem e praticam linguagem desde muito cedo, conhecem a língua e usam gramática.

A partir desse ponto passamos a apontar de que modo funcionariam as estruturas propostas como uma base oculta para a aprendizagem. A aprendizagem escolar, embora não seja o único fruto desse passado de cada um dos alunos, pode ser decisiva em vista de aproveitar o que já sabem como suporte para o refinamento do que a escola apresentará como conteúdos necessários à própria vida. Eles já têm essa vida, a escola pode a partir disso permitir olhar em perspectiva e refinar o que todos já sabem em proveito dos conteúdos necessários propostos pela educação formal.

Mundo. Esta totalidade englobante inclui todas as experiências e compreensões que podemos ter de tudo que nos rodeia.

Quanto ao texto escrito, onde é necessária uma leitura de mundo, já o fazem. O que lhes falta é a leitura e produção escrita que a rigor são uma adequação a um padrão adotado para essa forma derivada do discutir interno e do discurso falado que já dominam no dia-a-dia.

A produção abaixo, de um pré-adolescente, mostra que há uma articulação complexa, que as conversas que trava no âmbito privado são carregadas de sentido, mas sentido para a vida e o mundo em que atualmente vive e que lhe importa. O que efetivamente lhe falta para a produção de algo escrito considerado de boa qualidade não tem muito a ver com o que tem a dizer, com o conteúdo mesmo. Por mais que alguém discorde do valor desse tipo de cultura isso não importará se atentarmos para as possibilidades que se abrem, para as potencialidades de elaborar, por escrito, sobre esse ou sobre outro qualquer assunto.

“Me desculpe diretora, pelo inconveniente, mas realmente estive doente, estava com febre, dor de cabeça então se tornou impossível vim a escola, mas já estou colocando em dia todas as tarefas, qualquer dúvida, pergunte para minha mãe, ela pode explicar, com mais clareza

{....}

“- Ai ‘sem nome’ baixa ai o ff (free fire) para a gente jogar

- Não, tá muito chato.

- Não, lançaram uma faze nova,, abaixa tá muito bom, abaixa ai, pra tu vê.

- Ok. (V. 12 anos. FF se refere ao jogo Free Fire, normalmente jogado em smartphones e que é muito popular entre crianças, jovens e adultos até).

Os diálogos insistem em mostrar que os alunos já estão mergulhados na linguagem, aquela raiz de onde qualquer outra linguagem específica, determinada, pode brotar e está se constitui no mundo em que vivem, mundo de significados singulares que se relaciona com o mundo alheio. Todos já têm "conteúdos", já leem a realidade como já ficou aqui demonstrado. O que lhes falta é compreender a passagem do saber imediato que já têm, para o formal que lhes é exigido. Aparentemente a escola nem sempre tem lhes conseguido convencer do quão lhes será essencial o que já sabem como ponto de partida e apoio para a organização, a partir desse pré-saber, de qualquer outro saber escolar.

A autora experimentou relações com professores que deixavam entender aos alunos que estes deviam esquecer o que aprenderam até ali, o que vinha da vida porque, na escola, finalmente aprenderiam o que importa.

Um aparente indicativo de que para os alunos não existe ligação, há um divórcio, entre a vida e a escola é o caso de um dos alunos que, formalizando ao máximo o que quer dizer, aparentemente eliminando as experiências cotidianas que certamente experimenta, elabora respostas frias que parecem querer atender a um ideal no qual acredita, mas que ainda não consegue dominar.

“Um dia de quinta-feira um jovem estava na escola e na sala de aula foi então que a diretora chamou o jovem para sua sala chegando lá a Diretora disse porque você faltou três dias de aula:”

{...}

“Em um sábado de tarde um jovem chamado de Antonio recebeu um convite para ir a uma festa de um amigo. 3 horas depois, já estava quase esquecendo quando seu amigo ligou para o Antônio e perguntou...” (A., 13 anos)

O aluno se reporta a um mundo, mas nesse mundo pairam tantas regras, tanta formalidade que aquilo mesmo que quer dizer, ou o como é dito fica sem alma, como se a falar de algo distante e pouco interessante. Imagina-se que no cotidiano de brincar, discutir com os irmãos, brigar por algum motivo consiga organizar o que quer dizer, manifestar na linguagem suas próprias intenções de um modo absolutamente natural, coisa que aqui parece ausente.

Mesmo neste caso o que ocorre é que parece se limitou a um discurso pretensamente técnico e impessoal, mas é sempre perceptível nessa impessoalidade a referência ao mundo sem o que não seria possível mesmo falar. Notável o fato de que todas as falas, o uso da linguagem sempre remete a um mundo onde aquele que discursa, interna ou externamente, já sempre atua e de onde tira conteúdos para a alimentação da linguagem. Mesmo assim, é evidente que há um mundo de experiências e de relações anteriores que o guiam, independente da consciência disso, em tudo o que faz.

Compreensão. Conexo e ligado ao fato de já existir e ter uma leitura própria, pessoal do mundo em que está jogado, mundo de relacionamentos e sentidos, todos já tem uma compreensão. Essa compreensão não é a compreensão tematizada de um objeto, mas uma característica própria do humano: sempre já estamos em um nível de compreensão do mundo que nos rodeia a cada instante.

Dos conteúdos elaborados pelos alunos, portanto, se pôde concluir que cada um deles e todos já sempre participam de qualquer atividade trazendo alguma compreensão. Que essa compreensão não é uma conquista da educação dos pais ou da escola, mas uma característica

intrínseca do ser humano: existir como humano é sempre já ter compreendido o que lhe rodeia, o humano sempre está em uma compreensão de mundo.

Aqui, é preciso insistir, não se trata de uma compreensão específica disso ou daquilo. Significa que diante de qualquer situação a que são expostos elaboram uma compreensão pessoal quase sempre não reconhecida porque depois quase sempre também abandonada ao esquecimento, mas que fica funcionando como parâmetro para tudo que vier se pôr para a compreensão, temática ou não. Senão vejamos.

A pesquisadora a partir de uma crônica de Carlos Drummond de Andrade apresentou a palavra “recalcitrante”. Antes de ler o texto foi solicitado a todos que procurassem dizer o que entendiam poder ser, significar, a palavra “recalcitrante”. As respostas variaram, mas houve quem entendesse ser um remédio ou quem entendesse significar algo “diferente”. Ou seja, de qualquer modo e independente da definição oficial formou-se uma compreensão a partir do que cada dispunha para isso.

Desse modo é preciso admitir que, diante de qualquer necessidade, os alunos vão reivindicar de si todas as referências de mundo possíveis para formar a sua compreensão do que seja isso ou aquilo com que se depara.

Em todos eles há uma manifesta compreensão de mundo, quer dizer, sempre compreendem. Essa compreensão está alicerçada no relacionamento que sempre, existindo, têm do mundo. Recorrendo a este mundo podem e conseguem organizar a determinação de elementos específicos e formar compreensões sobre o que quer que seja. E não importa que as explicações sejam conforme ou não com as regras do mundo oficial dos adultos, professores etc. Recordo aqui de uma passagem de uma obra célebre de Graciliano Ramos, *Infância*. Nessa obra o autor procura rememorar as experiências da própria infância. Em determinado ponto ele cita o horror de chegar-se ao quintal da casa e ver o pai estar sendo engolido por um monstro enorme que brota do chão. Assustado não percebe que trata-se, para os adultos, de um buraco que está sendo cavado por alguma necessidade da casa. Experiências e compreensões não dependem de regras externas, mas do limite das experiências com o mundo que cada um tem.

O mundo é o todo do vivido, experimentado, e dele tiram os alunos a referência para determinar cada um elemento ou situação em que eventualmente se veem colocados atualmente.

Os alunos têm a compreensão prévia de um mundo de sentido em que se relacionam com coisas, pessoas e situações. Esse mundo de sentido os permite articular saídas reais que podem organizar na forma de discurso.

Estrutura como. Mas esse conjunto de saberes do próprio experimentar a vida que os guia em tudo que experimentam na vida já vivida alimenta aquela reação que necessitam apresentar em cada situação em que estejam postos. Instados a encontrar soluções recorrem a estrutura como. Essa categoria diz que sempre pensamos uma coisa a partir de outra. A partir do conhecido partimos para compreender algo de novo. Aqui também, portanto, estão presentes mundo e compreensão.

Pensam soluções sempre a partir do repertório de soluções já experimentadas. Assim diante de uma pessoa mais velha a quem deveriam se dirigir para pedir algo difícil, uma situação nova, como proposto em uma das atividades, apelam para uma similitude com a mãe, a tia ou a vizinha e o avô, pessoas com quem na vida já ensaiaram situações semelhantes. Essa estrutura não precisa estar explícita para ser usada, usamos mesmo sem perceber quando categorizamos, “isso é só uma coisa imprestável” aí está oculta, mas viva uma comparação que nos permite organizar a linguagem. No caso citado, o que se quer de fato dizer é “isso é como qualquer coisa que não serve”.

Uma situação fictícia proposta por uma aluna em uma atividade. Uma personagem é colocada diante de um desafio, baixar um jogo, free fire, e jogar com a colega que lhe propunha. Sem saber exatamente do que se tratava, resiste a aceitar a proposta e recebe a seguinte explicação:

“Então, porque você não abaixa e joga ele, ele é (como, igual a qualquer) um jogo bom, ele é ótimo! (ele é como um bate-papo em que) Você conhece muitos amigos virtuais” (E, 12 anos).

Um modo de essa estrutura do compreender ficar mais visível ao nosso anestesiar diante do que nos é familiar, ao que é próprio e pressuposto na nossa rotina ao ponto de nos ficar invisível é o uso de novos vocábulos que, talvez, acreditamos, possa traduzir melhor algo que desejamos dizer.

Instados, os alunos a falarem de algo que gostam na vida, fosse o que fosse, falarem sobre isso, uma aluna diz:

“Eu gosto muito de ficar nas redes sociais, quando termino minha a atividade, gosto de viralizar o instagram, twitter, whatsapp...” (E, 12 anos).

A aluna não emprega esse novo verbo, viralizar, como era de se esperar na norma padrão. Ela não viralizaria a rede social, mas nela. À procura de usar a palavra e dizer algo como “arrasar”, fazer sucesso etc, procura incorporar essa nova palavra com a intenção de dizer que esse algo que faz, viralizar, é como algo, arrasar.

Um outro caso ainda, da aluna Y., pode ser mencionado, embora a adoção dessa estrutura fique na maior parte das vezes já oculta pela substituição de palavras ou pela eliminação dos termos explícitos de uma comparação.

“Eu conheci uma menina (ela era igual, como, alguém) muito divertida o nome dela era muito diferente (de tudo como conheço), ela era (como uma pessoa) carismática e simpática...” “mas meus desenhos ainda eram (como) desenhos ruins.

Nesse último caso, o ruim é um termo adotado, a partir do que é conhecido, para mostrar que o desenho era como, era do mesmo modo que ruim, não bom.

Assim, sempre compreendemos, e os alunos não são diferentes, a partir do que já nos é conhecido. Essa característica do compreender indica por sua vez que o mundo de relações, de tudo que já é conhecido, me permite compreender qualquer coisa a partir dessa relação que podemos sempre estabelecer. Tudo é sempre como algo e em qualquer nossa explicação.

Em um outro caso um aluno, A., descreve uma relação com a diretora da escola. Ele faz afirmações para a diretora e ela questiona a verdade dessas afirmações. A isso o aluno responde dizendo:

“Eu vou mostra um vídeo para a

senhora” e o aluno completa: “Um minuto depois ela viu o video e se convenceu”.

O texto é fictício, elaborado pelo próprio aluno. Mas neste caso não importa exatamente ser fictício ou ser de autoria do aluno, mas sim o fato de se expressar sempre a partir de uma comparação com algo, usando sempre algo como algo. Nesse caso, ele afirma que depois do vídeo ela, diretora, viu que o vídeo era como a verdade.

Um exemplo de um instrumento recente pode aclarar mais essa ideia. Lançou-se não há muito tempo um tipo de fogão a indução. O como fica mais visível quando temos que explicitamente recorrer a algo conhecido para fazer conhecer a alguém algo que lhe é ainda desconhecido. A alguém que não conheça uma explicação sobre o funcionamento do tal fogão pode-se dizer: é como outro qualquer fogão, só que não esquentava toda coisa, só alguns metais. É como um fogão elétrico, é elétrico, mas ele não tem chama... é como se tivesse uma energia fluindo da boca. Mas também não tem a boca, tem apenas o lugar dela que é como um prato como o de um fogão elétrico comum.

É claro que nem todas as referências explícitas à palavra “como” postas no texto acima são estritamente necessárias. Mas a dinâmica da linguagem vai mesmo sempre subtraindo partes que, quase sempre, podem ser inferidas do contexto. Um exemplo disso é uma pessoa cozinhando. A colher fica dentro da panela e esquenta, a mãe, cozinhando com o filho ao lado, diz-lhe: a colher! A que o filho corre para pegar a colher que está quente na panela. A mãe apela: “a outra colher que está sobre a mesa e que está fria” Ou melhor, “a outra colher da mesa” ou simplesmente “a outra!”.

O potencial desse elemento para a prática educativa é enorme. Inconsciente ou instintivamente muitos educadores já o usam, mas a prática consciente de suas possibilidades pode permitir planejamentos mais globais para todas as etapas do relacionamento educativo, podendo ser apresentado até mesmo a pais e responsáveis como caminho para facilitar na orientação da realização de tarefas e orientações em casa.

Não é algo que seja próprio da educação formal, é algo da própria estrutura de conhecer humana que está sempre dependente de algo assim que permite aludir a algo que pode facilitar a compreensão de algo que está nebuloso ou intrincado e confuso.

A aluna E., 12 anos, afirma que “gramática é um assunto”. Aqui novamente aparece essa estrutura fundamental. Mesmo a indeterminação já mostra a assunção de um algo com que esse algo gramática tenha alguma pertença, algo em que possa ter alguma igualdade, que seja como um assunto “escolar” ou “importante.”

“De todos as matérias gramática eu acho u assunto mais importante” (E. 12 anos).

Independente de essa adolescente compreender objetivamente, nas suas características socialmente aceitas, a gramática é capaz de articular um discurso que implica, na sua elaboração, a tentativa de encontrar algo na própria vida, no que já tem de compreendido, no seu mundo, que possa subsidiar uma resposta àquele novo.

Proposta de ação. Todas as atividades podem e devem ser pensadas a partir da consideração de elementos que já sejam familiares à vida cotidiana dos alunos e que possam ter alguma semelhança de modo a serem usados como metáforas ou comparação com o que se quer deixar que seja compreendido tematicamente, objetivamente. Ainda, na medida do possível elaborar atividades, algo que os faça sair das tarefas escolares tradicionais. É preciso trazer a vida dos alunos para a sala de aula, aquelas coisas com as quais estão sempre familiarizados.

Importante observar que uma tal proposta deve necessariamente incluir uma imersão no mundo dos educandos, sem isso não será jamais possível propor algo lhes seja minimamente familiar. Mesmo assim, algo familiar não é suficiente, é preciso propor algo familiar que seja instigante. Se os alunos fogem da sala de aula para os games, é porque estes são mais interessantes que as aulas. Quando as aulas se tornarem algo tão ou mais interessante que os jogos, eles poderão fugir dos jogos com os amigos e irem para as aulas.

Efetivamente já na gramática, a aluna poderia ser instada pelo professor a compreender a gramática a partir do que já conhece no mundo. Se tudo pode e é reportado por cada um a seu próprio mundo conhecido, a gramática pode muito bem ser apresentada como

uma regra que adotamos. Em uma fila, organizada ou não por um guarda, as pessoas adotam uma determinada organização. Esta pode diferir daquela que o banco escolhe com a adequada, mas sempre estará organizada de alguma forma, mesmo que para muitos signifique um caos.

Em uma casa em que a dona não possa por alguns dias se dedicar à cozinha, pode convidar alguém que lhe ajude. Deixada à própria escolha, essa nova pessoa pode muito bem organizar a cozinha e seus apetrechos a seu modo, deixando-a de fato bem organizada. Mesmo assim pode muito bem estar desorganizada para a dona da casa que tem o seu modo oficial de organização.

Uma outra abordagem, apelando para a escrita, é uma discussão sobre a letra dos médicos. Durante muito tempo, as letras dos médicos era um mistério para a maioria das pessoas, no entanto, muitos farmacêuticos, ou donos de farmácias, compreendiam tudo que ia escrito nas receitas sem maiores dificuldades.

Finalmente, mostrar que na sala a disposição de professores e alunos tem infinitas formas de organização. É possível assim propor, e executar, algumas formas de organização da sala propostas e escolhidas por eles de modo a mostrar que todas têm vantagens, mas que, efetivamente, para dados usos algumas são mais adequadas.

Pode-se mostrar que a gramática, a normativa que a escola propõe é uma possibilidade escolhida, mas que independente dela estamos sempre a usar uma forma de organização e regulação, de concatenação do que se quer dizer e isso é de algum modo uma gramática e que, na própria linguagem doméstica ou da comunidade mais próxima que habitam e convivem, os supostos erros são erros diante da comparação com a versão oficialmente aceita pela escola e pelas instituições oficiais.

A partir disso é possível instar os alunos a darem exemplos. Os próprios exemplos serão uma indicação diagnóstica que permitirá ao professor aprofundar a discussão, explicação se achar que é necessário.

O passado. Todas as experiências vividas e que nos são mais ou menos óbvias, supomos também disponíveis também para os interlocutores com quem de alguma forma, a partir do que fazemos, compartilhamos o mundo. Assim, sabendo que o outro já compartilha

de alguma forma do meu mundo, posso dizer vamos jogar e podemos chamar outras pessoas, pois o outro já tem conhecimento que o jogo é online, pode incluir outros.

Há sim um mundo a alimentar de possibilidades qualquer discurso. Há sempre uma compreensão, indeterminada ou não objetivável, mas é ela que lhes faz inclusive poder errar. Na medida em que compreendem algo específico a partir de dados insuficientes acabam por determinar com base apenas no que lhes está disponível para tomar como base para a determinação.

A compreensão é a partir de que podemos ter referência a partir do mundo. É também aquele elemento que nos permite tomar por base algo para articular um discurso coerente, discurso que como se disse ocorre em cada momento interpretativo de cada um. Diferentemente da estrutura “como” que já foi exposta e que não é nem mesmo percebida na sua presença constante em qualquer organização do discurso, aqui se tem que se pegar algo emprestado do mundo para, a partir dele, construir uma articulação discursiva. Passado não é algo que tenha sido sepultado, é a real possibilidade de qualquer decisão no presente e é de onde é possível tirar as possibilidades para um futuro projetado.

Pensar o presente como a eterna permanência de um agora leva-nos a deixar o passado para trás como algo vazio e perdido. Recuperar a força de tudo que passou como definidor de tudo que há diante de nós agora, das situações construídas pelas decisões e caminhos que adotamos no antes pode abrir a possibilidade de aproveitar as ricas experiências que nos orientam ocultamente como humanos para mostrar aos estudantes que tudo o que passou é válido e tem que ser aproveitado como caminhos, às vezes até dolorosos, que nos trouxeram até aqui. É a partir do que já foi experimentado, o passado, que é possível pensar o futuro. Este é projetado a partir de tudo o que temos, e o que temos é o resultado do que fomos, fizemos, experimentamos.

Valorizar o passado é recuperar o que já foi realizado antes. Todas as soluções já experimentadas podem ser trazidas para uma reflexão capaz de mostrar que quase tudo experimentado na vida pode subsidiar o que de novo se apresenta como desafio.

Todas as tarefas de hoje exigem, em graus diferentes, saberes e ações dos quais já nos apropriamos e ficaram esquecidas como um nada.

Proposta de ação. A repetição de algumas atividades do passado, uma revisita a tudo que já foi feito, pode fazer alunos revalorizarem as próprias vidas e as conquistas ocultas que tiveram. As atividades devem ser pensadas antes a partir dos objetivos que se pretende alcançar, nesse caso a valorização daquilo que foi vivido, experimentado, como suporte para a apropriação de muita coisa do hoje que, a rigor, repete o passado.

Atividades com fotos da infância. A elaboração de vídeos, como passo e estímulo para depois organizar isso por escrito, com episódios difíceis que marcaram a vida. Episódios em que tiveram a primeira experiência com algo, o primeiro dia de escola podem oferecer a possibilidade para olhar a própria vida em perspectiva e assim dimensionar melhor os desafios que agora tem pela frente.

Todas as possibilidades devem levar em conta o universo em que cada um já viver. Ao professor será sempre necessário ter conhecimentos do universo do grupo em que quer intervir, melhorar a qualidade educativa. É do conhecimento e do envolvimento com o mundo dos alunos que é possível extrair os elementos que poderão compor os programas capazes de tornar-lhes as atividades familiares.

A Tarefa de entrar em contato com a cultura e a vida dos alunos antes de ser uma obrigação é uma responsabilidade que por muitos tem sido negligenciada como um trabalho a mais. Sem esse elemento é virtualmente impossível intervir de modo a trazer para as atividades escolares os conteúdos partindo da própria realidade que cada um de algum modo já tem familiaridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação já esteve vinculada a um projeto de controle científico. Muito ligada a um projeto de uma sociedade profundamente marcada pela ciência e pela técnica, era natural que a ciência tivesse força determinante na educação, como não ocorrera em épocas anteriores que era marcada pelos valores das sociedades eminentemente rurais e ligadas à força da religião ou em sociedades àquelas primeiras, iniciadoras da nossa tradição de pensamento. O estudo da língua e o ensino de gramática estão umbilicalmente vinculados a este projeto e experimentam todas as consequências que advêm do modo que a linguagem é percebida pela comunidade humana.

A marca fundamental da ciência é a determinação dos seus objetos de modo que possa no mais possível controlá-lo em todos os seus âmbitos. Isso está presente naquele saber que é o modelo ou referência a partir de que se pode pensar o saber científico, a matemática. As ciências deveriam aproximar-se da exatidão da matemática, assim poderiam alcançar o status de ciência. Por esse caminho, a física conquistou o título de ciência exata, sendo capaz de mostrar seus objetos clara e distintamente. A química seguiu o mesmo caminho e procurou reduzir a realidade a seus elementos constituintes de modo que pudesse ter total controle e dizer o que cada coisa é no seu íntimo. Por esse caminho, era possível caracterizar nas suas partes constituintes cada parte ou elemento que tornavam qualquer todo como é.

Na esteira desses saberes todas as outras áreas do conhecimento passaram a de alguma forma aspirar àquele ideal de ciência realizado magnificamente especialmente por essas duas irmãs, física e química.

A linguística tem sua certidão de nascimento no século 19 e se nos seus primeiros movimentos de algum modo percebeu com assombro o desafio que era penetrar no interior da linguagem e procurar caracterizá-la ao modo da ciência, a partir do século 20 passa a ter como ideal a determinação da linguagem como um objeto nos mesmos moldes e nos níveis que as suas irmãs mais nobres haviam alcançado. Não bastava para tanto mais que o aprofundamento de estudos comparados, elaboração de estudos teóricos que, certamente, ofereceriam o elemento central, o átomo fundamental, que governava o funcionamento da linguagem.

Passados mais de um século a linguística não tem uma resposta minimamente unívoca entre seus tantos estudiosos sobre o que seja o elemento fundamental que caracteriza a linguagem o que permitiria o controle final desse objeto.

A linguagem permanece um mistério sobreposição de explicações, umas às outras, torna a coisa mais confusa.

O que o trabalho propõe caminha por uma senda diversa. A linguagem não é um objeto, é antes algo definidor do ser humano. Qualquer tentativa de caracterizá-la já esbarra nela como pressuposto para qualquer tentativa de compreendê-la, até. Assim, ela tem a marca da indeterminação dos próprios destinos humanos, da própria história humana. Se não é possível caracterizar o que o ser humano efetivamente é, mas somente determiná-lo como matéria, um corpo não é também pensável aprisionar a linguagem como um objeto definível.

Sendo e pertencendo ao próprio existir humano, nascida da própria indefinição – não definível – humana a linguagem tem que ser buscada na própria vida e no relacionamento que o ser humano tem com o mundo de sentidos e coisas e relações que o rodeiam e a partir do qual constrói seus significados para toda a vida.

A linguística pode ter objetos científicos, mas estes só podem ser como tal a partir daqueles elementos que a linguagem faz ganharem objetividade a partir principalmente da fala. Assim, a escrita e a norma são passíveis de ação. Tudo que está antes da fala, de onde deriva escrita e a própria fala, está mergulhado no profundo oceano que é a própria existência humana realizada em um mundo que envolve o indeterminável nascido da liberdade de cada um decidir o que fazer, ou não agir.

Uma proposta educativa para compreender a linguagem e seus elementos estruturantes, caso da gramática, tem que buscar seu combustível antes da técnica. É no mundo e do mundo que nasce a linguagem, no complexo das relações humanas que se alimenta.

Considerar a gramática como conteúdo educativo implica considerar a compreensão de mundo que todos já têm antes de qualquer conteúdo ou vida escolar. Na prática da linguagem que é contínua e comum, franqueada, a qualquer humano já estão dados todos os elementos capazes de organizar a linguagem.

A escola certamente tem um papel decisivo na transmissão dos nossos valores culturais mais caros. Nessa tarefa não deve desprezar a maior fonte de conteúdo, aquela fonte da qual todos que vão aprender nossos valores já trazem sempre consigo como um tesouro. Estes têm sido negligenciado em nome de uma cultura técnica que, com enorme importância na transformação das coisas que nos são úteis, perde muito por ter a linguagem como somente mais uma ferramenta capaz de facilitar a vida humana.

Este tratado procura oferecer uma amostra das possibilidades que estão aparentemente escondidas em cada um que chega à escola. Crianças são já portadores de um mundo, de gostos, de experiências que os marcaram e que os definem. Esse relacionamento contínuo e mesmo não tematizado com o mundo e sua própria característica de ser humano possibilitam aos alunos ter sempre uma compreensão. Diante de qualquer coisa que sejam expostos tem a possibilidade, pelo mundo conhecido, estabelecer, exteriorizando ou não, uma compreensão do que o cerca. De algum modo estão sempre em uma compreensão desse mundo que tem diante de si, seja em uma brincadeira, na escola ou diante das tarefas mais cotidianas se mantém em uma compreensão, clara e temática ou difusa e displicente daquilo que realizam.

Referenciar todo novo saber necessário àquele mundo que permite a todos ter algum nível de compreensão de tudo, é dar significado à aprendizagem, na medida que tem uma referência no próprio mundo.

Acredita-se que a educação tem muito a realizar para além de métodos e políticas que definam a que projeto a educação deve servir. Essas realizações passam pelo reconhecimento de que é do próprio mundo que todos vão sempre partir para conhecer esse novo mundo que se lhes apresenta a escola.

A investigação conduzida por este tratado não deu respostas imediatas e diretas à como é possível ensinar e aprender gramática. Procurou antes apontar caminhos por acreditar que acima e além da realidade estão as possibilidades.

Não acredita ainda que tenha dado a última ou principal palavra sobre o assunto que trata. Pensa que, se porventura, despertar o debate sobre algo tão fundamental e se deu alguma contribuição para olhar mais a fundo onde encontrar o caminho para saídas fluídas, mais frutíferas, terá cumprido seu papel.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **O que é científico?** São Paulo : Loyola, 1999.
- ANDERY, Maria Amália. et al. **Para Compreender a Ciência: uma perspectiva histórica.** 10 ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2001.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARISTÓTELES. **Metafísica** vols. I, II, III, 2ª edição. Ensaio introdutório, tradução do texto grego, sumário e comentários de Giovanni Reale. Tradução portuguesa Marcelo Perine. São Paulo. Edições Loyola. 2002.
- BOLZAN, José. **Aproximações sobre hermenêutica e educação.** Aprender. Caderno de filosofia e psicologia da educação. n. 3 (2004): Ano II, Nº 3, jul./dez.
- BRASIL, IBGE. Estatísticas/sociais/educação. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html>>. Acesso em 12 de dezembro de 2020.
- _____,IBGE. **Município de Edison Lobão, MA.** Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/governador-edison-lobao/panorama>>. Acesso em 13 de novembro de 2020.
- _____, MEC, Online. **Base nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 09 11 de 2020.
- CARRAHER, T.; Carraher, D.; Schliemaann, A. **Na vida dez, na escola zero,** os contextos culturais da aprendizagem de matemática. Cad. Pesq. São Paulo (42) 79-86, agosto,1982
- CORETH, Emerich. **Questões fundamentais de hermenêutica.** São Paulo : EPU, Ed. da USP, 1973.
- ECO, Umberto. **Semiótica e filosofia da linguagem.** Ática. São Paulo, 1991.
- FIORIN, José Luiz (org.): **Introdução à Linguística,** I objetos teóricos. Contexto. São Paulo. 2003.
- FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática,** São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas SP. 1991.
- GADAMER. J. **Verdade e método I.** Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2001.
- GONDIM, E; RODRIGUES, O. M. **O transcendentalismo de Heidegger: um**

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss de Língua Portuguesa**. Objetiva, 2001. V. 1.0.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9 ed. São Paulo : Cortez, 2004.

OLIVEIRA, M. Araújo de. **A filosofia na crise da modernidade**. 3 Ed. São Paulo : Loyola, 2001.

ONU-Unicef. Online. **Declaração mundial sobre educação para todos**, conferência de Jomtien, 1990. Disponível em:>

resumo. Disponível em:
<http://www.elgeniomaligno.eu/numero5/varia_heidegger_gondimymarra.html>. Acesso em 09.11.2020.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro. Francisco Alves. 1990.

ROHDEN, Luiz; ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; SLICKINGER, Hans.-G. **Hermenêutica filosófica- nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: Edipucrs, 2000

ROUANET. S. P. **A Razão cativa**, as ilusões da consciência de Platão a Freud. Brasiliense. Campinas. 1989.

SALOMON, Délcio. **Como fazer uma monografia**. 10 Ed. São Paulo. Martins Fontes, 2001.

SILVEIRA, Filipa Carneiro. **Dasein e linguagem em Heidegger**. Do discurso ao monólogo. Dissertação, UFC. 2007.

STEIN, Ernildo. **Pensar é pensar a diferença**. Ed. Unijuí, Ijuí, 2002.

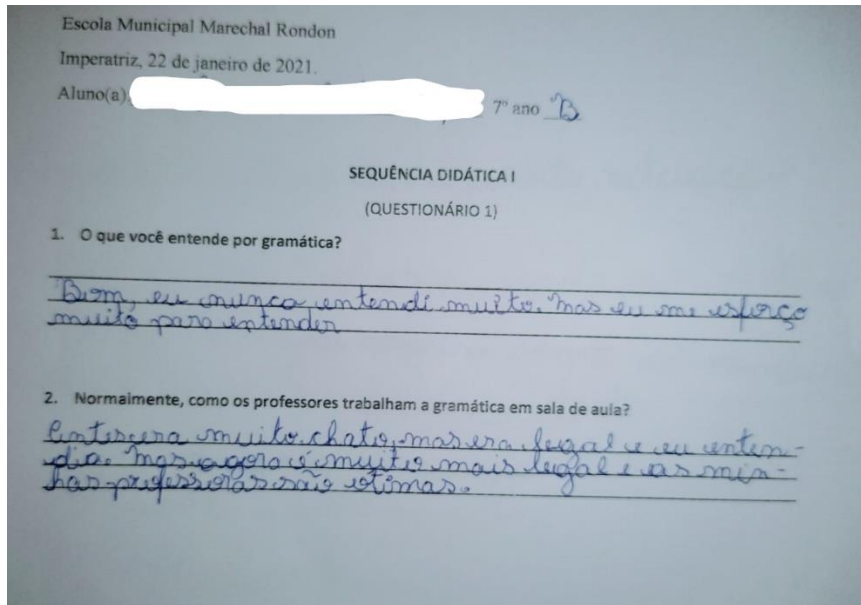
THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo. Cortez, Autores Associados, 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009

VAZ. H. C. Lima. **Escritos de filosofia II**, ética e cultura. Loyola, São Paulo. 2000.

APÊNDICE

Fotos da autora:



Registro de um dos encontros para aplicar a sequência didática.