

# ALGUNS COMENTÁRIOS SOBRE A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA ÁREA DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS<sup>1</sup>

José Borges Neto  
UFPR/CNPq

## 1. Introdução.

Numa conversa ocorrida há vários meses, a direção do Celsul sugeriu que eu falasse sobre a iniciação científica. Em princípio, o assunto não me pareceu suficientemente interessante, mas, depois de pensar um pouco, creio que encontrei uma questão que merece alguma reflexão de nossa parte.

Inicialmente quero distinguir aqui três tipos de iniciação científica que coocorrem em nosso sistema educacional.

Existe uma iniciação científica, digamos, “oficial”, que é aquela que resulta de programas institucionais e distribui bolsas. Essa iniciação científica, que se concentra nos cursos superiores, nos programas do tipo PIBIC, também ocorre no ensino médio, com o IC Júnior.

Existe também uma iniciação científica, digamos, “curricular” que se dá por meio de disciplinas específicas previstas nos currículos escolares, como Física, Química e Biologia, no ensino médio. Essa iniciação científica consiste basicamente na apresentação de um panorama de alguma área da ciência de forma mais ou menos sistematizada. O professor de Biologia do ensino médio, por exemplo, introduz seus alunos no modo científico de pensar os assuntos ligados à vida, fazendo a classificação dos seres, a análise das estruturas celulares, dos sistemas reprodutivos, dos tipos de tecidos etc. Essa iniciação científica conta, idealmente, com apoio de laboratórios e com a realização de pequenos experimentos científicos bem controlados.

(É esse tipo de iniciação científica que, em princípio, é rejeitado quando se trata da matéria “Língua Portuguesa” nos níveis fundamental e médio)

---

<sup>1</sup> Texto de conferência proferida no *X Encontro do CelSul*, Cascavel, Unioeste, 28 de outubro de 2012.

Finalmente, existe uma iniciação científica “informal”, que se realiza silenciosamente durante todo o processo de escolarização. Desde as primeiras séries os estudantes vão sendo apresentados, ocasionalmente e de forma assistemática, a conceitos e procedimentos científicos. Os professores do ensino fundamental, por exemplo, ao apresentarem às crianças comportamentos relacionados à higiene pessoal falam de bactérias e fungos, e mostram como o ato de lavar as mãos mata esses seres microscópicos; quando apresentam o sistema solar, nas aulas de geografia, os professores falam em planetas, satélites e estrelas e em “forças”, como gravidade e eletromagnetismo; e assim por diante. Os resultados da ciência estão claramente presentes nessas aulas, embora sem formalidade e sistematização, e os estudantes vão sendo constantemente submetidos a eles.

Os programas “oficiais” de iniciação científica, tipo PIBIC, vão muito bem. Essa iniciação científica se dá sob a orientação de pesquisadores relativamente experimentados (de modo geral, os orientadores são, pelo menos, mestres) e seu objetivo é o que poderíamos chamar de *grande ciência*.<sup>2</sup>

Por outro lado, a iniciação científica “curricular” e a iniciação científica “informal” demandam ainda alguma reflexão, particularmente no caso dos estudos linguísticos. É sobre esses dois tipos de iniciação científica que quero me debruçar aqui. Vou me restringir ao âmbito da matéria “Língua Portuguesa”.

## **2. O ensino de língua portuguesa.**

Historicamente, o ensino de português se confunde com o ensino da gramática de português. A gramática, então, tradicionalmente, é o assunto por excelência da aula de português. No passado, não havia porque ser diferente disso. A escola era exclusiva de uma elite que, por definição, já dominava a língua padrão e o que restava para aprender era a gramática. A questão da leitura e da escrita vinha incluída no ensino de estilística e versificação (assuntos que sempre fizeram parte das gramáticas escolares) e no ensino de literatura (o “modelo” almejado de texto era invariavelmente o texto literário). A gramática

---

<sup>2</sup> Estou usando a denominação *grande ciência* para me referir à ciência de ponta que se pratica nos grandes centros de pesquisa científica.

apresentada na escola era a gramática dita *tradicional*: uma visão teórica sobre a linguagem surgida na antiguidade clássica e que constitui a base teórica da quase totalidade das gramáticas até praticamente o século XXI.

É a democratização da escola, a partir dos anos 1930, que faz surgir novas demandas. A presença nas escolas de falantes de dialetos não padrão e de estudantes nascidos em grupos sociais sequer alfabetizados – e, portanto, sem qualquer familiaridade com leitura e escrita – força a revisão dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa.

A partir dos anos 1970 temos uma clara mudança no discurso sobre o currículo da disciplina: inicia-se um movimento de rejeição da gramática e de sua substituição por um conjunto de atividades relacionadas ao texto e ao ensino da língua padrão como língua estrangeira. Gramáticos como Celso Pedro Luft e Evanildo Bechara, por exemplo, paradoxalmente, aderem a esse movimento e publicam textos-manifestos contrários ao ensino de gramática na escola. Esse movimento, no entanto, embora tenha mudado sensivelmente o discurso sobre o ensino de língua portuguesa, não conseguiu alterar a prática da sala de aula: a gramática tradicional continua tendo lugar de destaque no contexto do ensino de português.

Creio que há algumas razões para isso.

Em primeiro lugar, a imensa maioria dos cursos de Letras continua tendo na gramática tradicional o principal meio de apresentar aos estudantes – futuros professores de português – a metalinguagem que será usada para descrever e explicar os fenômenos lingüísticos. Mesmo quando outra teoria qualquer é apresentada, os professores dos cursos de Letras valem-se da terminologia da gramática tradicional (supostamente dominada pelo aluno) para introduzir novas noções. Assim, por exemplo, os termos da gramática tradicional para as classes de palavras (substantivo, verbo, pronome, advérbio, artigo etc.) continuam sendo usados como referência para apresentar as classes de palavras mesmo em teorias pretendidamente distantes da gramática tradicional, como a Gramática Gerativa. Não custa lembrar, por exemplo, que a noção gerativa de *pronome* não corresponde à noção tradicional de *pronome*, apesar da identidade terminológica, ou que a classe dos *artigos* desaparece completamente na gramática gerativa, subsumida pela classe dos *determinantes*.

Dessa forma, a gramática tradicional mantém certa posição privilegiada no contexto dos estudos lingüísticos, em nossos cursos de Letras e, conseqüentemente, em nossas

escolas de nível fundamental e médio. Vale a pena observar que em muitos casos, a gramática tradicional é a **única** teoria lingüística a que os estudantes (mesmo os de Letras) têm acesso.

Em segundo lugar, os estudantes de nossos cursos de Letras não são preparados para ensinar português de uma forma, digamos, não convencional. Explico.

As propostas de ensino alternativas, eventualmente apresentadas nos cursos de Letras, que excluem o ensino de gramática e transformam a aula de português em aula de leitura e redação, por exemplo, pecam em não conscientizar suficientemente os alunos – futuros professores de português – de que a metodologia de ensino e de avaliação da disciplina muda drasticamente. Numa comparação grosseira, a disciplina de português deixa de ter um “conteúdo” a ser apresentado (semelhante aos “conteúdos” de disciplinas como História, Geografia ou Ciências) e passa a ser um lugar de *desenvolvimento de habilidades*, de forma semelhante ao que se dá (ou deveria se dar) em Matemática, Educação Física ou Educação Artística. Em outras palavras, não cabe mais ao professor de português *apresentar determinados conteúdos*, que serão pedidos nas provas e cujo conhecimento será objeto da avaliação; cabe a ele introduzir o aluno numa atividade e conduzi-lo a determinado nível de competência que o credencia à promoção às séries posteriores. As “provas” de português, neste caso, não mais medem a assimilação dos conteúdos apresentados, mas medem o grau de habilidade que o aluno apresenta nas atividades propostas.

Certamente, os alunos que se graduam em nossos cursos de Letras não têm plena consciência disso e, em decorrência, associam o discurso do ensino de leitura e redação à prática do ensino de gramática, mantendo vivo, nas escolas, o mito de que saber gramática ajuda a ler e escrever melhor.

Finalmente, um terceiro fator de manutenção da posição privilegiada da gramática tradicional na escola está no material de apoio com que conta o professor: livros didáticos e dicionários, por exemplo, são invariavelmente construídos sobre a perspectiva teórica da gramática tradicional.

Professores que não são preparados para ensinar outra coisa que não a gramática, materiais didáticos e de consulta que privilegiam a teoria tradicional e, contraditoriamente, um discurso de que não se deve ensinar gramática na escola são fatores parcialmente

responsáveis pelo caos a que o ensino de Língua Portuguesa atingiu. Não se ensina mais a gramática e não se sabe o que colocar no lugar dela. E, de certa forma, a culpa é nossa, professores dos cursos de Letras.

### **3. A iniciação científica “informal”.**

A iniciação científica “informal”, por sua vez, continua sendo feita à moda tradicional. Desde as primeiras séries os alunos são apresentados a noções teóricas como *substantivo*, *verbo*, *preposição*, *artigo* e *pronome*; são apresentados a estruturas de *sujeito* e *predicado* e a relações de *concordância* e *regência*. Invariavelmente, sempre da perspectiva tradicional.

Mesmo sem pretender a sistematização gramatical, o professor não pode evitar a apresentação de muitas dessas noções porque a eliminação desses conteúdos inviabilizaria para os alunos o uso dos dicionários, por exemplo, ou o acompanhamento das atividades presentes nos livros didáticos.

Temos assim, de modo geral, a inserção dos alunos numa forma de pensamento científico (pré-científico, diriam alguns) próprio da gramática tradicional. As classes de palavras são estabelecidas a partir das características de suas referências (será *substantivo* a palavra que referir um ser e será *verbo* a palavra que referir uma ação, por exemplo), a *regência* será caracterizada pela presença ou ausência de *preposições*, e assim por diante.

O linguista português João Costa esteve recentemente no Brasil e fez alguns comentários instigantes sobre a conveniência do ensino de gramática já nas primeiras séries escolares. Para ele, há resultados experimentais que mostram claramente que o ensino sistemático de gramática (de alguns pontos de gramática, ao menos) pode auxiliar no desenvolvimento da linguagem dos estudantes: a consciência linguística e o desenvolvimento de conhecimento explícito sobre língua parecem ser importantes para o desempenho linguístico dos estudantes.

Num texto a que tive acesso (Costa, no prelo. A sair num livro publicado pela Universidade do Porto), João Costa mostra que um dos objetivos do ensino de português deve ser o de “*estimular o desenvolvimento de estruturas de desenvolvimento tardio*”, isto é, de estruturas que alunos em início de escolarização não dominam e cuja falta dificulta a

compreensão e a produção de textos (orais ou escritos). Costa mostra que os estudantes portugueses, no início do ensino fundamental (1º ciclo, em Portugal) “*têm dificuldade em interpretar enunciados que vão encontrar com frequência, como as relativas de objeto, as interrogativas de objeto ou estruturas coordenadas com intervenção e sujeito nulo*” e que, portanto, um trabalho de explicitação dessas construções deve ser feito na escola. Costa é cuidadoso em acrescentar que

Contudo, uma intervenção didáctica consciente não se dedicará a uma abordagem global das construções, mas colocará a ênfase nas construções que são, de facto, problemáticas para as crianças. Por exemplo, sabendo-se que são as relativas de objecto as que geram dificuldades na produção e na compreensão, é pouco produtivo um trabalho que se concentre em todos os tipos de relativas ou que dê grande destaque às relativas de sujeito, uma vez que não se estará a dirigir às reais necessidades dos alunos.

Importa também esclarecer que, quando se preconiza um trabalho dirigido para a estimulação do crescimento linguístico, não se pretende a promoção de um trabalho centrado em aspectos metalinguísticos, mas sim um trabalho de tomada de consciência das propriedades das estruturas e de manipulação de unidades como auxílio às tarefas de produção e compreensão.

(Costa, no prelo, p. 11)

O que Costa propõe, então, é que o trabalho com a gramática tenha por objetivo, exclusivamente, o desenvolvimento das capacidades de compreensão e de produção dos alunos (gramática como apoio das atividades de leitura e redação) e que os conteúdos a serem trabalhados sejam estabelecidos a partir de pesquisas que revelem a situação do conhecimento linguístico real dos alunos.

Para Costa, esse ensino de gramática “informal” deve evitar o destaque de questões propriamente teóricas (metalinguísticas): deve-se trabalhar com estruturas e não com análises linguísticas.

Essa posição, a meu ver, supõe a possibilidade da existência de *atos puros* (ateóricos) e, conseqüentemente, supõe que a teoria a partir da qual a atividade de explicitação gramatical se dá não tem importância.

Não sei se Costa concorda que existam *atos puros* (imagino que não).

O que pode estar se passando é que Costa – como a imensa maioria dos linguistas – acredite que a gramática tradicional não é uma *teoria* das línguas, mas uma *descrição* “neutra” dos dados. Esta postura é o que venho chamando de *naturalização da gramática tradicional*: as classificações e descrições tradicionais deixam de ser entendidas como resultados de uma teoria sobre a língua e passam a ser entendidas como a própria língua (por exemplo, *substantivo* deixa de ser entendido como uma noção teórica e passa a ser parte da língua: afirma-se que “a língua tem substantivos” e não que “a teoria X identifica substantivos na língua”). Dessa forma, as noções e descrições da gramática tradicional passariam a ser *protocolares*, isto é, descrições precisas, neutras e ateóricas de *atos puros*.

Nesta perspectiva, a teoria que eventualmente sustenta a reflexão não tem importância, já que o que interessa mesmo é a conscientização dos alunos sobre propriedades das estruturas linguísticas, independentemente das teorias sobre elas. O foco nos dados – qualquer que seja a abordagem utilizada para a determinação desses dados – torna desimportante a teoria de base.

A questão básica é como essa reflexão gramatical (considerando que ela seja possível) vai se integrar com o restante dos conteúdos gramaticais vistos pelo aluno no processo global de escolarização: sejam os conteúdos inevitáveis, porque exigidos pelos materiais de apoio disponíveis, sejam os conteúdos de uma eventual iniciação científica “curricular”.

#### **4. Uma visão integrada da iniciação científica.**

A primeira questão a ser abordada é a da necessidade e da conveniência de se fazer iniciação científica “curricular” na escola fundamental e média. Há quem ache que o estudo da gramática é absolutamente desnecessário e que apenas no ensino superior o estudante deve ter contato com teoria linguística. Há quem ache, por outro lado, que os alunos devem ter contato com teoria da linguagem já no ensino fundamental e médio.

Eu comungo com essa segunda posição

Tenho claro que cabe à escola qualificar os alunos em três conjuntos de conteúdos<sup>3</sup>: conteúdos “essenciais” (“úteis”, indispensáveis para a vida cotidiana das pessoas), conteúdos “culturais” (de formação geral, indicadores de identidade sócio-cultural), e conteúdos de “iniciação científica” (de disciplina intelectual e de compreensão do mundo).

Os conteúdos “essenciais” são aqueles que qualificam os indivíduos para a vida nas sociedades complexas, como o *letramento* e a *aritmética*, por exemplo. É fácil perceber a dificuldade que uma pessoa analfabeta (ou uma pessoa que não domina minimamente a aritmética) encontra para viver no mundo contemporâneo. Cabe à escola, então, **prioritariamente**, qualificar seus alunos nesses conteúdos. E cabe à disciplina de português uma boa fatia desta tarefa. Uma escola que não consegue levar seus alunos ao letramento fracassa completamente.

Os conteúdos “culturais” são aqueles que, embora dispensáveis para a vida cotidiana (quem precisa saber que foi Pedro Álvares Cabral quem descobriu o Brasil?), constituem os conhecimentos de fundo que identificam o indivíduo como pertencendo a uma comunidade (nação), que lhe dão a necessária identidade sócio-cultural e que o situam na grade social que segmenta e organiza a sociedade. Embora desnecessários, de certo ponto de vista, esses conteúdos separam os indivíduos “cultos” dos “incultos”, são indicadores de escolaridade e muitas vezes determinam se o indivíduo pode ou não exercer determinadas profissões. Embora “inúteis”, são conteúdos valorizados socialmente. No caso da disciplina de português, creio que *o ensino da norma culta* é o melhor exemplo de conteúdo dessa natureza. Embora não seja absolutamente essencial dominar a norma culta, seu desconhecimento situa o indivíduo fora de determinados grupos e lhe dificulta o acesso a diferentes extratos sociais (e a atividades restringidas a determinados extratos sociais). Obviamente, os conteúdos “culturais” são menos prioritários que os essenciais, mas uma escola que não consegue dar a seus alunos o seu domínio é também uma escola que fracassa.

Finalmente, os conteúdos “de iniciação científica” são aqueles que oferecem aos alunos condições para entender o mundo que os rodeia (e eventualmente nele interferir).

---

<sup>3</sup> Reproduzo aqui, em linhas gerais, algumas idéias do Prof. Mário Alberto Perini. Algumas dessas idéias estão em Perini (1995); outras resultam de comunicação pessoal. A interpretação final é, obviamente, de minha inteira responsabilidade.



Física, Química e Biologia são os exemplos típicos de disciplinas que trabalham esse grupo de conteúdos. No caso do português, é aqui que eu colocaria *o ensino de gramática*.

Conteúdo de baixa prioridade (não adianta querer ensinar gramática se o aluno ainda não é suficientemente letrado ou ainda não dominou razoavelmente a norma culta, por exemplo), o ensino de gramática, não obstante, deve ter seu lugar na escola. Ninguém contesta a possibilidade que o estudo da gramática nos dá de desenvolver nos alunos as habilidades de observação, de levantamento de hipóteses explicativas, de testagem e avaliação dessas hipóteses, de construção de sistemas explicativos, etc., que são atividades próprias da iniciação científica. Ninguém contesta, também, que o desenvolvimento dessas habilidades no estudo dos fenômenos lingüísticos é muito mais barato do que seu desenvolvimento em custosos laboratórios de física ou de química. A língua é uma importante faceta do mundo que nos rodeia, é objeto de curiosidade por parte dos alunos, e seu estudo pode ser um ótimo local de disciplinamento intelectual. Não há, então, nenhuma razão plausível para que os estudos gramaticais sejam excluídos do ensino de português, *desde que colocados em seu devido lugar e orientados para os fins adequados*.

A segunda questão tem a ver com os procedimentos adotados pelo professor nessa iniciação.

Obviamente, o ensino de gramática que se pratica hoje nas escolas deve ser completamente revisto em seus procedimentos: não faz sentido apresentar a teoria “pronta” (qualquer que seja a teoria) para que os alunos a apliquem mecanicamente aos fenômenos da língua, como faz o ensino convencional de gramática tradicional. Para ser entendido como atividade de iniciação científica, o ensino de gramática deve iniciar o estudante no modo científico de olhar a língua: observar os fatos, propor e testar hipóteses, estabelecer princípios e “leis”.

Dessa forma, a iniciação científica “curricular” deve se comportar como uma atividade semelhante à que os cientistas da linguagem exercem em suas pesquisas. Escolhidos alguns fenômenos lingüísticos, caberia ao professor de português conduzir seus alunos numa investigação “simplificada” que os levasse a concluir como a língua organiza e põe em funcionamento aqueles fenômenos.

Eu diria que a escolha da teoria em que essa “introdução à linguística” vai se concretizar é irrelevante. Importa o desenvolvimento de um raciocínio científico sobre

fenômenos linguísticos. Quem domina esse raciocínio pode facilmente entender e avaliar teorias alternativas e, por fim, optar por alguma delas.

## **5. Conclusão.**

Considerando que há lugar na escola para o ensino da gramática e que podemos (e devemos) realizar tal ensino, satisfeitas as condições de prioridade expostas acima, a questão seguinte diz respeito à possibilidade de o ensino da gramática tradicional servir aos propósitos da iniciação científica. Em outras palavras, *é possível fazer iniciação científica tomando como guia a teoria subjacente à gramática tradicional?*

Creio que a resposta poderia ser positiva (embora, talvez, não fosse a solução ideal). A gramática tradicional – “desnaturalizada” – é uma teoria das línguas naturais como qualquer outra, sujeita às mesmas condições de cientificidade.

É preciso, no entanto, que o ensino de gramática veja criticamente as soluções teóricas adotadas pela gramática tradicional (assim como deve fazer com todas as soluções adotadas por qualquer outra teoria). Embora seja a teoria que dirige o olhar do cientista para os fenômenos, a observação e a manipulação dos fenômenos retorna um olhar crítico sobre a teoria que, acima de tudo, não pode ser vista como um dogma.

De certa forma, a iniciação científica “curricular” pode ser entendida como uma investigação científica que, por um lado, parte da gramática tradicional e nela tem suporte teórico inicial (em harmonia com a iniciação científica “informal” corrente e com os materiais de apoio) e, por outro lado, se caracteriza como uma grande revisão crítica do que os gramáticos vêm dizendo sobre as línguas humanas há mais de vinte séculos, tornando-se um lugar ótimo para o exercício da crítica sistemática essencial à atividade científica.

Obrigado.

## **Referências.**

- Costa, João. No prelo. Desenvolvimento da linguagem e ensino da língua materna. In I. M. Duarte e O. Figueiredo (eds.). *Português, Língua e Ensino*. Porto: Universidade do Porto.
- Perini, Mário A. 1995. *Gramática Descritiva do Português*. São Paulo: Ática.