

ROEPER, TOM; MAIA, MARCUS; PILATI, ELOISA
EXPERIMENTANDO LINGUÍSTICA NA ESCOLA:
CONHECIMENTO GRAMATICAL, LEITURA E ESCRITA

São Paulo: Pontes, 2020.

Heloisa Maria M. Lima Salles*
hsalles@unb.br

A obra *Experimentando Linguística na Escola: Conhecimento Gramatical, Leitura e Escrita*, por sua abordagem e pelos temas desenvolvidos, chega ao público de especialistas, linguistas, neurocientistas, educadores, estudantes, com o objetivo de redirecionar as discussões sobre o ensino de língua (materna) e sobre a educação em geral. Nos três capítulos, intitulados “Como podemos enriquecer a experiência e a compreensão da linguagem nas escolas”, de Tom Roeper, “Contribuições das ciências cognitivas e do conhecimento gramatical para o ensino da leitura”, de Marcus Maia, e “Contribuições do conhecimento gramatical para o processo da escrita”, de Eloisa Pilati, estão reunidas propostas educacionais inovadoras. Na discussão, os autores tomam como fundamento teórico a concepção da biolinguística, originalmente formulada por Noam Chomsky, segundo a qual o conhecimento linguístico é um atributo mental inato da espécie humana, referido como língua interna (Língua-I) ou Gramática Universal (GU), a ser distinguido da chamada língua externa (língua-E), que corresponde aos enunciados produzidos nas situações de uso.¹

Ao apresentar resultados experimentais e propostas de aplicação do conhecimento gerado no âmbito da linguística a problemas educacionais específicos, os estudos atendem a uma demanda dos profissionais da educação por metodologias que propiciem decisões fundamentadas, em um momento histórico que desafia a sociedade brasileira, em particular, alcançando também o cenário internacional, em que se sobressai a necessidade de superação de graves problemas sociais, particularmente a pobreza, em grande parte decorrente da falta de acesso à educação de qualidade. A adoção do ponto de vista da biolinguística permite avançar muitas questões colocadas para o ensino de língua(s), como o entendimento de que existe um conhecimento linguístico prévio, a ser explicitado e explorado, em benefício do desenvolvimento acadêmico do estudante. Definir e qualificar o papel do aluno e do professor na realização das atividades são tarefas

* Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. ORCID: 0000-0002-4190-1804

¹ A abordagem da biolinguística está desenvolvida em várias obras de Noam Chomsky, entre as quais destaca-se Chomsky (1995), que lança as bases do Programa Minimalista de investigação linguística, na formulação do modelo da Gramática Universal (GU).

primordiais, discutidas nos três capítulos em que se estrutura a obra. É o que podemos apreender mediante a análise de cada um deles.

O Capítulo 1, intitulado “Como podemos enriquecer a experiência e a compreensão da linguagem nas escolas?”, de Tom Roeper, inicia-se com a discussão de quatro tópicos centrais para a caracterização da natureza do conhecimento linguístico, que se configuram como propriedades da Gramática Universal, nomeadamente, a recursividade, as regras de longa distância, a elipse e a quantificação, sob o argumento de que a explicitação desses processos pode enriquecer a compreensão da linguagem humana, assim como a experiência linguística, na sala de aula. O autor observa que, em exemplos como *Ela é muito grande*, ou *muito, muito, muito grande*, a criança pode ser confrontada com a recursividade, ao ser indagada quanto ao número de vezes que poderia repetir a palavra *muito*, o que a levaria a descobrir a noção de infinito, ao concluir que “esse tipo de construção poderia continuar para sempre”, exatamente como os números naturais.

Operações que alteram a ordem dos termos podem ser igualmente usadas, como em *Ontem sanduíche comi, depois futebol joguei*. Segundo Roeper, atividades como essa oferecem a oportunidade para mencionar línguas que adotam o padrão em que o objeto antecede o verbo (referida como ordem Objeto-Verbo, ou OV), como algumas línguas indígenas faladas no Brasil, o que permite examinar a estrutura oracional e “estimular o respeito tanto por essas línguas quanto pelas pessoas que as falam” (p. 24). Além da explicitação dessas propriedades como recurso metodológico, a discussão de Tom Roeper faz referência ao conceito de criatividade linguística pelo ponto de vista do fundamento ético que subjaz ao caráter inato dessa capacidade. Com esses procedimentos, a criança seria levada a perceber que, “além de ser uma pessoa única, é criativa de maneira única” (p. 25).

Nesse sentido, o entendimento da linguagem como um fenômeno inato, pelo qual o ser humano expressa seu pensamento em enunciados sempre novos, por meio de recursos finitos e sistemáticos, oferece uma perspectiva inovadora para superar a metodologia baseada no ensino de formas ditas ‘corretas’, pela possibilidade de explorar fenômenos centrais da gramática das línguas naturais, com exemplos simples, que permitem identificar padrões, tornando explícito o conhecimento intuitivo da estrutura linguística. Além disso, segundo o autor, o estudo das línguas em perspectiva comparada é um meio de “lutar contra o preconceito linguístico no nível mais profundo” (p. 59), ao demonstrar-se que todas as línguas permitem ao falante expressar sua criatividade individual, devendo, portanto, ser não só respeitadas, mas também reconhecidas como legítimas.

O Capítulo 2, intitulado “Contribuições das ciências cognitivas e do conhecimento gramatical para o ensino da leitura”, de Marcus Maia, propõe uma abordagem do tema da leitura como um fenômeno interdisciplinar, tendo por referência os resultados das ciências que investigam a representação e o processamento da linguagem. Segundo o autor, esses estudos podem trazer uma contribuição mais efetiva “para um dos maiores desafios da educação no Brasil e no mundo – formar leitores competentes e cidadãos com pensamento crítico” (p. 64).

Fazendo uma retrospectiva de pesquisas recentes sobre a leitura, Maia destaca os estudos do rastreamento ocular, que se baseiam na constatação de que durante a leitura,

em vez de deslizar suavemente sobre as linhas do texto, o nosso olhar se move constantemente, alternando entre fixações e “saltos”. A análise dos parâmetros desta movimentação permite estudar a leitura e outros processos visuais. (pp. 71–72). A técnica inclui o uso dos chamados mapas de calor, “que indicam cromaticamente como o olhar é distribuído na visualização de um estímulo”, e os mapas de movimentação e fixação ocular, “que indicam a localização, a ordem, o número e o tempo das fixações em um estímulo” (p. 74). Segundo Maia, essa técnica permite estabelecer padrões de leitura proficiente, com implicações para o desenvolvimento de atividades metacognitivas a serem aplicadas no contexto educacional, pelo desenvolvimento da consciência do educando quanto à eficiência do processo, pela análise dos próprios mapas.

Análises produzidas no Laboratório de Psicolinguística Experimental da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LAPEX/UFRJ) voltadas para a percepção de anomalias morfosintáticas e semânticas ilustram a metodologia, com a conclusão de que “a percepção de anomalias gramaticais é um processo de computação mais reflexo do que a análise de anomalias semânticas, que não impacta, em um primeiro momento, a leitura da frase, pois as regressões só ocorrem ao final de sua leitura completa” (pp. 77, 78).

Na confirmação da hipótese de trabalho, a técnica do rastreamento ocular demonstra a relevância da obtenção de dados *on-line*, por oferecer meios de avaliar os processos e subprocessos cognitivos da leitura não acessíveis às análises *off-line*. Tendo em vista a complexidade das ações envolvidas para se alcançar o objetivo final da leitura, que é o de compreender a essência do texto que se lê (o chamado *gist* da leitura), a exposição prossegue com a discriminação das principais etapas da cognição da leitura, “desde os microprocessos que iniciam com a decodificação das letras até os macroprocessos que levam à extração do *gist*” (p. 93). Nesse contexto, é examinado o processo de parseamento (ou processamento) de frases em sequências do tipo *garden-path*, como em *Enquanto Maria costurava as meias a roupa secava ao sol* e *Enquanto Maria costurava as meias secavam ao sol*, demonstrando-se que a primeira recebe menos fixações e fixações menores do que a segunda, o que se explica pela necessidade de desfazer, nesta última, a leitura do verbo ‘costurar’ como transitivo, ativada pelo sintagma contíguo “as meias”, a ser lido como sujeito da oração seguinte. Esse resultado confirma “a ideia de que a fase de parseamento estrutural é automática e reflexa e precederia os processos interpretativos que levam à extração do *gist*” (p. 100), em que atuam, de forma integrada, a decodificação, as análises morfológicas e sintáticas, agregando-se então semântica, pragmática, experiências prévias, conhecimento do mundo, para a construção dos sentidos. Essa discussão dá ensejo à apreciação do **período** como uma unidade fundamental de análise, o que, segundo o autor, tem sido negligenciado no ensino de línguas nas escolas, diante da primazia do texto (cf. Maia 2019).²

² Um parecerista anônimo observa que os rótulos ‘frase’, ‘sentença’, ‘período’ parecem designar o mesmo objeto sintático, cabendo esclarecimento sobre sua ocorrência no texto. De fato, são conceitos intercambiáveis em alguns casos, embora haja fatores que os distingam, a depender dos objetivos da análise. Tradicionalmente, o conceito de ‘frase’ refere-se a uma unidade mínima de sentido, que se institui no nível discursivo. No nível sintático, ‘frase’ pode ser sinônimo de ‘sintagma’, correspondendo, portanto, aos grupos sintáticos ou constituintes da sentença. O termo ‘sentença’ (também referido como ‘oração’ ou ‘cláusula’) corresponde a uma unidade sintática que inclui sujeito e predicado. Quanto ao termo ‘período’,

O capítulo 3, intitulado *Contribuições do conhecimento gramatical para o processo da escrita: a proposta da gramaticoteca*, de Eloisa Pilati, parte da observação de que “a depender do tipo de texto e da complexidade do tema, a escrita é tarefa trabalhosa e desafiadora” (p. 122). A autora observa que o vasto conhecimento da língua falada por uma criança de três anos, sem que tenha recebido instrução formal, o que se explica pela Faculdade de Linguagem, contrasta com a leitura e a escrita, que não se desenvolvem em todas as comunidades humanas, manifestando-se como artefatos. No entanto, existem pontos em comum, particularmente pela compatibilidade entre a fala e a escrita, referidas como “domínios diferentes do mesmo objeto”, como propõe Lobato (2003/2010). Com esse pressuposto, Pilati argumenta que, “no nível da geração de estruturas, tanto na fala quanto na escrita, partimos da mesma matéria prima mental, a gramática” (p. 124).

Antes de se deter nas questões teórico-metodológicas, a autora dedica-se a três aspectos externos relacionados: (1) a situação educacional brasileira pelo ponto de vista das avaliações nacionais e internacionais, (2) a dicotomia texto-gramática como métodos opostos (3) as competências de escrita e de gramática na Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio (BNCC). Na análise dos resultados em avaliações, em que se constata que “menos da metade dos jovens brasileiros não desenvolve habilidades mínimas necessárias em áreas centrais: leitura, escrita, conhecimento científico e matemático” (p. 129), a autora destaca ser necessário considerar as condições de desigualdade que, historicamente, afetam a sociedade brasileira, e por conseguinte as crianças, como a pobreza, o abandono, a violência, o estresse, fatores que interferem negativamente no processo de aprendizagem. Em relação aos métodos, alerta para os problemas causados pela primazia das práticas orientadas para o texto, em detrimento da reflexão gramatical, destacando ser necessário trilhar o caminho do equilíbrio e da complementaridade. Em relação à BNCC, ressalta que as competências sugeridas, baseadas em atividades cognitivas de baixo nível de complexidade como ‘lembrar, compreender e aplicar’, “não orientam o sistema educacional brasileiro sobre as possibilidades de o estudante usar seus conhecimentos gramaticais de forma crítica e criativa” (p. 137).

Dessa forma, a autora propõe uma mudança de caráter epistemológico e metodológico em que os estudantes sejam apresentados ao processo de geração de sentenças, nos moldes da GU, pelo emprego de materiais concretos, a constituir a chamada *Gramaticoteca*. Uma consequência dessa abordagem é a mudança na concepção de conceitos gramaticais em relação ao ensino tradicional, passando-se a focar a centralidade do verbo e sua estrutura argumental, assim como a noção de sintagma, cuja explicitação é necessária, embora constituam conhecimento intuitivo. Essa metodologia promove o conhecimento aprofundado do fenômeno, pelo ponto de vista da manipulação criativa das estruturas – e não da memorização de rótulos e conceitos teóricos (cf. Pilati 2017).

refere-se a um enunciado delimitado pelo ponto final, o que o vincula ao texto escrito, abarcando ainda o conceito de ‘sentença’, por ser qualificado como simples, se constituído de uma única sentença, ou composto, se constituído de duas ou mais sentenças. Para uma discussão desses termos, em perspectiva teórica, confira-se Perini (1996), entre muitos outros.

Além da base conceitual e teórica e da fundamentação experimental e prática, brevemente apresentadas nesta exposição, cada capítulo inclui uma seção dedicada a sugestões de atividades didáticas, o que constitui um canal oportuno de comunicação com o público leitor, interessado nas aplicações do conhecimento científico. Essa abordagem confirma ainda que os estudos formais das línguas naturais propiciam o desenvolvimento de propostas educacionais consistentes e consequentes.

Ao percorrer brevemente o roteiro desta obra, verificamos que os temas desafiadores são aqueles que não se esgotam. Em matéria de educação linguística, muitos caminhos podem ser trilhados no desenvolvimento do potencial crítico e criativo dos educandos. Nesse processo, cabe reconhecer que a educação formal nas sociedades complexas é indispensável ao projeto de nação. Para tanto, é essencial a presença da escola pública, e seu corolário, a educação como aspiração de todos, como ressalta o notável educador brasileiro Anísio Teixeira (1977, p. 17), para quem “o ensino se tem de fazer pelo trabalho e pela ação, e não somente pela palavra e pela contemplação”. Entre tantos atores, o professor tem a responsabilidade de liderar a criação do projeto a ser vivenciado pelo estudante na sala de aula. Nesse sentido, o planejamento é uma etapa fundamental, devendo nele constar os saberes tradicionais, as bases científicas e artísticas, os fundamentos éticos e afetivos que sustentam a busca do conhecimento, em consonância com os objetivos educacionais estabelecidos. Esta obra é um exemplo de compromisso com esses requisitos. Que seja bem acolhida e amplamente ressignificada!

Referências

- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Lobato, L. (2010). O que o professor de ensino básico deve saber sobre gramática? *Linguística e Ensino de Língua*. Brasília: Editora da UnB. (original publicado em 2003)
- Maia, M. (2019). Rastreamento de períodos compostos e consciência sintática. In M. Maia (Org.), *Psicolinguística, metacognição na escola* (1.^a edição). Campinas, São Paulo: Editora Mercado de Letras.
- Perini, M. (1996). *Gramática Descritiva do Português* (2.^a edição). São Paulo: Ática.
- Pilati, E. (2017). *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas: Pontes Editores.
- Teixeira, A. (1977). *Educação não é privilégio*. São Paulo: Companhia Editora Brasileira.

[recebido em 16 de novembro de 2021 e aceite para publicação em 7 de abril de 2022