

## GRAMÁTICA, HERMENÊUTICA E ENSINO<sup>1</sup>

**Autores: Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (1); Antonio Cílrrio da Silva Neto (2)**

(1) Doutor em Letras Clássicas (Universidade de São Paulo); Pós-Doutor em Língua Portuguesa (Universidade da Beira Interior - Portugal) e em Letras Clássicas (Universidade Federal da Paraíba); Professor no Programa de Pós Graduação em Letras (PPGL – UFT).

(2) Doutorando e Mestre em Letras: Ensino de Língua e Literatura no programa de Pós Graduação em Letras: PPGL – UFT.

*Universidade Federal do Tocantins*

(1) [luizpeel@uft.edu.br](mailto:luizpeel@uft.edu.br)

(2) [acilirio@bom.com.br](mailto:acilirio@bom.com.br)

**Resumo:** Este trabalho discute a gramática a partir de orientações do pensamento filosófico, tendo como escopos os seguintes tópicos: a relação entre sujeito, sociedade e língua; as questões sobre sentido e sobre as relações entre a linguagem e a realidade; a noção de normatividade apresentada por Wittgenstein, com considerações dos pressupostos filosófico-linguísticos de Gadamer e Ricoeur; e a elaboração de proposta para o ensino da normatividade gramatical. Toda essa discussão tem um objetivo pedagógico prático, uma vez que faz parte de uma pesquisa dirigida à criação de material didático, que tem como intento final a elaboração de uma gramática dirigida para o ensino da língua portuguesa – nível fundamental I. Serão apresentados tanto os pressupostos teóricos quanto alguns resultados práticos já alcançados. A pesquisa vem sendo desenvolvida na Universidade Federal do Tocantins, fazendo parte da equipe executora professores e alunos do Programa de Mestrado e Doutorado em Ensino de Língua e Literatura.

**Palavras-Chave:** Normatividade. Ensino de Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Gramática.

### Introdução

A normatividade se apresenta como um dos aspectos principais para o profícuo aprendizado da língua materna, tanto para a sua atividade criativa quanto para o seu desabrochar hermenêutico. Almejando essa discussão, o presente estudo proporciona o cotejo da narratividade com a discursividade, dupla dimensão da deiscência linguística criativa; ou seja, por meio do estudo das duas principais formas de enunciação - a narrativa e a discursiva, desejamos que os leitores conheçam a vertente hermenêutica e gramatical do ensino de língua portuguesa, sendo que o nosso principal referencial está calcado na obra de dois grandes hermeneutas: Gadamer e Ricoeur.

A enunciação narrativa, no tocante aos produtos didáticos deste trabalho, constitui-se como o ponto de partida – narrativa literária, tanto verbal quanto visual; depois, por estarmos propondo um material interativo na forma de *e-book*, a enunciação discursiva se constitui como comentário

<sup>1</sup> Projeto de pesquisa desenvolvido junto ao Programa de Mestrado e Doutorado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins.

normativo, ou gramatical, na qual os indivíduos em formação apreciarão a variante de prestígio da língua, inicialmente pela teoria, depois com exercícios.

## **Desenvolvimento**

Estudar a linguagem verbal, para a filosofia da linguagem, segundo a Hermenêutica, implica necessariamente em estudar a lógica, não a clássica ou a formal, mas a lógica enquanto procedimento elementar do fazer hermenêutico, ou seja, enquanto procedimento constitutivo do compreender e do enunciar.

Ora, a hermenêutica é a técnica de Hermes, a técnica de anunciar o que foi compreendido, o que, segundo Ricoeur e Gadamer, constitui-se como processo elementar de qualquer experiência linguística criativa; de fato, para esses autores, a base antropológica da experiência está calcada em três procedimentos: o jogo, o símbolo e a festa, o que corresponde, para Ricoeur, em Tempo e Narrativa, livro 1, como o tríplice presente de Agostinho. O jogo é o presente do presente, pois implica a atenção; já o símbolo se refere ao presente do passado, implicando a memória; enquanto que a festa se dirige ao presente do futuro, implicando a expectativa.

Essas três porções da experiência são responsáveis pelas verdadeiras deiscências (aberturas) da cognição - lógica por excelência. E essas três porções exigem, para se constituírem como substrato epistemológico, a normatividade como constructo linguístico.

De fato, a lógica, a matemática e a gramática estão calcadas na normatividade; dela precisando para serem ensinadas. São, destarte, normativas em todos os seus aspectos pedagógicos; o que traduz a necessidade do jogo, do símbolo e da festa como base para todas as três. Nesse ponto do trabalho, o referencial teórico principal parte do segundo Wittgenstein.

Sigamos até o conceito de 'operação'. Para Wittgenstein, as operações são passagens, numa série formal, de um termo ao seguinte, segundo uma norma. Assim, a operação linguística se instaura normativamente; e, se considerarmos o que dissemos acima, a instauração se dará em símbolos, atenções e expectativas de duas formas: a do presente contínuo e a do triplo presente, o que resultará em festas, ou folias, metonímicas de um lado ou metafóricas de outro.

Expliquemos: o discurso calcado na metonímia se funda como deslocamento do presente (o presente se desloca para frente e para trás, criando a sua eternidade); já no discurso acalcanhado na metáfora, a experiência primordial é a da condensação – passado, presente e futuro se condensam expressivamente (de modo lúdico), metamorfoseando o símbolo em metáfora. E a metáfora, dessa

forma, deixa o simbólico no passado e aponta para a folia do futuro – folia que se constitui coletivamente a partir da atenção e da compreensão do presente e da espera e da expectativa do futuro.

Um pequeno excerto de Heidegger pode nos ajudar a pensar um pouco mais no tempo (HEIDEGGER, *O conceito de tempo*, 2004, pp. 123, apud PUENTE, 2010, pp. 56):

Qual condição se relaciona com o fato de o ser-aí humano já ter-se provido de um relógio antes de todo relógio e de todo relógio solar? Disponho eu do ser do tempo e me considero a mim mesmo com o agora? Sou eu mesmo o agora e meu ser-aí o tempo? Ou, por fim, é o tempo mesmo que provê o relógio em nós?

O filósofo, pouco depois, no mesmo livro responde (*idem*, p. 56 e 57):

Resumindo, pode-se dizer: tempo é ser-aí. Ser-aí é meu ser-a-cada-momento, e ele pode ser o ser-a-cada-momento no futuro, no antecipar para um passar consciente, mas indeterminado. O ser-aí está sempre em um modo se seu possível ser temporal. O ser-aí é o tempo, o tempo é temporal. O ser-aí não é o tempo, mas a temporalidade. O enunciado fundamental: *o tempo é temporal*, é, por isso, a mais autêntica determinação – e ele não é uma tautologia, porque o ser da temporalidade significa uma realidade desigual. O ser-aí é seu passado, é sua possibilidade no antecipar-se para esse passar. Nesse antecipar eu sou autenticamente o tempo, eu tenho tempo. Na medida em que o tempo é a cada vez meu, há muitos tempos. O tempo é sem sentido; tempo é temporal.

Dessas palavras de Heidegger podemos tirar muita coisa; no presente momento, o que mais nos importa é a consideração de que “o ser da temporalidade significa uma realidade desigual”. Donde decorre que o ser, ou sujeito, linguístico, por ser temporal, também significa uma realidade desigual – uma realidade da indiferença, com o que Lévinas concorda:

Eis que surge, na vida vivida pelo humano, o é aí que, a falar com propriedade, o humano começa, pura eventualidade, mas desde logo eventualidade pura e santa – do devotar-se ao outro. Na economia geral do ser e da sua tensão sobre si, eis que surge uma preocupação pelo outro até o sacrifício, até a possibilidade de morrer por ele: uma responsabilidade por outrem. De modo diferente que ser! É essa ruptura da indiferença – indiferença que pode ser estatisticamente dominante – a possibilidade de um-para-o-outro, um para o outro, que é o acontecimento ético. Na existência humana que interrompe e supera seu esforço de ser – seu *conatus essendi* espinosista – a vocação de um existir-para-outrem mais forte que a

ameaça da morte: a aventura existencial do próximo importa ao eu antes que a sua própria, colocando o eu diretamente como responsável pelo ser de outrem.

O dizer ético é, destarte, dupla realidade da indiferença: indiferença inicialmente no nível linguístico ou semiótico ('A' é igual a 'B'); depois, no nível da ruptura, ou seja, no nível antropológico ou ético.

Daí, podemos afirmar que o acontecimento linguístico maduro e profícuo, discursivo ou narrativo, almeja realmente o ético (só é autêntico, o acontecimento linguístico minimamente ético – aquele que alcança a compreensão hermenêutica).

Para abordarmos a compreensão, buscaremos ajuda em Wittgenstein (*Gramática Filosófica*, parte I, seção I, § 9, apud TRANJAN, 2015, p. 58):

Parece-nos como se, ao compreender uma ordem, nós acrescentássemos algo a ela, algo que preenche o espaço entre a ordem e a execução. [...] De maneira que, se alguém dissesse “mas você compreende a ordem, portanto ela não está incompleta”, nós pudéssemos responder: “Sim, mas eu a compreendo somente porque acrescentei algo a ela: vale dizer, sua interpretação”.

Compreender implica interpretar, e vice-versa. Compreender é fazer rupturas, é romper, ou irromper, na indiferença. Compreender um enunciado, discursivo ou narrativo, implica conhecer a norma, para daí, fazer rupturas.

A normatividade é, então, compreendida e interpretada como o único ponto de partida para o ensino de língua portuguesa para as séries iniciais (ao lado da atividade ostensiva – que, na realidade, é seu substrato), sendo que o objetivo maior desse ensino é a aprendizagem ética e fenomenológica do interpretar, tanto em sua versão passiva – a leitura, quanto em sua versão ativa e criativa – a escritura. Dessa forma, existe toda uma discussão teórica, complexa e profícuo, que deve ser feita, para que o ensino da língua seja ético e, deveras, hermenêutico.

Quanto às implicações práticas dessas considerações, é importante pensar na aquisição da linguagem, tanto oral quanto escrita, pelas crianças em atividade escolar; para que a escola não seja um mero reproduzidor de conhecimentos, uma peça na engrenagem que reproduz um sistema cansado e nada criativo.

Dessa forma, o material pedagógico que vem sendo proposto, apresenta a normatividade a partir do jogo da linguagem literária, com ilustrações, palavras e desenhos; e o desejo é que, tendo

como ponto de partida o lúdico, seja estabelecido o jogo entre ires e vires prazerosos, em que as atenções de professores e alunos naveguem pelos símbolos como verdadeiras aberturas, como deiscências que criem expectativas.

## **Conclusão**

Neste projeto, a normatividade é ponto de partida para o ensino de língua portuguesa para as séries iniciais, sendo que o objetivo maior do plano de trabalho é a publicação de uma gramática elementar para as crianças dessas séries, além da publicação de quinze livros ilustrados de literatura infantil, que apresentam em sua parte final um comentário de questões gramaticais, também dirigido ao público infantil. Dessa forma, existe toda uma discussão teórica, complexa e profícua, mas o objetivo principal é o ensino de língua.

## **Referências**

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- CASSIRER, A. *A filosofia das formas simbólicas*. São Paulo: FCE, 1971.
- COQUET, Jean-Claude. *A Busca do Sentido*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- GADAMER, Hans-Georg. *Hermenêutica em retrospectiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método I*. Petrópolis, RJ: Vozes. Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2013.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Petrópolis, RJ: Vozes. Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2014.
- MERLEAU-PONTY, M. *Signes*. Paris: Gallimard, 1960.
- PRADO, Lúcio Lourenço. *Filosofia da Linguagem*. São Paulo: UNESP, 2012.
- RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como outro*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. In: Os Pensadores. São Paulo: Editora Abril, 1975.
- WITTGENSTEIN, L. *Tratado Lógico Filosófico*. São Paulo: Edusp, 1993.

