

Análise Linguística, como desatar esse nó?

Luci Elaine de Jesus

ABSTRACT: *The application of the project in the school consisted in to debate the theory of the suggestion of Portuguese classes methodized in the analysis and reflexion about the objective of teacher pedagogic practice what desire the formation of competent readers and texts producers, for this to count on support of a Study Group composed of co-partner teachers of Portuguese. At the same time, I applied the activities for my students to come to the conclusion.*

RESUMO: A implementação do projeto na escola consistiu na discussão da fundamentação teórica da proposta de ensino da Língua Portuguesa pautado na análise e reflexão sobre o objetivo da prática pedagógica do professor que busca a formação de competentes leitores e produtores de textos, para tanto contei com o auxílio de um Grupo de Estudo formado por colegas professores de Língua Portuguesa. Ao mesmo tempo, apliquei as atividades produzidas por mim e avaliadas pelo grupo para meus alunos, como forma de conclusão do projeto.

KEYWORDS: linguistic analysis. Text's grammar. Textual elements. Teaching methodology.

PALAVRAS-CHAVE: Análise lingüística. Gramática contextualizada, elementos textuais. Metodologia de ensino.

INTRODUÇÃO

O propósito do estudo foi traçar um paralelo entre os conceitos gramaticais apresentados pelo livro didático e a gramática contextualizada, objetivando levar o professor a uma reflexão sobre sua prática pedagógica no ensino da Língua Portuguesa e apresentar um “modelo” para embasar, no

futuro, o seu trabalho com a gramática contextualizada, aproveitando os textos do livro didático utilizados como pretexto para exercícios de gramática. Foram definidos como objetivos gerais da Produção Didático-Pedagógica:

- ❖ Fundamentar teoricamente a Prática da Análise Linguística.
- ❖ Elaborar material de apoio para o professor preparar suas aulas, considerando que a gramática existe em função da compreensão e da produção de textos orais e escritos.

O planejamento do trabalho seguiu as seguintes etapas: Estabelecimento da diferença entre regras de gramática e estudo da nomenclatura gramatical; Apresentação de atividades de gramática contextualizada usadas por autores diversos como exemplo em seus estudos; Uso dos textos do livro didático adotado pela escola para formulação de atividades que estejam voltadas para situações de uso real da língua, com o intuito de aprimorar a leitura/produção de textos.

O esperado é que ao final do estudo o professor tenha autonomia para “criar” o seu curso e não apenas repetir as lições trazidas prontas pelo livro didático.

A LÍNGUA PORTUGUESA NA SALA DE AULA

O ensino da Língua Portuguesa limitou-se durante muito tempo à imitação do ensino do Latim, ou seja, memorização de regras gramaticais por meio de exercícios de fixação. O texto, nesse procedimento didático, é apenas uma ilustração para dar início a um novo capítulo cujo conteúdo central é um conceito gramatical que terá seu conhecimento comprovado numa prova escrita.

O suporte para as aulas é o livro didático e as gramáticas e, estes deveriam ser estudados rigorosamente, seus exercícios resolvidos e corrigidos.

Para Faraco (1988), o grande problema destes manuais é que eles pararam no tempo, cristalizando uma forma de língua que não corresponde mais à nossa realidade e às nossas necessidades. Como a escola tem essas gramáticas como conteúdo de ensino e como elas estão defasadas, o ensino de português acaba por bloquear seriamente o desenvolvimento lingüístico do estudante, quando deveria estimulá-lo.

Três concepções de linguagem determinam o ensino de Língua Portuguesa e o trabalho do professor de Português:

A linguagem como expressão do pensamento ilumina os estudos tradicionais, sustentado pela tradição gramatical grega, perpassando pelos latinos, pela Idade Média e Moderna e, teoricamente só rompida no século XX. Parte da hipótese de que a natureza da linguagem é racional e preconizam uma doutrina fundamentalmente normativa do Certo e do Errado.

O ensino da língua enfatiza a gramática teórico-normativa: conceituar, classificar, para, sobretudo, entender as prescrições – em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico. O eixo da progressão curricular e dos manuais didáticos são os itens gramaticais.

Na década de 60, estudiosos da língua já discutiam acerca das hipóteses levantadas pelas gramáticas, revendo os conceitos apresentados por elas.

Segundo Soares (2001), a partir desta década, foram introduzidas nos currículos de formação de professores – inicialmente, a LINGÜÍSTICA, mais tarde, a Sociolingüística, ainda mais recentemente, a LINGÜÍSTICA Aplicada, a Psicolingüística, a LINGÜÍSTICA Textual, a Pragmática, a Análise do Discurso – porém, só nos anos 90 essas ciências começaram a chegar à escola, aplicadas ao ensino da língua materna.

A linguagem como instrumento de comunicação está ligada à teoria da comunicação, elaborada a partir de Saussure (1969), em publicação do início do século XX, estabelecendo a dicotomia entre língua e fala e elegendo a língua como objeto de estudo.

Em oposição à *Parole*, manifestação individual concreta dos falantes, sujeita a variações, a *Langue* é conceituada como um sistema de signos (um conjunto de unidades que estão organizadas, formando um todo) de caráter social, homogêneo, abstrato, internalizados na mente do falante. A *Langue* paira sobre o falante, que a incorpora, utilizando-a em situações reais e diversificadas de uso. Tal utilização, porém, não é considerada na teoria saussureana, pois seu estudo se limita ao funcionamento *interno* da língua, sem levar em conta as determinações sócio-históricas da linguagem. (PERFEITO, 2005, p. 37)

Do ponto de vista lingüístico, concebiam-se, na década de 70, a língua como um instrumento de comunicação, por influência da teoria da informação

que se divulgava na época. Assim, a língua era um código através do qual se enviavam mensagens de emissores para receptores, com funções variadas, conforme a ênfase dada a um dos elementos do circuito da comunicação: “função emotiva (mensagem centrada no emissor), função conativa (mensagem centrada no receptor), função referencial (mensagem centrada no contexto), função fática (mensagem centrada no canal), função metalingüística (mensagem centrada no código) e função poética (mensagem centrada nela mesma)” (Jakobson, 1976).

Em termos gramaticais, sem o abandono do ensino da gramática tradicional, focaliza-se o estudo dos fatos lingüísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos lingüísticos, próprios da norma culta, nos quais sempre era oferecido um modelo para ser repetido.

Sendo a língua um código e devendo o ensino ser de Comunicação e Expressão (disciplina instituída pela Lei 5692/71 que tinha como conteúdo específico a língua portuguesa), através de códigos variados, os livros didáticos de Português, que se multiplicaram nessa década, modificam suas escolhas textuais, introduzindo histórias em quadrinhos ao lado dos textos literários e, depois, notícias jornalísticas para leitura, principalmente decodificação e análise da estrutura textual, recursos lingüísticos e gráficos.

Em se tratando de manuais de Língua Portuguesa destinados a alunos Ensino Fundamental e Médio, observa-se uma tendência, desde o final do século XX, a introduzirem tiras, histórias em quadrinhos e propagandas, retiradas de jornais e revistas, para leitura e estudos gramaticais.

A linguagem como forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana é o local das relações sociais em que os falantes atuam como sujeitos. O diálogo, assim, de forma ampla, é tomado como caracterizador da linguagem.

Essa concepção corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re) produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das

representações sem as quais a comunicação não poderia existir. (KOCH, 1997, p. 15)

Em termos de estudos lingüísticos, para Travaglia (1996), essa concepção de linguagem recebeu contribuições de várias áreas de estudo mais recentes, que buscaram analisar a linguagem em situação de uso, chamadas de linguística da enunciação.

A partir dos anos 80, principalmente após a publicação do livro “O texto na sala de aula” de João Wanderley Geraldi, novos conceitos surgiram sobre o ensino da Língua Portuguesa, o texto passa a ser o objeto de estudo. Aprender português significa, agora, ler, escrever e expressar-se oralmente de forma competente.

Para esse autor, a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo.

Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação. No ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças.

Dos estudos que entendem as aulas de língua portuguesa como momentos de reflexão acerca do uso da linguagem como mecanismo de interação entre sujeitos e suas especificidades, surgiram dois conceitos: a coerência e a coesão.

Koch e Travaglia (1990) dizem que a coerência está diretamente ligada à possibilidade de estabelecer sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Este sentido deve ser do todo, pois a coerência é global.

Widdowson considera os dois níveis – da coesão e da coerência – e defende a articulação entre eles. Para ele, a coesão se dá pela combinação das frases, assegurando

um desenvolvimento proposicional. Elas não exprimem por si só, proposições independentes, mas adquirem significado em sua relação com as outras proposições expressas pelas outras frases.

Um discurso coeso é aquele em que se pode reconhecer a ligação entre as frases e associá-las a um valor apropriado, diz-se que este possui coesão “na medida em que permite um desenvolvimento proposicional eficaz”. Diz também que as frases possuem uma forma apropriada “quando exprimem proposições que se integram ao desenvolvimento proposicional do discurso”. (BASTOS, 1994, p. 37)

Quando a Linguística começou a tomar o texto como unidade de estudo, os estudiosos, acreditando na existência de textos (seqüências lingüísticas coerentes em si) e não-textos (seqüências lingüísticas incoerentes entre si), propuseram a formulação de uma Gramática do Texto. Essa gramática seria semelhante à gramática de frases proposta por Chomsky: um sistema finito de regras comum a todos os usuários da língua e que lhes permitiria dizer, de forma coincidente, se uma seqüência lingüística é ou não um texto, é ou não um texto bem formado.

Com a evolução dos estudos percebeu-se que não existe a seqüência *lingüística* incoerente em si e, portanto, não existe o não-texto. Se todos os textos são em princípio aceitáveis, não é possível uma gramática com regras que distinguem entre textos e não-textos. Por isso, passou-se à construção de uma *Teoria do Texto* ou *Linguística do Texto*, que é constituída de princípios e/ou modelos cujo objetivo não é predizer a boa ou má-formação dos textos, mas permitir representar os processos e mecanismos de tratamento dos dados textuais que os usuários põem em ação quando buscando compreender e interpretar uma seqüência lingüística, estabelecendo o seu sentido e, portanto, calculando sua coerência.

Koch e Travaglia (1990), conceituam a coesão como "o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos lingüísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também lingüísticos, formando seqüências veiculadoras de sentido." Para Platão e Fiorin (1996), a coesão textual "é a ligação, a relação, a conexão entre as palavras, expressões ou frases do texto." A coesão é, segundo Suárez Abreu (1994), "o encadeamento semântico que produz a textualidade; trata-se de uma maneira

de recuperar, em uma sentença B, um termo presente em uma sentença A". Daí a necessidade de haver concordância entre o termo da sentença A e o termo que o retoma na sentença B. Finalmente, Marcuschi (1983) assim define os fatores de coesão: "são aqueles que dão conta da sequenciação superficial do texto, isto é, os mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer, entre os elementos lingüísticos do texto, relações de sentido."

A respeito do conceito de coesão, autores como Halliday e Hasan (1976), em obra clássica sobre coesão textual, que tem servido de base para grande número de estudos sobre o assunto, afirmam que a coesão é condição necessária, mas não suficiente, para que se crie um texto. Na verdade, para que um conjunto de vocábulos, expressões, frases seja considerado um texto, é preciso haver relações de sentido entre essas unidades (coerência) e um encadeamento linear das unidades lingüísticas presentes no texto (coesão). Mas essa afirmativa não é categórica nem definitiva, por algumas razões. Uma delas é que podemos ter conjuntos lingüísticos destituídos de elos coesivos que, no entanto, são considerados textos porque são coerentes, isto é, apresentam uma continuidade semântica.

Um texto, para Halliday e Hassan, é um extrato do discurso que é coerente em dois aspectos: é coerente em relação ao contexto de situação, portanto **consistente em registro**, e é coerente em relação a ele mesmo e, portanto, **coeso**. A textura resulta da combinação de configurações semânticas de dois tipos, de registros de coesão. Por registro, entendem-se "uma série de configurações semânticas que estão associadas a classes específicas de contextos de situação e que definem a substância do texto: **o que ele significa**, no sentido mais amplo, incluindo todos os componentes de seu significado – social, expressivo, comunicativo, representacional e etc.". Por coesão, entendem "uma série de relações significativas que é em geral para todas as classes de textos e que distingue o "texto" do "não-texto" e inter-relaciona entre si os sentidos dos textos. A coesão não é uma questão do que o texto significa, mas de como está edificado semanticamente. (BASTOS, 1994, p. 34)

Finalizando, vale dizer que, embora a coesão não seja condição suficiente para que enunciados se constituam em textos, são os elementos coesivos que dão a eles maior legibilidade e evidenciam as relações entre seus diversos

componentes. A coerência em textos didáticos, expositivos, jornalísticos depende da utilização explícita de elementos coesivos.

Com a divulgação de outras teorias linguísticas, privilegiando o estudo do texto, os livros didáticos diversificam e ampliam ainda mais a sua seleção textual, destacando-se a presença dos textos jornalísticos: notícias, reportagens, entrevistas, propagandas... Os alunos deveriam lê-los, analisá-los e produzi-los. A ênfase nessa variedade de textos é motivada, principalmente, pela idéia de que os alunos precisariam ler textos mais atuais, mais próximos de sua realidade tanto do ponto de vista da temática quando da linguagem.

Na última década do século passado, com a ampliação dos meios de comunicação e de novas tecnologias, constatamos a preocupação por parte de pesquisadores com a introdução das diversas linguagens, daí decorrentes, na sala de aula das diversas disciplinas: Cinema, televisão, informática, publicidade e outros.

No Paraná, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica norteiam o ensino das diversas disciplinas escolares e apontam como conteúdo estruturante de Língua Portuguesa *O discurso como prática social*, cuja sistematização está embasada nas práticas discursivas: A Prática da Leitura, A Prática da Escrita e A Prática da Oralidade e, perpassando todas elas, A Prática da Análise Linguística.

A prática de análise linguística constitui um trabalho de reflexão sobre a organização do texto escrito e/ou falado, um trabalho no qual o aluno percebe o texto como resultado de opções temáticas e estruturais feitas pelo autor, tendo em vista o seu interlocutor. Sob essa ótica, o texto deixa de ser pretexto para se estudar a nomenclatura gramatical e a sua construção passa a ser o objeto de ensino.

Assim, o trabalho com a gramática deixa de ser visto a partir de exercícios tradicionais, e passa a implicar que o aluno compreenda o que seja um bom texto, como é organizado, como os elementos gramaticais ligam palavras, frases, parágrafos, retomando ou avançando idéias defendidas pelo autor, além disso, o aluno refletirá e analisará a adequação do discurso considerando o destinatário e o contexto de produção e os efeitos de sentidos provocados pelos recursos lingüísticos utilizados no texto. (DCE, 2008 p.24)

Porém, ainda hoje em muitas salas de aula pode-se presenciar o predomínio do velho ensino de gramática fundamentado em lições de regras gramaticais e análise de frases e períodos.

De acordo com dizer de Antunes (2003), se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa de imediato, adquirir competências em leitura e em escrita de textos. Ou mesmo para quem precisa ter certa fluência e desenvoltura no exercício mais formal da comunicação oral.

O professor que planeja dessa forma suas aulas não o faz por discordar dos avanços teóricos da disciplina ou não perceber a necessidade deles. Continua agindo assim, porque foi dessa forma que aprendeu português e acredita que esse seja o modo mais eficiente, esquecendo-se de considerar as mudanças intelectuais, culturais e sociais que ocorreram desde a sua idade escolar.

Com a ampliação das pesquisas sobre a língua, ensino/aprendizagem e letramento, termo sobre o qual Soares faz essas considerações:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, *concomitantemente*, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio... Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. Aflorando o novo fenômeno, foi preciso dar um nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno

surgiu e teve de ser nomeado. Por isso, e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra letramento.

Além da pressão dos programas de avaliação do MEC, os livros didáticos mudam seu conteúdo e metodologias, porém, alguns apresentam mudanças superficiais, mantendo as mesmas práticas, o texto está mais presente, com uma variedade significativa de gêneros, mas são usados apenas como pretexto para atividades gramaticais que privilegiam a nomenclatura e o ensino das regras gramaticais.

As salas de aula que temos hoje estão superlotadas de alunos ainda mais carentes e não há como negar as dificuldades por que passam as escolas para garantirem materiais pedagógicos eficientes para seus professores, principalmente o texto impresso, recurso imprescindível para as aulas de Língua Portuguesa.

Por outro lado, O PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – emprega, a cada três anos, milhões de reais na compra de livros didáticos que são distribuídos para todas as escolas da rede pública do país. Seria correto esse recurso ficar submetido a um segundo plano ou até ao esquecimento na escola, uma vez que em muitas, esse é o único contato cotidiano com o texto impresso que o aluno tem?

As atividades gramaticais apresentadas pela maioria desses livros estão organizadas: da palavra para a oração, da oração para o período. Muito raramente se chega à unidade maior: o texto. É o que Mendonça (2006) chama de organização cumulativa:

A perspectiva da organização cumulativa ignora dois aspectos fundamentais. O primeiro deles é o fato de que a aquisição de linguagem se dá a partir da produção de sentidos em textos situados em contextos de interação específicos e não da palavra isolada; ocorre, portanto, do macro para o micro. Mesmo quando apenas fala algumas palavras, a criança está, na verdade, produzindo discurso: é a interação com o outro que importa e é para isso que ela procura aprender a falar (e a escrever, posteriormente). O fluxo natural da aprendizagem é: da competência discursiva para a competência textual até a competência gramatical (também chamadas por alguns de competência linguística). O isolamento e unidades mínimas – que é competência gramatical – é um

procedimento de análise e que só tem razão se retornar ao nível macro: na escola, analisar o uso de determinada palavra num texto só tem sentido se isso trazer alguma contribuição à compreensão do funcionamento da linguagem e, portanto, se auxiliar a formação ampla dos falantes.

As atividades gramaticais, tal como aparecem no livro didático – PORTUGUÊS LINGUAGENS – William Roberto Cereja / Thereza Cochar Magalhães - adotado pelas escolas na quais trabalho, são elaboradas a partir de frases e/ou expressões retiradas de textos colocados ali apenas como suporte para tais exercícios, são análises com fim em si mesmas, tendo como objetivo que o aluno fixe a nomenclatura gramatical e memorize as regras para sua aplicação, como se pode comprovar na atividade abaixo.

Identifique nas orações os objetos diretos e os objetos indiretos:

- a) Diante do espelho, o ator ensaiou vários gritos e poses assustadoras.*
- b) As plantas carnívoras comem insetos.*
- c) Pacientemente, Marcos explicou o exercício ao colega.*
- d) Os formandos receberam um livro de seu paraninfo.*
- e) O peixe baiacu engole água em situações de perigo.*

Por outro lado, o ensino de gramática só faz sentido para a escolarização se levar à aquisição da competência comunicativa, ou seja, a leitura e compreensão dos textos e a produção de textos orais e escritos, o que Travaglia (2004) chama de educação linguística.

O trabalho escolar deve ser dessa forma, uma reflexão sobre a língua por meio de atividades de gramática contextualizada, para que o aluno entenda melhor o texto, conhecendo suas estruturas e seu processo de composição, além de perceber a finalidade de cada texto e a intencionalidade do autor.

A produção didático-pedagógica destinou-se aos professores de Língua Portuguesa com o propósito não só de demonstrar a utilização do livro didático com finalidade de desenvolver competências linguístico-discursivas, como apresentar textos que forneçam fundamentação teórica ao professor, para que ele desenvolva autonomia para futuras adaptações de outros livros didáticos,

ou elaboração de atividades com textos diversos, concretizada por meio da elaboração uma unidade temática contendo textos de fundamentação e sugestões de atividades de gramática contextualizada, tomando por base textos do livro didático acima referido. Conteúdos específicos abordados:

- Coesão e coerência.
- Função dos pronomes, artigos, numerais, adjetivos, palavras interrogativas, advérbio, preposições, verbos, substantivos, concordância verbal e nominal e elementos do texto.

Ressalto que alguns não serão trabalhados, uma vez que desenvolverei questões a partir de um dos textos que são usados para os exercícios gramaticais, a título de exemplificação.

A implementação do projeto na escola consistiu na discussão da fundamentação teórica da proposta do ensino da Língua Portuguesa pautado na análise e reflexão sobre o objetivo da prática pedagógica do professor que busca a formação de competentes leitores e produtores de textos, para tanto contei com o auxílio de um Grupo de Estudo formado por colegas professores de Língua Portuguesa, realizado no Colégio Estadual Vicente Rijo – Ensino Fundamental, Médio e Profissional.

Ao mesmo tempo, apliquei as atividades produzidas por mim e avaliadas pelo grupo para meus alunos da mesma escola, como forma de conclusão do projeto.

Cronograma dos encontros do grupo de estudo

DATA	ATIVIDADE REALIZADA
31-03-09	Leitura e discussão dos textos que fundamentam a proposta.
07-04-09	Leitura e discussão dos textos que fundamentam a proposta.
14-04-09	Leitura e discussão dos textos que fundamentam a proposta e elaboração de relatório com as conclusões do estudo.
28-04-09	Análise das atividades gramaticais propostas pelo livro didático.
05-05-09	Apresentação das atividades elaboradas para substituir os exercícios gramaticais trazidos pelo livro didático e da análise linguística dos textos de alunos.
12-05-09	Contribuição individual para ampliar ou redimensionar as atividades propostas.

19-05-09	Posicionamento consciente como adepto da corrente formalista ou funcionalista do ensino da Língua.
26-05-09	Avaliação do grupo da Proposta apresentada e registro dos comentários e contribuições.

Relatório dos encontros com os professores

Leitura das reflexões iniciais da Produção Didático-Pedagógica – resenha do texto “*Os diversos planos da gramática e o ensino*”. (UCHÔA, C. E. F. *Ensino da gramática: caminhos e descaminhos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004)

Iniciamos a reunião pela leitura do texto acima, durante a leitura os professores expressaram suas opiniões sobre as afirmações trazidas pelo autor e relataram experiências vivenciadas em sala de aula que tinham pontos em comum com o assunto, também comentaram sobre atividades que já aplicaram em sala, que conheceram por meio de leituras e troca de experiências com outros professores de Língua Portuguesa.

Passamos então para a discussão do texto e sua correlação com a prática em sala de aula. Os professores foram unânimes em apontar como principal dificuldade na aplicação da gramática contextualizada encontrar caminhos de aplicação da teoria.

Segundo eles, a transposição da teoria para a prática tem como principal empecilho a falta de material didático disponível, principalmente para o Ensino Médio, por esse motivo o professor deve fazer sempre a adaptação das atividades gramaticais do livro didático, por outro lado, para o Ensino Fundamental há opções de livros didáticos que seguem a proposta, mas esses raramente são escolhidos.

Os professores reconhecem que o livro didático adotado, escolhido pelos professores, não está adequado à proposta de ensino de gramática contextualizada, os conteúdos são apresentados da forma tradicional.

Os professores temem que no futuro não se faça nem uma coisa nem outra, correndo-se o risco de a gramática ficar fora das aulas de Língua Portuguesa, como o próprio texto sugere.

Todos os professores presentes concordaram com as idéias do texto, mas disseram acreditar que a mudança deverá ser aos poucos, apesar de as reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa e sua eficácia na formação de usuários competentes da língua terem tomado corpo nos anos 80.

Iniciamos os trabalhos lendo o texto “*A questão principal: como é e como deveria ser feito o ensino gramatical*”. (ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2005.)

Durante a leitura os professores expressaram opiniões e surgiram afirmações como “fomos educados de forma tradicional e temos de nos adaptar à nova teoria para ensinar”.

Os professores concordaram com todas as afirmações de como são feitas as aulas de gramática e posicionaram-se favoravelmente ao fato de que existem regras de gramática que ditam as normas de como usar as unidades da língua, de como combiná-las para que produzam os efeitos desejados, inclusive o que seria, em alguns casos, considerado uma transgressão e existem as questões metalinguísticas de definição e classificação dessas unidades, cujo objetivo é meramente a memorização da nomenclatura gramatical

Também entendem que a tendência centrada na atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto sistema-em-função, vinculado, portanto às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização é a mais indicada para o ensino da língua.

Quanto a como devem ser as aulas de *gramática* os professores destacaram que é necessário se desmistificar o ensino da gramática, para que o aluno desenvolva o gosto pelas aulas de Língua Portuguesa e perceba a importância dessa aprendizagem.

Consideraram muito oportuna a colocação da autora em relação à gramática, quando reflete sobre o uso da gramática na produção dos textos reais. O professor quando ensinar a sequência e organização do texto, forçosamente explorará as categorias gramaticais, sem perder de vista que o

que vale não é a categoria em si, mas a função que ela desempenha para a produção dos sentidos do texto.

O estudo da língua deve estar sempre ligado ao texto e sua importância para o desenvolvimento da competência comunicativa deste. “O problema novamente é como agir na prática, quando chegamos à sala de aula nos deparamos com a realidade. Deveríamos ter à disposição dos alunos textos variados e mais adequados ao gosto de cada grupo, tornando a aula mais prazerosa, havendo um momento de socialização dessas leituras, momento em que todos tomam conhecimento de todos os textos, porém essa aula ideal tropeça nas condições reais.” Concluíram os professores participantes.

Após a leitura do texto “Aspectos da formação dos bons textos – a coesão e a coerência” (BASTOS, L. K. ***Cesão e coerência em narrativas escolares***. São Paulo: Martins Fontes, 1994), os professores passaram a relatar suas experiências com atividades que levam à reflexão sobre a coerência e a coesão textuais.

Todos concordaram com a definição de não-texto está ligada à coerência, pois uma sequência textual poderá não estar coesa e ainda assim a coerência entre as partes do texto, bem como a coerência com fatos linguísticos exteriores garantirão seu entendimento, porém um texto incoerente, mesmo apresentando uma estrutura coesa, não fará sentido algum para o leitor.

Quanto às metarregras apresentadas por Charoles, os professores disseram considerá-las básicas para a prática da escrita, auxiliando, inclusive, no estudo dos operadores argumentativos e modalizadores, conteúdos considerados difíceis de sistematizar na sala de aula.

Citaram vários exemplos de atividades que realizam ou já realizaram em sala de aula, como a apresentação de textos com os elementos coesivos suprimidos, para que o aluno perceba a falta e complete as lacunas do texto, ou trechos de textos variados para que o aluno encontre a sequência correta, entre outras.

Também o parecer de Widdowson é aceito pelos participantes quando diz que o contexto, ou as condições de produção, determinam a coerência de um texto, mesmo quando à primeira vista o enunciado pareça uma sequência completamente desconexa.

Como já foi dito, o trabalho com a coerência e a coesão já acontece em sala de aula, porém o aprofundamento teórico poderá deixá-lo mais consistente e eficaz para a formação de produtores de textos autônomos e competentes.

Fizemos a leitura do texto “Afinal, o que é análise lingüística?” (MENDONÇA, Márcia. **Análise lingüística no ensino médio**: um novo olhar, um outro objeto.)

Refletimos sobre como o ensino gramatical é praticado nas aulas de Língua Portuguesa e como seria se fosse pautado na análise lingüística, pedi aos professores que fizessem um parecer sobre o assunto e faço a transcrição parcial deles abaixo.

1.“Gostei muito do seu trabalho. A dificuldade ocorre no momento da aplicação. Não nos sentimos seguros em aplicar os conteúdos desta forma, e assim, acabamos seguindo o livro com algumas adaptações. Nossas turmas são numerosas, os alunos não estão preparados para esse tipo de atividade, nós também não, pois temos medo que a aula vire bagunça e fuja de nosso controle. Mas concordo que devemos mudar, porém com segurança. Para iniciarmos essas mudanças precisávamos de livros ou manuais, com exemplos de como aplicar alguns conteúdos para não cairmos naquela de cada um faz do seu jeito.”

2.“Nós conhecemos um pouco da teoria, o que nos falta são os materiais de aplicabilidade, pois se esperamos que cada professor elabore (crie) as suas aulas levaremos muito tempo para que a proposta seja colocada em prática. Eu já comecei a ouvir isso na especialização (2000) e no mestrado (2003) falamos disso, mas ainda não conseguimos colocar em prática no ensino fundamental e médio.

Acredito que embora algumas vezes em nosso cotidiano, alguns professores prefiram o Ensino Gramatical em algumas atividades, talvez por não se sentirem prontos para o estudo do texto a partir da análise lingüística, ou simplesmente por não conseguirem transformar os velhos exercícios em novos. Porém, quando conseguimos aproveitar melhor o ensino através da Análise Lingüística como pude observar no quadro das páginas 22,23,24 e 25 realmente o educando sai ganhando em seu aprendizado porque ele

sempre será levado a refletir sobre um determinado tópico gramatical, como por exemplos, o porquê de aprender advérbios, adjetivos, conjunções, verbos, sujeitos... .”

3.”Gostei muito como você conduziu a explicação sobre a Análise Linguística em seu trabalho, foi bastante esclarecedor, num tópico ainda de certa forma delicado.”

Ainda tivemos algumas outras considerações como: 4.“ A análise lingüística deve ser uma reflexão constante por meio da leitura, análise dos discursos presentes e dos recursos linguístico-discursivos que se podem observar nos mais diferentes textos.

Iniciamos a atividade pela leitura do texto “Sistematização do Ensino da Gramática”. (TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.)

Esta resenha contém as definições da Gramática de Uso, da Gramática Reflexiva, da Gramática Normativa e de Gramática Teórica, trazidas por Travaglia (1996) (2004).

A partir desse momento nos fixamos na Gramática de Uso e na Gramática Reflexiva, para que o conceito fosse melhor apreendido, apresentei aos participantes os exemplos de atividades dessas gramáticas que retirei da produção de vários autores, sendo alguns didáticos – Soares (2002), Gusso e Finau (2002), Delmanto (2005) e outros teóricos - Franchi (Apud Travaglia 1996) e Travaglia (2004).

Houve unanimidade por parte do grupo em aceitar que essas duas gramáticas são de grande utilidade para que o aluno do ensino fundamental internalize o uso da língua em diferentes situações, adaptando o seu texto ao contexto e às condições de produção de forma consciente e autônoma.

Dessa forma, o ensino da nomenclatura gramatical, ou o estudo da Gramática Normativa e da Gramática Teórica, ficaria para o Ensino Médio, quando o aluno deverá ter internalizado as regras de gramática que fazem dele um falante competente, ou seja, que sabe adaptar o discurso a qualquer necessidade que possa surgir no seu cotidiano.

A partir desse conhecimento não mais apenas intuitivo, mas sedimentado pelo uso e reflexão das regularidades da língua, o aluno estará pronto para o aprofundamento do estudo das estruturas da língua por meio das

normas e dos nomes que cada unidade tem, bem como sua flexão e classificação, sem, contudo, deixar de pensar nesse conhecimento como uma forma de ampliar ainda mais o repertório vocabular e as possibilidades de atuação como usuário da língua.

Os professores consideraram as atividades válidas para os objetivos traçados e mostraram-se ansiosos por um momento de prática de elaboração dessas atividades.

Os professores participantes tiveram a primeira hora do encontro para ler e analisar as atividades de compreensão/interpretação e análise lingüística propostas na Produção Didático-Pedagógica. Essas atividades foram elaboradas a partir da fábula “O gato e a raposa” de Henriqueta Lisboa, que aparece no livro didático de Língua Portuguesa – 6ª série, adotado pelas escolas onde lecionamos. (CEREJA, Willian Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**. 4ª ed. São Paulo: Atual, 2006.)

O texto é usado apenas como suporte para exercícios gramaticais de identificação e classificação do sujeito simples e composto, atividades que vêm depois do conceito de Sujeito de Simples e de Sujeito Composto e da apresentação de frases isoladas a título de exemplificação do conteúdo.

Identifique e classifique o sujeito das orações do texto:

- a) Pra me livrar dele, eu tenho mil expedientes.*
- b) O gato e a raposa iam por um caminho, conversando.*
- c) Contaram muita lorota, muita prosa.*
- d) O meu é este.*

Esse é o caminho inverso ao proposto, pois o trabalho defende que primeiro devam ser aplicadas atividades de gramática de uso, em seguida atividades de gramática reflexiva e somente depois de internalizado o uso e o conceito a partir da reflexão é que o professor poderá optar por trabalhar também a gramática normativa, usando, ou não, a nomenclatura gramatical.

Os professores leram também a proposta de análise lingüística feita a partir dos textos escritos por alunos para que fizessem suas considerações.

Com ralação às atividades de estudo da fábula disseram que fariam as atividades de decodificação oralmente e acrescentariam algumas atividades de gramática normativa para fixar a classificação do sujeito.

Na produção de texto pediriam aos alunos que transformassem a fábula em uma História em Quadrinhos, aproveitando para introduzir as onomatopéias e outros elementos da HQ, como tipos de balões.

Na análise lingüística do texto do aluno, aproveitariam a palavra “auto-estima” para falar sobre a regra do hífen de acordo com as novas regras ortográficas.

Todos consideraram as atividades criativas, boas para serem aplicadas em sala de aula e que o objetivo de reflexão sobre o aspecto gramatical a que se propõe foi atingido.

Nesse encontro, os professores participantes do Grupo de Estudo manusearam o livro didático utilizado para o levantamento do problema e a formulação de proposta de solução, que seria a formulação de novas atividades, substituindo àquelas voltadas para a memorização da nomenclatura gramatical, classificação e subclassificação das unidades da língua.

Como essas atividades já foram apresentadas e algumas inclusive redimensionadas pelo grupo, pedi aos colegas que escolhessem um texto do livro didático utilizado para as os “exercícios de gramática” e elaborassem atividades de análise linguística, lembrando sempre que o texto deve ser tratado como uma unidade completa, que pertence a um gênero e que traz em si uma gama de aspectos a serem considerados como a intencionalidade, a situacionalidade, a intertextualidade, as condições de produção, a quem se destina, as marcas linguístico-discursivas presentes e sua colaboração para os efeitos de sentidos pretendidos pelo autor.

Eles escolheram o poema “Minha rua”, (DAMAZIO, Reynaldo, *Minha rua*, Folha de São Paulo. 08/03/2003)

Começaram a análise pela compreensão e interpretação do texto, depois passaram ao estudo da estrutura do poema, limitando-se a questões básicas como noção de verso, estrofe, rima, não propuseram nenhum trabalho com a oralidade ou a leitura expressiva, naturalmente suscitada pelo gênero.

No livro, é dada uma atividade com frases do texto para a identificação do sujeito e do predicado e são feitas duas perguntas: a primeira sobre a impressão que o poeta tem de sua rua e a segunda sobre a rua em que o aluno mora.

Para concluir o bloco de atividades foram explorados os aspectos gramaticais dos termos do texto, porém nesse item puderam ser notados vestígios do velho ensino de gramática, no qual o texto é pretexto para se retirar adjetivos, substantivos e assim por diante.

1. *Releia a primeira estrofe e retire os adjetivos dos substantivos abaixo:*

<i>Substantivos</i>	<i>Adjetivos</i>
<i>Rua</i>	
<i>Carro</i>	
<i>Casas</i>	

2. *Releia as estrofes seguintes e retire todos os substantivos.*

Como se pode notar, será preciso ainda muito estudo para que desvencilhemos dessa prática mais preocupada com os nomes que com os sentidos que as palavras ou expressões proporcionam ao texto, a intencionalidade, ou ainda fazer reflexões sobre os motivos que dificultam ou facilitam o entendimento dos mais diferentes textos.

Num plano mais amplo, para deixarmos de ter tantos alunos formalmente alfabetizados, mas que não conseguem passar do nível elementar de leitura e produzem textos sem deixar transparecer suas marcas pessoais, que revelam seu ponto de vista comprovam sua autonomia como usuário da língua.

Nesse último encontro pedi aos professores que, como forma de conclusão dos trabalhos, escrevessem um parecer sobre sua prática pedagógica, como lidam com a gramática e como estão se adaptando às teorias que pregam um ensino da língua voltado à formação de usuários autônomos e competentes. Segue abaixo a síntese do que escreveram.

Como ensinar a gramática de maneira funcional?

5."Esta é uma questão para a qual muito de nós buscamos uma resposta, pois sabemos que há a necessidade de aprender o mecanismo lingüístico visando ao estabelecimento das normas de boa linguagem.

Mas, como relacionar os aspectos gramaticais e toda a gama de regras que o acompanha, de maneira prática, sem, contudo, deixar de priorizar a reflexão e a livre articulação da língua, promovendo e estimulando a competência comunicativa do aluno?

Como professores de Português, estamos tentando mudar a minha prática de uma forma diferente daquela que me foi passada - o estudo da gramática enfocada nos moldes tradicionais sabemos da importância dele, mas, a dificuldade está em adequá-lo ao seu objetivo principal, que é empregar de maneira adequada a língua em todas as suas formas de manifestação. Temos buscado ajuda nos livros didáticos que sugerem uma prática mais contextualizada, mas não deixamos de trabalhar a gramática, apesar de sentir que é um trabalho maçante, pois até que seja assimilado e relacionado à produção escrita, ele perde o sentido, visto que não se pode ignorar o fato de nos depararmos com alunos de diversas camadas sociais, falantes de todos os tipos de variantes da língua, sem hábito ou preparo para a leitura.

Portanto, acreditamos que o caminho seja trabalhar os aspectos gramaticais de maneira: gradual, intensa e paralela, relacionando-os à produção escrita e análise de textos."

Os participantes afirmaram que procuram aplicar estratégias que visem ao aprimoramento lingüístico por meio do ensino da gramática funcional, consideram que melhora o desempenho dos alunos como leitores e produtores de textos e disseram ter consciência de que ainda têm muito que aprender; porém, saíram dos encontros com maior segurança e motivados aos novos desafios para desenvolver atividades sobre análise lingüística, levando em conta a gramática de uso.

A aplicação da sequência didática para os alunos se deu em um bloco de doze aulas, iniciamos o trabalho pela leitura e entendimento oral da fábula, todos se mostraram familiarizados com o gênero, por meio de leituras anteriores, inclusive em livros didáticos.

Fizeram as atividades sem grandes dificuldades, o levantamento do vocabulário, compreensão e interpretação do texto ofereceram poucos obstáculos a sua realização, os alunos entendiam facilmente os enunciados e chegavam rapidamente às respostas esperadas.

As atividades de análise lingüística também não eram problemáticas para serem compreendidas nem respondidas adequadamente, entretanto a construção do conceito gramatical e o entendimento da regra empregada só aconteceram com ajuda.

Esta experiência mostrou, uma vez mais, que existe uma lacuna entre o que se estuda ao resolver exercícios escolares e seu uso nos textos. Os desvios e inadequações ainda podem ser percebidos mesmo depois de várias atividades gramática de uso e de gramática reflexiva serem trabalhadas, mesmo que exaustivamente.

Em parte isso se justifica porque o conhecimento construído por meio do convívio familiar/social está muito sedimentado e volta à tona sempre que os alunos fazem aparecer a sua voz no texto, por outro lado, ainda estamos caminhando ao encontro de uma metodologia que garanta o aprimoramento lingüístico e leve-os à percepção de que não há falar “certo” ou falar “errado”, mas momentos de usar a linguagem coloquial, característica do grupo ao qual pertence e momentos de usar a língua culta, inclusive como condição de aceitação em novos grupos sociais, que certamente farão parte do seu cotidiano como cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não por acaso, usarei como alicerce para o desfecho deste artigo o texto de Marcos Bagno – A ASTROLOGIA, ALQUIMIA & GRAMÁTICA: TRÊS "CIÊNCIAS" ESOTÉRICAS. Encontrado no site do autor, citado nas referências desse artigo.

Segundo Bagno (2008), antes de passarmos a falar da gramática é necessário explicar o que entendemos com este termo. No estudo lingüístico contemporâneo, gramática é o nome que se dá ao conjunto de regras que governam o funcionamento de uma língua ou variedade de língua. Mas esse não é o conceito tradicional nem "popular" de gramática. Para a grande maioria

das pessoas, gramática é um livro - uma espécie de Bíblia sagrada ou de Código penal - que reúne todos os preceitos para o uso "bom", "bonito" e "correto" de uma língua.

O alvo da gramática tradicional sempre foi a língua escrita, instrumento de conservação e transmissão da cultura. Aliás, o nome gramática significa, originalmente, "arte de escrever". Ora, como bem sabemos, o domínio da escrita tem sido desde sempre privilégio de uma escassa minoria de pessoas.

. Não é exagero, portanto, dizer que uma doutrina que se aplica a ditar regras para o uso de uma minoria privilegiada é uma "doutrina esotérica", reservada aos poucos iniciados que têm acesso a ela. Mas esse não é o único aspecto da gramática tradicional que faz dela uma "doutrina esotérica". Tal como a astrologia e a alquimia, ela é um conjunto de ensinamentos que não têm verificação na realidade concreta

A "norma culta" veiculada pela gramática tradicional se apoia exclusivamente no uso escrito, formal e literário da língua, e ainda por cima num uso literário que despreza os autores modernos e contemporâneos, concentrando-se basicamente nos grandes literatos do passado. Seria mais adequado, portanto, considerá-la uma "norma oculta". É claro que é dever da escola ensinar uma norma padrão, que sirva de instrumento adequado para a manifestação lingüística falada e escrita das pessoas cultas de um país.

O problema está na identificação e na imposição dessa norma padrão. E é aí que aparece o outro lado da moeda: a ciência linguística, que surgiu na esteira dos estudos gramaticais clássicos, nos primórdios do século XX. Ao contrário da gramática tradicional, que só se ocupa da língua escrita e do uso considerado "correto", a linguística se interessa por todas as manifestações da linguagem humana. Em vez de impor arbitrariamente uma norma única baseada em usos anacrônicos do idioma literário, os lingüistas vão a campo para investigar e descrever cientificamente o uso real, quotidiano, vivo da língua falada e escrita. Como qualquer ciência, a Linguística tem o seu objeto de observação, a língua, que pode ser minuciosamente descrito, analisado, quantificado, submetido a análises estatísticas, testado em experimentos sob rigoroso controle metodológico etc.

Infelizmente, porém, os grandes avanços da linguística neste século continuam desprezados pelos autores dos compêndios gramaticais e de boa

parte dos livros didáticos usados nas escolas brasileiras para o ensino do que eles chamam de "português"

Não é de admirar que todos achem que "brasileiro não sabe português" ou que "português é muito difícil". Afinal, só mesmo uns poucos "iluminados" conseguem assimilar em seu espírito, após dura "iniciação", todos os mistérios profundos de uma doutrina esotérica. Por isso, quem quer saber de fato o que é e como é uma língua humana viva, tem que recorrer à ciência lingüística, que não despreza a gramática tradicional: apenas quer ir além e ampliar (e democratizar) os horizontes de estudo da linguagem humana.

O ensino da Língua Portuguesa pautado na análise dos elementos textuais e na reflexão sobre os fatos da língua, que têm como conseqüências a formulação de conceitos e a internalização da gramática ainda parece um sonho a ser concretizado, porém já se avançou muito nesta direção, os livros didáticos vêm mudando gradativamente e os professores também estão se adaptando. Alguém pode dizer que este processo é muito lento, pois desde os anos 80 se propõe essa metodologia, mas acredito que isso demonstre, na verdade, que estamos procedendo a uma mudança consciente e com objetivos claros e bem definidos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. **Muito Além da gramática**. São Paulo: Parábola, 2001.
- BAGNO, M. **A astrologia, alquimia & gramática: três "ciências" esotéricas**. http://www.marcosbagno.com.br/conteudo/arquivos/art_carosamigos-dezembros.htm. 2008.
- BASTOS, L. K. **Cesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- BRITTO, Luiz Percival L. **A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical**. Campinas, SP: Mundo das Letras, 1997.
- CEREJA, Willian Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**. 4ª ed. São Paulo: Atual, 2006.
- FARACO, C. A.; MANDRYK, D. **Língua portuguesa: Prática de redação para estudantes universitários**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- GERALDI, João Wanderley. CITELLI, Beatriz (coord.) **Aprender e ensinar com textos**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2.ed. Cascavel, ASSOESTE, 1987.
- _____. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras – ALB, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. CITELLI, Beatriz (coord.) **Aprender e ensinar com textos**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2.ed. Cascavel, ASSOESTE, 1987.
- _____. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras – ALB, 1996.
- KOCH, I.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1990.
- SOARES, M. B. **O letramento**
<http://www.moderna.com.br/moderna/didaticos/ef1/artigos/2004/0014.htm>
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **Gramática: ensino plural**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- UCHÔA, C. E. F. **Ensino da gramática: caminhos e descaminhos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.