

LINGUAGEM E DISCURSO: PROPOSTAS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA E DE TEXTO

LANGUAGE AND DISCOURSE: PROPOSITIONS FOR READING COMPREHENSION AND GRAMMAR PRACTICES

*Maria Aparecida Lino Pauliukonis*¹

RESUMO: Este artigo apresenta algumas reflexões sobre a situação do ensino de língua portuguesa no Brasil e propõe que algumas metodologias de ensino de gramática, de cunho meramente descritivo e/ou normativo, são responsáveis pelo fracasso dos alunos e pela sua má formação. Dentre os principais problemas do ensino, presentes na Escola tradicional, está a ausência de considerações sobre o fenômeno da variação e da mudança linguística. Além disso, há uma excessiva ênfase na descrição dos termos com um fim em si mesma, em detrimento de um novo estudo do texto como unidade básica de sentido. As propostas de mudança no ensino levam em consideração a complexidade da linguagem, sua natureza dinâmica nas variadas situações e a necessidade de adoção de novas ferramentas no ensino de texto. A compreensão do texto como um todo organizado de sentido permitirá uma melhor compreensão dos mecanismos constitutivos da linguagem humana, possibilitando, enfim, a passagem da Gramática da Frase para a Gramática do Texto.

PALAVRAS-CHAVE: texto, ensino, mudança e propostas.

ABSTRACT: *This paper presents some reflections about the study of the teaching of Brazilian language, and proposes that some methodologies of teaching Grammar are the responsible for the failure of school and for the bad results in the learning process. Among the principal problems of traditional School we can quote the lack of studies about the variation theory and the linguistic changes. Besides, there is a great emphasis in the description of the terms as a function of language instead of a study of text as a basic unit of sense. The proposals of changing have for objective to study the complexity of language, its dynamicity in varied situations and the need of adopting new ways of studying the text. Understanding what a text really is, as an organized structure of sense, will give a better comprehension of the mechanisms of the language, allowing the changing of Phrasal Grammar to the Textual Grammar.*

KEYWORDS: *text, teaching, change and proposals.*

Dada a amplitude da temática proposta – *Expressões e linguagens* –, resolvemos fazer um recorte e apresentar algumas questões relativas ao ensino de leitura e produção textual, em um mundo de transformações e mudanças, que exigem respostas novas e rápidas dos professores, com fundamentos teóricos relativos aos conceitos de texto e de discurso. Esta intervenção objetiva, assim, refletir sobre

¹ Professora Titular de Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da UFRJ, Líder do Grupo de Pesquisa em Análise do Discurso certificado pelo CNPq.

alguns problemas do ensino de gramática e de texto que os professores de língua materna conhecem bem e cujas soluções parecem longe de consenso.

Há um desejo de grande parte dos professores de que haja mudanças na escola, no sentido de superar a concepção tradicional de ensino de língua portuguesa que enfatiza aquisição de uma metalinguagem e da prescrição gramatical, como um fim em si mesmas, em detrimento da compreensão dos processos de criação dos sentidos nos textos pela interação leitor /autor. Acreditamos que, por meio de uma visão discursiva e comunicativa dos fatos da linguagem, é possível que cheguemos a resultados mais eficientes no processo de leitura, interpretação e produção textuais.

Partindo-se da hipótese de que a linguagem se confirma não só como meio informativo, mas sobretudo como uma forma de atuação política entre os homens, o texto, como resultado do processo de influência, passa a se constituir como um mecanismo dinâmico de forte cunho argumentativo-persuasivo. Essa noção de texto visto como discurso permite dizer que ele é o resultado de operações estratégicas produzidas por um enunciador e decodificadas como tal pelo receptor, em três níveis: o *referencial*, que diz respeito ao conteúdo temático, o *situacional*, referente ao contexto, aos entornos sociais ou aos vários níveis considerados, e o *pragmático*, relativo à dinâmica do processo dialógico dos interlocutores. Ler torna-se, desse modo, um trabalho de desvendamento e interpretação de operações linguístico-discursivas utilizadas na e pela construção textual. Ensinar linguagens é tornar o aluno consciente dos mecanismos linguísticos de composição dos gêneros textuais e de seus vários efeitos de sentido, possíveis de se concretizarem somente por meio de textos, orais ou escritos.

Já é lugar comum afirmar que um dos objetivos do ensino de Português é “aprimorar o desempenho comunicativo dos alunos” – como apregoam os PCNs,(1998) –, pois a língua é o elo integrador de todas as disciplinas e o principal instrumento para uma participação mais efetiva, consciente e crítica do alunado na sociedade e o bom rendimento em linguagem é o ideal, portanto, para todas as áreas.

Ressalvadas todas as exceções, de um modo geral, o ensino que se processa atualmente prioriza a transmissão de informações, enfatiza definir e classificar os componentes da Gramática da frase, em detrimento do foco na organização de todo o conhecimento linguístico sobre o Código, inato ou adquirido pelo aluno; por sua vez, teorias cognitivas mais recentes defendem que o excesso de informação e de pura memorização desorganiza e enfraquece a capacidade de interpretar dados. Com base nisso, poderíamos concluir que a Escola deveria substituir o conhecido modelo tradicional excessivamente informativo e descritivista por um ensino mais reflexivo e funcional da linguagem e os professores seriam os

privilegiados gerenciadores ou organizadores dessa imensa gama de conteúdo que é necessário transmitir aos alunos.

No entanto, não é o que se vê na prática e as consequências têm sido desastrosas: avaliações em exames internacionais e nacionais de Português, Matemática e Ciências – como ENEM ou SAEB e Prova Brasil, para citar alguns – têm comprovado o quadro desalentador do ensino e nos colocam nos últimos lugares. Isso significa que, se diminuiu o analfabetismo no Brasil, continuamos a formar “analfabetos funcionais”, uma espécie de eufemismo para nomear os que não conseguem compreender ou escrever um texto, apesar de passarem anos nas escolas aprendendo regras de ortografia, classes de palavras, funções sintáticas e flexões irregulares dos verbos, além de anos de cálculos de Matemática ou fórmulas de Física e Química e não conseguem aplicá-los em sua vida escolar. Que tipo de ensino é esse que nos leva a essa situação? Que problemas precisam ser enfrentados por todos nós? São questões complexas sobre as quais muitos estão a refletir e propor soluções.

Neste pouco espaço, decidimos focar apenas alguns aspectos que constituem problemas comuns do ensino de língua materna enfrentados pela Escola, nos variados graus de ensino. É lógico que se deixará aqui de mencionar outras tantas questões importantes com reflexos negativos no ensino, mas que são das esferas econômica, política e social, como baixos salários e pouco incentivo à formação continuada do magistério, carga horária excessiva e ausência de infraestrutura em muitas escolas, por exemplo, para nos centrar em questões relativas ao ensino de *fenômenos linguísticos*, com mais propriedade e pertinência.

A *primeira questão* relaciona-se com a variedade de uso linguístico da clientela escolar: a partir dos anos sessenta, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases e da Lei 5692, a escolaridade estendeu-se a todas as classes sociais e os professores tiveram que atender a situações de heterogeneidade social e linguística de seus alunos, sem estarem munidos de uma metodologia própria para tratar desse problema, o da variação linguística que se reflete, até hoje, no ensino de línguas. A Escola parte ainda da concepção de língua estática e homogênea e do fornecimento de regras para a realização de uma única norma, considerada padrão, cujo domínio faria do aluno um usuário exemplar. Ora, variação e mudança fazem parte de qualquer língua, as sociedades organizam-se em grupos, por regiões, idade, classe social e profissões que exigem registros diferentes e que lhes fornecem sua identidade social. As variantes não devem ser avaliadas como impróprias, ou feias, mas apenas diferentes e não são caóticas, todas possuem gramática e regras próprias para o uso.

Portanto, além de um novo conceito de Gramática, o problema da variação linguística precisa ser enfrentado pela Escola; os alunos devem se conscientizar das variações de uso e adequação da linguagem ao contexto, sem que se desenvolva

uma atitude preconceituosa em relação a nenhuma delas. Essa tarefa nem sempre é fácil, mas não se justifica esse apego a um ideal de língua homogênea e monolítica irreal, defendida em certos livros didáticos; sabemos que se torna difícil ao professor adotar uma atitude mais produtiva com relação ao ensino da variação, um dos temas-chave das Faculdades de Letras.

A Norma Culta deveria caracterizar-se também como uma variante linguística de prestígio social, necessária e funcional, mas que também muda com o tempo e cujo ensino se faz sem o aniquilamento da norma que o aluno traz de casa, da qual continuará a servir-se em situações coloquiais. É bem oportuna a esse momento as lições do pesquisador Professor Celso Cunha, um dos iniciadores do Projeto NURC no Brasil, Projeto de pesquisa sobre a Norma oral, urbana, regional e culta do país, que conta com mais de quarenta anos e cujos resultados já publicados são bem conhecidos entre nós. A propósito de “norma e correção linguística”, nas comunidades de língua portuguesa, afirmava Celso Cunha (1985, p.8): “O conceito linguístico de norma, que implica um maior liberalismo gramatical, é o que, em nosso entender, convém adotarmos para a comunidade de fala portuguesa, (...) nações soberanas todas movidas pela legítima aspiração de enriquecer o patrimônio comum de linguagem.”

O papel primordial da Escola, portanto, reside no fato de propiciar condições ao educando para que se aproprie progressivamente do “dialeto” prestigioso sem que seja violentado com a desorganização ou destruição de seu vernáculo. Ensinar, portanto, a língua do ponto de vista da variação e mudança tornou-se um dos mais instigantes desafios para os professores, em parte, pela consciência maior de que estamos hoje em uma sociedade globalizada e conectada pelos meios de comunicação de massa e pela Internet. Uma das máximas para o ensino atual talvez seja esta: *Variar e ensinar variação é preciso*, já que a língua não é homogênea e estática em sua realização e exige sempre adequação a vários fatores sociais e interacionais. É lógico que não estamos propondo substituição de uma norma por outras, mas uma atenção maior ao processo de adequação linguística às variadas situações contextuais.

Uma *segunda questão*, que é decorrente da primeira, talvez possa situar-se nesse patamar: há uma certa hesitação de parte da sociedade em aceitar construções inovadoras usuais no português do Brasil, por exemplo, em várias classes sociais. Pactua-se com a ideia de que os mais jovens estão deteriorando a língua e certos usos reais e produtivos, linguisticamente falando, são sinais de decadência. Devemos refletir sobre isso, um pouco mais: se as mudanças sociais são uma constante e a sociedade evolui em todos os sentidos, a língua não pode ficar alheia às transformações sociais. Se o espírito humano está sempre em movimento, a língua caminha com ele. Assim, não é difícil acatar a ideia de que certas construções,

mesmo não sendo abonadas pela Gramática tradicional, se tornam bastante usuais, podendo ser aceitas em certos registros linguísticos.

Estamos enfatizando a ideia de *certos registros*, pois constitui este mais um problema para a escola tradicional: não reconhecer os diferentes registros, ou as diferenças fundamentais entre as modalidades de língua escrita e a oral, ou as diferenças entre realizações dos gêneros textuais, ao insistir em uma modalidade única de realização da língua. Para citar um caso, apenas, desse rigor normativo, quanto ao emprego de verbos: dentre os de sentido polissêmico, destaca-se o verbo *ter* por suas diversas acepções, tais como: “*possuir*”, como se vê em “*Tenho* um carro novo, *tenho* muitos amigos”; “*sentir*”, em “*Tinha* sede”, “*tinha* febre”; ou “*considerar, pensar*”, como em “*Tenho* para mim que ele não é seu amigo”. Pergunta-se, por que não se pode admitir que o verbo *ter* admite o sentido de *existir* e, nesse caso, substitui o verbo *haver*, como se vê no exemplo ouvido no corredor, de uma pergunta feita por um aluno: “*Hoje não tem aula de História?*”. Talvez seja preferível aceitar esse uso, bastante comum no português do Brasil, a simplesmente ditar a regra prescritiva: o verbo *ter* não se pode usar no lugar de *haver*. Bastaria admitir que o verbo *haver* continua a competir com *ter*, como se observa no enunciado de um professor em resposta a esse aluno: “*Hoje não tem aula de História, mas ontem houve e a prova continua marcada.*”

Os trabalhos mais recentes de pesquisa sobre os usos linguísticos tornam-se fonte abonadora para o Português do Brasil e são confiáveis; citemos os trabalhos de Maria Helena Moura Neves em sua *Gramática de Usos do Português* (2008), baseada em pesquisa de mais de oitenta milhões de ocorrências de Língua Portuguesa, encontradas em jornais e revistas do contrato da seriedade, ou seja, reconhecidos como comprometidos com a norma escrita usual, para a comunicação informativa de meios midiáticos. A favor da tese de se aceitarem os usos abonados pela sociedade, com fundamento na imprensa do contrato da seriedade, podemos invocar a lição singela de nosso poeta romântico Gonçalves Dias: “Não se repreende de leve num povo o que geralmente agrada a todos”. Nesse caso, tais usos estariam legitimados pelo princípio da aceitabilidade social, a mesma “*consuetudo*” do Gramático latino Varrão, de que falava Mattoso Câmara Jr. (1999).

Sabemos que os exemplos de nossa Gramática normativa foram baseados em um tipo de variante da linguagem – a dos textos literários escritos, considerados clássicos, de uma determinada época; dificilmente se encontram nela, como padrão, exemplos de Mário de Andrade ou de algum escritor modernista da Semana de Arte Moderna de 1922, porque esses pleiteavam um modelo brasileiro de expressão própria para a língua do Brasil à época. Também antecederam essa posição, escritores românticos, com destaque para José de Alencar, que defendeu

uma forma literária brasileira de se expressar. Depois da publicação de *Iracema* e *O Guarani*, por exemplo, vários nomes e topônimos indígenas foram anexados ao nosso léxico, enriquecendo-o e diferenciando-o, cada vez mais, do léxico português e de sua estruturação sintática.

Se formos observar no campo da Sintaxe, os casos de dúvidas sobre Regência Verbal podem ser resolvidos com consultas ao *Dicionário Gramatical de Verbos*, de Francisco da Silva Borba (1990), realizado também a partir de ampla pesquisa sobre os usos do português do Brasil. Já em sua *Nova Gramática do Português contemporâneo*, Celso Cunha chama a atenção para certas construções típicas da modalidade brasileira de língua portuguesa. Vejamos sua descrição para a regência do verbo *Assistir*:

Uma longa tradição gramatical ensina que este verbo é transitivo indireto, no sentido de presenciar, estar presente, como em: “Assisti a algumas touradas” (A.F. Schmidt). (...) Na linguagem coloquial brasileira, porém, o verbo constrói-se com tal aceção de preferência com objeto direto (assistir o jogo, um filme) e escritores modernos têm dado acolhida à regência gramaticalmente condenada. Sirvam de exemplo estes dois passos: “Trata-se de um filme que eu assistia” (Clarice Lispector); “(...) e sempre as fitas que não assistira” (Autran Dourado). (CUNHA, 1985, p. 508)

Todas essas considerações sobre a variante linguística brasileira passam ao largo das preocupações da escola dita tradicional, da maioria dos livros didáticos e de certas colunas de jornal, assinadas por aqueles que se dizem gramáticos, mas que insistem na defesa de um ideal de língua padrão, que é cobrado, muitas vezes, em exames e concursos que não medem o potencial linguístico do usuário e, sim, sua capacidade de decorar regras que, muitas vezes, não se aplicam a construções brasileiras. Essas concepções continuam a dar a impressão de que a Língua Portuguesa é a mais difícil do mundo e que somente poucos a dominam: somente os professores de português – que, evidentemente, preparam suas aulas – ou que, com o tempo, acabaram por assimilar tais regras e suas exceções. Muitas vezes, ao dizer que somos professores de português, inibimos nosso interlocutor, que não se sente à vontade no emprego de sua própria linguagem.

Não acreditamos em uma solução em curto prazo, mas uma mudança no conceito do que seja Língua e de todo o potencial discursivo das modalidades escrita e oral do português do Brasil já seria um bom começo. Em suma, poderíamos afirmar certamente que *uma nova concepção de língua, de ensino de linguagem e de normatividade e sua adequação é preciso*.

Uma *terceira questão* – que constitui mais um equívoco – consiste no ensino das formas e categorias da língua, por meio de descrição e uso de uma metalíngua vista em si mesma, sem que se ofereça como contraparte a funcionalidade

dessas categorias no processo linguístico; ou seja, ensina-se muito mais a função metalinguística da linguagem do que a língua em si; informa-se sobre a “ferramenta” e não sobre seu uso, como lembrou o linguista Fiorin (2001) a respeito do ensino de língua e literatura, em uma palestra da ABRALIN. Um exemplo desse processo é o que está relacionado ao ensino dos substantivos concretos e abstratos, feito por meio de uma definição acompanhada de listas de exemplos para decorar, ou reconhecer em frases, prática que também se repete com os coletivos – alguns exóticos, como o de *borboleta – panapanam* – e a lição do professor de português parece se encerrar aí. Não se analisa o papel funcional e muito importante desses substantivos concretos e abstratos na organização textual, por exemplo, o que seria de grande utilidade aos alunos na interpretação e principalmente na produção de seus textos, quando se deparassem com a sequenciação e a coesão das frases.

O mesmo problema se aplica às teorias textuais: os textos classificam-se em figurativos ou temáticos, que se dividem em modos ou sequências narrativas, descritivas e argumentativas. Os narrativos/descritivos constroem-se com nomes concretos, que permitem apresentar e designar os seres, suas propriedades e ações se expressam por termos abstratos, os quais ajudam a criar efeitos de realidade e de causalidade; por sua vez, os textos temáticos explicam o mundo e as relações entre os seres, os processos de inclusão e exclusão e as relações de causa e os efeitos etc., quando são de grande valia o uso dos nomes abstratos. Toda essa problemática da construção textual tem sido tratada em várias obras de Fiorin e Platão (2008), Ingedore Koch (2011) e Marcuschi (2009), só para citar alguns autores mais conhecidos, que defendem, há anos, uma mudança no ensino da Gramática e do texto, utilizando princípios da Linguística textual e da Análise do discurso, com aplicação da funcionalidade das classes de palavras na organização dos textos.

Pesquisadores do Grupo CIAD-Rio – UFRJ –, temos nós constatado a importância de se estudarem as estratégias discursivas usadas pelos enunciadores e captadas na interpretação e na produção de textos de gêneros diversos. Também em análises de livros didáticos – coordenamos o PNLEM, de 2007/9, na UFRJ, com colegas professores do Departamento de Letras Vernáculas da UFRJ –, em que foram analisadas coleções de livros de Português e de Literatura Brasileira para o ensino Médio (PNLEM, 2007/2008 e distribuídos nas escolas, em 2009) – percebemos que vários problemas ainda persistem: muitas vezes o texto continua a ser tratado como mero pretexto para as classificações da Gramática da frase e as perguntas de interpretação situam-se na observação da superfície textual, sem uma integração entre Gramática e Texto; os conteúdos gramaticais, frequentemente, constituem apêndices no final do livro para consulta, e os exercícios gramaticais são de reconhecimento e classificação dos elementos. Quanto ao estudo de textos literários,

também se observa o mesmo problema: o texto não é analisado em sua materialidade linguística, ou seja, não se nota uma contraparte essencial para a compreensão dos fenômenos da Língua, na construção e na compreensão dos textos literários e sua contraparte significativa e artística.

Outras pesquisas anteriores corroboram nossas constatações: Marcuschi e outros, em pesquisas sobre o livro didático de português para o ensino fundamental – PNLD –, revelam que setenta por cento das questões de interpretação de texto constituem pura cópia de fragmentos dos textos e as restantes somente necessitam de uma rápida olhada nos dados para se chegar à resposta. Mais preocupante é o fato de que apenas um décimo das questões exige reflexão mais acurada e algum tipo de inferência ou raciocínio mais crítico do aluno (MARCUSCHI, 2003, p.57).

Devemos fazer aqui uma observação e uma ressalva: acreditamos que apenas um bom livro didático não resolve o problema do ensino, se o professor não se dispuser a trabalhá-lo de forma reflexiva e produtiva, como o contrário também pode ser verdadeiro: um livro não tão bom pode ser utilizado pelo professor consciente, bem preparado nas teorias linguísticas e pode ser benéfico aos alunos. Bem preparado na teoria significa aquele que se atualiza e transfere pedagogicamente para o ensino os excelentes resultados de pesquisas sobre ensino, que estão no mercado há anos.

O que se observa é que ainda há falta de correspondência entre o que é discutido, proposto na Universidade, nos Congressos especializados e o que se processa geralmente no ensino escolar; muitas vezes os livros didáticos citam as obras na bibliografia, mas não modificam suas concepções sobre texto e gramática, ou seja, continuam considerando a língua a partir de uma descrição da frase, com uma metodologia de reconhecimento e de classificação dos termos e uma insistência no ensino da metalinguagem como um fim. A esse respeito, citam-se pesquisas e entrevistas feitas com vários professores, por Neves e equipe (1998), em que se constatou que mais de setenta por cento das aulas de português, no ensino fundamental, são destinadas ao ensino de classes de palavras e de funções sintáticas, por meio da definição e do reconhecimento dos termos. Aquele que ousa mudar isso, propondo um trabalho mais produtivo a partir da funcionalidade dos elementos no texto, pode ser visto como o professor relapso, que não deu aula; os pais checam trabalhos de casa e querem ver os conteúdos exaustivamente dispostos e tratados como manda a tradição. É comum ouvir de alunos: “Hoje o professor não deu nada, só interpretação de texto ou redação...”, segundo testemunho de professores entrevistados.

Acrescente-se outro agravante: atualmente verifica-se que, com o descrédito do ensino tradicional de Gramática normativa, muitos professores procuram administrar em suas aulas conteúdos de descrição linguística, muitas vezes defasados

ou mal aprendidos em cursos de atualização fornecidos em cursos rápidos. Por serem de curta duração, não aprofundam os pressupostos teóricos necessários que poderiam embasar uma reforma no ensino, o que traz em consequência fragmentações de teorias e aplicação de exercícios desvinculados ou sem sistematização, o que não contribui para melhorar o ensino.

Em resumo, é preciso uma nova conscientização sobre os conteúdos a serem ensinados, sem os vícios advindos de excessos de uma metalinguagem inovadora—como substituir “sujeito” por “sintagma nominal”, por exemplo; em contrapartida, é necessário que haja consenso quanto a uma metodologia própria que permita a passagem da *Gramática da Frase* para a *Gramática do Texto*, com resultados mais promissores para a formação de alunos leitores autônomos e conscientes.

Eis que se apresenta uma *quarta questão*: a falta de clareza na definição dos conteúdos e métodos para os estudos de interpretação de texto: o aluno tem uma ideia vaga de que a interpretação é intuitiva, vale tudo que puder associar, ou então que deverá submeter-se à experiência do professor que, sendo leitor mais experiente, é capaz de resolver os intrincados problemas de interpretação ou da produção textual.

Tradicionalmente, o ensino de leitura e de redação tem enfrentado dificuldades de várias ordens: em primeiro lugar, porque não apresenta conteúdo programático específico como o que existe para a Gramática da frase, no campo da fonologia, da morfologia e da sintaxe; em segundo, pelo pouco espaço dedicado a ele pelos professores sobrecarregados pelos extensos programas de descrição e reconhecimento dos elementos da frase. Em função disso, sobra muito pouco tempo para aulas de leitura, interpretação e produção textual. Muitas vezes, também as aulas de leitura resumem-se a discussões periféricas sobre o conteúdo das proposições ou o texto é usado como pretexto para exercícios fragmentados de aplicação do conteúdo gramatical. Em suma, a escola continua a ensinar seus alunos a escrever e a analisar frases e períodos e a cobrar-lhes a confecção de textos coesos e coerentes. O resultado não poderia ser mesmo melhor, e uma certa reformulação é urgente.

À luz dessa problemática, é possível pensar em uma revisão dos conteúdos tratados na gramática da frase, tendo em vista um ensino com uma visão discursivo-interativa da linguagem. Para se fazer isso, é preciso adotar-se uma outra concepção de texto: abandonar a antiga noção de que ele é um *produto* pronto e acabado que sai da mente de um Autor, a que deve se conformar a intuição do leitor, como faz crer a tradicional pergunta de interpretação: *o que o Autor quis dizer com isso?* Nesse caso, é bom lembrar a afirmativa de Mário Quintana de que, se for preciso explicar a um leitor o que o Autor quis dizer, um dos dois é “burro”, incompetente.

Um novo enfoque de texto visto, pois, como discurso leva-nos a considerar a importância da compreensão do sentido global do texto e dos mecanismos

produtores desse sentido. Dessa forma, o texto, como um todo significativo, estrutura-se de forma que a junção das partes é importante para a apreensão do todo, mas este se torna maior do que a soma de todas as partes. Com base nisso, o estudo de texto poderia se fixar no exame cuidadoso dos mecanismos de estruturação de sentido, por meio das partes, e ainda evidenciar o processo interativo entre um enunciador e um leitor, o qual se torna também um parceiro, o co-enunciador do texto. Em vez de simplesmente se fixar o conteúdo das proposições – ou o que o texto diz –, talvez melhor seja enfatizar os processos de construção de sentidos, analisar como o texto *diz algo* e, ao dizer, *que efeitos de sentido* consegue transmitir e, ainda, o mais importante: *de que meios linguísticos e operações discursivas* se vale a construção textual como um todo.

Um dos graves problemas no ensino de texto talvez se deva à concepção equivocada que a Escola tradicional ainda conserva sobre o texto: como se fosse uma grande frase ou uma sequência de frases. Ao contrário, ele é um todo organizado de sentido, ou seja, possui uma estrutura. Além disso não se compõe só de elementos linguísticos, mas por ser um acontecimento histórico, seu sentido se constrói por meio de mecanismos intra e interdiscursivos, pela relação que mantém com outros textos, há sempre um jogo interno de dependências estruturais e de relações com o exterior e com o conhecimento de mundo do leitor.

Um dos compromissos mais importantes da Escola é tornar o aluno um leitor autônomo e um produtor independente de textos. Apesar de tantas sugestões pedagógicas, os resultados têm sido poucos animadores, pois muitas se perdem em generalidades e não oferecem subsídios metodológicos para prática efetiva de redação e leitura, ou o que é pior: apela para soluções simplistas e fáceis.

Não se pode mais crer que a interpretação ou a produção textual seja um dom, que depende da sensibilidade do aluno, ou que deriva de um aprendizado focado nas regras gramaticais; ao contrário, trata-se de uma prática que, com um método sistemático, tem de ser apresentada pela escola e, paulatinamente, apreendida pelo aluno. Essa passagem do ensino tradicional, que tem como base a Gramática da Frase, para uma concepção de Gramática de Texto é um grande desafio que exige novas teorias e metodologias de ensino.

Gramática de texto e de discurso, na acepção que estamos usando aqui, implica conhecimento do texto, do ponto de vista do funcionamento dos elementos que o compõem e, do ponto de vista discursivo, é o mediador do processo de comunicação, o que requer um leitor/ produtor consciente, crítico e participativo. Nesse sentido, o ensino de Gramática será muito mais eficaz quando privilegiar a reflexão sobre a língua em funcionamento em textos, o que não invalida o ensino da descrição ou dos esquemas de normatividade.

Em suma, procuraremos sistematizar, a seguir, algumas propostas e /ou caminhos para o ensino de linguagens, com base em alguns princípios, que podem se resumir nos seguintes termos:

1. a linguagem humana deve ser considerada em sua natureza heterogênea e dinâmica, o que lhe confere graus de complexidade variada, que a escola necessita desvendar com novas ferramentas e métodos;
2. o ensino dos conteúdos gramaticais de uma língua deve estar atrelado a uma maior compreensão do seu Sistema linguístico em suas potencialidades de uso, o que significa enfatizar o estudo da língua a partir dos efeitos de sentido produzidos nas situações sociais, expressas pelos diversos gêneros de texto;
3. sabendo-se que na língua há liberdade sim, mas também regras coercitivas, o aluno deve percebê-la como um jogo interativo, regulado por um “contrato” comunicativo cujas regras necessita dominar, constituindo-se essa uma condição *sine qua non* para participar do jogo;
4. o domínio das regras gramaticais implica também adquirir certa consciência da possibilidade de criação e transgressão, por parte do usuário, consoante o gênero textual escolhido, ou seja, ensinar a jogar constitui parte do aprendizado de uma língua, útil em qualquer estudo linguístico.

Enfim, é necessário fornecer oportunidades ao aluno de participar do jogo semântico-discursivo e também lhe fornecer estratégias que lhe permitam maior proficiência na compreensão e na produção textual; somente, dessa forma, poderemos pensar em transformá-lo em um poliglota em português, como sugeriu o Mestre Evanildo Bechara em “*Ensino de Gramática: Opressão ou liberdade?*” (1989), ou seja, ensinar-lhe uma linguagem funcional, não nos esquecendo do papel prioritário do texto, instrumento básico no ensino de línguas em geral. Como disse um colega, em uma palestra, citando o autor espanhol, Carlos Bolsueño: “*Para se ler o mundo, o texto é um instrumento fundamental, mas é como se fosse apenas o interruptor, pois a lâmpada cada um tem a sua*”. Acender ou despertar essa lâmpada dos alunos é preciso e é urgente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECHARA, Evanildo. *Ensino de gramática: opressão ou liberdade?* São Paulo: Ática, 1989.
- BORBA, Francisco da Silva S. et alii. *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo*. São Paulo: UNESP, 1990.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luis Felipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- FIORIN, José Luiz. A. *Linguística e ensino de língua materna*. Conferência, ABRALIN, 2001.
- FIORIN, José Luiz; PLATÃO, Francisco Luiz. *Lições do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.

- KOCH, Ingedore Villaça. *As tramas do texto*. São Paulo: Contexto, 2011.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2008.
- _____. *A gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1998.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.) *O livro didático em português*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p.19-36.
- _____. *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2009.
- MATTOSO Câmara Jr. J. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 7ed. 1999.
- PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. A questão do texto. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. (Orgs.) *Ensino de Gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 239-258.
- _____. et alii (Orgs.) *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lucerna, 2007.
- PNLEM (2009)-Língua Portuguesa. *Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio*. MEC, Brasília, 2008.

Recebido em 29.09.2016

Aceito em 14.03.2017