

# TEXTO E DISCURSO: DESAFIOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS

Aparecida Lino PAULIUKONIS

Doutora em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1988). Professor Associado da UFRJ, possui e atua principalmente nas seguintes áreas: lingüística do texto, língua e ensino, discurso e ensino, análise do discurso, semântica lexical e discursiva. Fez Pós-Doutorado em Análise do discurso, na Universidade Paris XIII com a supervisão de Patrick Charaudeau. Coordena o Laboratório de pesquisa do CIAD- Rio (Círculo Interdisciplinar de Análise do discurso) com pesquisadores da UFRJ, UFF e UERJ, desenvolvendo Projeto sobre "Modalização e Enunciação no discurso midiático e literário".

E-mail: aparecidalino@gmail.com

## RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil e propõe que metodologias de ensino centradas em tópicos de gramática normativa são responsáveis pelo fracasso na formação de leitores proficientes. Dentre outros problemas do ensino, presentes na Escola tradicional, citam-se a não-aceitação das variantes linguísticas e o foco em descrições metalingüísticas como um fim em si mesmas, em detrimento de um estudo do texto como unidade básica de sentido e de interação. As propostas de mudança no ensino levam em consideração a complexidade da linguagem, sua natureza dinâmica e a necessária adoção de novas ferramentas no ensino. A visão 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 e do Discurso e a conseqüente formação de leitores mais críticos e independentes.

## Palavras chave

texto; ensino; mudança e propostas

## Introdução

Esta análise objetiva apresentar uma reflexão sobre questões relativas ao ensino de texto, leitura e produção, em um mundo de transformações e mudanças, com base nos fundamentos das ciências da linguagem, sobretudo as que enfatizam a importância da enunciação e consideram o texto como discurso.

Já é lugar comum afirmar que um dos objetivos do ensino de Português é "aprimorar o desempenho comunicativo dos alunos", - como apregoam os Programas Curriculares

Nacionais (PCNs),- sendo a língua o elo integrador de todas as disciplinas e o principal instrumento para uma participação mais efetiva, consciente e crítica do alunado na sociedade.

Ressalvadas exceções, o ensino que se processa atualmente prioriza a transmissão de conteúdos gramaticais e privilegia uma série de informações, por meio de uma metalinguagem que visa ao reconhecimento e à classificação dos componentes de uma Gramática da frase, em detrimento da análise de sua funcionalidade na organização dos textos e de todo o conhecimento linguístico inato ou adquirido pelo aluno.

Por sua vez, pesquisas na área dos estudos neurológicos demonstram que o excesso de informação pode desorganizar e enfraquecer a capacidade de interpretar dados. Com base nessas premissas, poderíamos concluir que a Escola poderia substituir esse modelo excessivamente informativo e descritivista do Código e das normas linguísticas e enfatizar um ensino mais produtivo, reflexivo e funcional da língua nas diversas situações, tornando-se os professores, nesse caso, antes os privilegiados gerenciadores ou organizadores da imensa gama de conteúdos que se necessita transmitir aos alunos, nos variados graus de ensino.

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, SAEB e Prova Brasil, para citar alguns, - comprovam o quadro desalentador que nos classifica nos últimos lugares; em função disso, conclui-se que continuamos a formar “analfabetos funcionais”, uma espécie de eufemismo para nomear os que não conseguem compreender ou escrever um texto, de razoável complexidade, apesar de passarem anos nas escolas memorizando regras de ortografia, de fonética e fonologia, classes de palavras, flexões nominais, verbais e funções sintáticas, além de se exercitarem anos em cálculos de Matemática e em decorar conteúdos de Ciências Biológicas que não conseguem traduzir efetivamente em sua vida. Que tipo de ensino é esse que nos leva a essa situação? Que problemas precisam ser enfrentados pela Escola e por toda a sociedade?

Dada a amplitude da temática proposta, propomos fazer um recorte sobre algumas questões relativas ao ensino e refletir sobre certos temas problemáticos que os professores de língua materna e estrangeira conhecem bem mas cujas soluções ainda parecem longe de um consenso.

É claro que deixaremos de mencionar assuntos importantes, que pertencem às esferas econômica, política e social, como baixos salários do magistério e desprestígio da carreira, carga horária excessiva e ausência de infra-estrutura nas escolas, por exemplo, e tentaremos priorizar o enfoque no ensino de fenômenos linguísticos, sobre os quais acreditamos poder opinar.

## **Língua e variação**

O primeiro problema relaciona-se à variedade dos usos linguísticos da clientela escolar: a partir dos anos sessenta, com 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 dessa questão, que se reflete, até hoje, no ensino de línguas.

A Escola parte ainda da concepção de Língua estática e homogênea e da necessidade do fornecimento de regras para a realização de uma norma, considerada padrão, cujo domínio faria do aluno um usuário exemplar em seus textos. Ora, norma, variação e

mudança são conceitos que fazem parte da história de qualquer língua, as sociedades organizam-se em grupos, por regiões, idade, classe social e profissões que exigem registros diferentes e que lhes fornecem uma 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 sua realização.

Portanto, além de um novo conceito de Gramática, o problema da variação linguística deve ser discutido pela Escola; os usuários precisam estar conscientes de que o uso faz parte das variações e depende de uma adequação ao contexto situacional e contextual de forma ampla, sem que se desenvolva, com isso, uma atitude preconceituosa em relação a nenhuma delas. Essa tarefa nem sempre é fácil, mas é a única saída; não se justifica esse apego a um ideal de língua homogênea e monolítica irreal, presente também na maioria dos ditames de livros didáticos, o que torna mais difícil ao professor adotar uma atitude independente e mais produtiva com relação ao ensino.

A Norma de prestígio deveria caracterizar-se como mais uma variante necessária e funcional, mas que também muda, com o tempo, cujo ensino se faz sem o aniquilamento da norma que o aluno traz de casa, da qual continuará a servir-se em situações informais ou coloquiais. É bem oportuna a lição do pesquisador e linguista Celso Cunha, um dos iniciadores do Projeto NURC no Brasil, - Projeto de pesquisa sobre a Norma oral, urbana, regional e culta do país- que, a propósito de "norma e correção linguística", nas comunidades de língua portuguesa, afirma: "(...) O conceito linguístico de norma, que implica um maior liberalismo gramatical, é o que, em nosso entender, convém adotarmos para toda a comunidade de fala portuguesa, (...) nações soberanas todas movidas pela legítima aspiração de enriquecer o patrimônio comum." (1985, p.8)

Portanto, o papel primordial da Escola no que tange à orientação normativa, reside no fato de propiciar condições ao educando para que se aproprie progressivamente dessa norma ou do "dialeto" prestigioso, sem que seja violentado com a desorganização ou destruição de seu vernáculo. Ensinar a língua do ponto de vista da variação e da mudança tornou-se um desafio para os professores, em parte, pela consciência maior de que estamos em uma sociedade globalizada e conectada pelos meios de comunicação de massa e pela Internet. Uma das máximas a se adotar no ensino atual talvez seja: *Variar é preciso*, já que a língua não é homogênea e estática em sua realização e exige sempre adequação a vários fatores sociais, interacionais e discursivos.

### **A variante brasileira**

Um segundo problema, que é decorrente do primeiro, talvez possa situar-se nesse patamar: há uma certa recusa da sociedade letrada em geral em aceitar certas construções tidas como incorretas e que são usuais no português do Brasil; acata-se também a idéia de que os mais jovens estão deteriorando a língua e certos usos são sinais dessa decadência; ora, se as mudanças sociais são uma constante e a sociedade evolui em todos os sentidos, a língua não pode ficar alheia às transformações sociais. Assim, não é difícil aceitar a idéia de que certas construções, mesmo não sendo abonadas pela Gramática tradicional, mas bastante usuais no país, podem ser aceitas em certos registros linguísticos, como mais uma possibilidade de expressão e de enriquecimento da língua como tantos outros usos demonstraram, ao serem incorporados ao longo da História.

Dizemos em *certos* registros, pois constitui este mais um problema para a escola: não reconhecer os diferentes registros linguísticos, ou as diferenças fundamentais entre as modalidades de língua escrita e oral, por exemplo, e insistir em uma modalidade única de

realização da língua, pautada em regras válidas para o português europeu, que não encontram respaldo no uso brasileiro.

Para citar um caso desse rigor normativo, observe-se que, dentre os verbos polissêmicos, destaca-se o *verbo ter* por suas diversas acepções, tais como: "*possuir*", como se pode ver em "*Tenho um carro novo, tenho muitos amigos*"; "*sentir*", como se vê em "*Tinha sede*", "*tinha febre*"; ou a de "*considerar, pensar*", como em "*Tenho para mim que ele não é seu amigo*". Pergunta-se qual a razão de não se aceitar que o verbo *ter* admite também o sentido de *existir* e, nesse caso, substitui o verbo *haver*, como se pode depreender do exemplo real, em sala de aula: "*Hoje terá prova de História?*", pergunta que obteve a seguinte resposta de um professor: "*hoje não terá prova, mas amanhã terá*". Talvez seja preferível acatar o uso empregado pelo aluno e pelo professor e que é bastante comum no português do Brasil, a simplesmente insistir na regra prescritiva: *não se usa o verbo ter, no sentido de existir, ou no lugar de haver*- regra já sem o respaldo de diversos registros comuns no Brasil.

Vários trabalhos de pesquisa sobre os usos do português do Brasil tornam-se fonte abonadora desses usos linguísticos e são confiáveis pela abrangência das pesquisas; citemos os trabalhos de Maria Helena Moura Neves em sua *Gramática de Usos do Português* (1999), baseada em pesquisa de mais de oitenta milhões de ocorrências de Língua Portuguesa, encontradas em jornais e revista comprometidos com a norma escrita de prestígio para a comunicação de meios midiáticos. A favor da tese de se acatarem os usos aceitos pela sociedade, como esses também fundamentados nos usos da imprensa do *contrato da seriedade*, podemos invocar a antiga lição singela do 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, a que se refere Mattoso Câmara Jr. (1976).

Sabemos que os exemplos abonadores das regras da Gramática normativa, mesmo para o uso oral, foram baseados em um registro específico de linguagem - a dos textos literários escritos, - considerados clássicos em uma determinada época; dificilmente se encontram como padrão exemplos de escritores brasileiros como Mário de Andrade ou de algum escritor modernista da Semana de Arte Moderna (1922), porque pleiteavam eles um modelo de expressão própria para a língua do Brasil. Também antecederam nessa posição, escritores românticos, com destaque para José de Alencar, que defendeu uma forma literária brasileira de se expressar o português com uso de léxico nacional, como se vê em obras, como *Iracema* e *O Guarani*, cujos nomes e topônimos foram anexados ao nosso vocabulário, enriquecendo-o e diferenciando-o, cada vez mais, do português de Portugal; da mesma forma, essas obras se distanciavam da estruturação morfossintática do português europeu, instaurando uma literatura brasileira.

Se se observar o campo da Regência Verbal, vários casos que são usuais em registros brasileiros podem ser abonados com consultas ao *Dicionário Gramatical de Verbos*, de Francisco da Silva Borba (1990), organizado também a partir de ampla pesquisa sobre os usos do português do Brasil, respaldados em língua escrita em norma de prestígio pela grande imprensa.

Já em sua *Nova Gramática do Português contemporâneo* (1985, p.508), Celso Cunha chamava a atenção para certas construções típicas da modalidade brasileira de língua portuguesa. Vejamos sua afirmativa sobre 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, 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)

Muitas dessas pesquisas e considerações sobre a variante linguística brasileira aparentam ser ignoradas pela escola tradicional e pela maioria dos livros didáticos que insistem na descrição e defesa de um ideal de norma única, que é exigido em exames e concursos, que não medem o potencial linguístico do usuário e, sim, sua capacidade de decorar regras obtusas ou inúteis. Essa insistência no ensino de usos fora dos padrões brasileiros - que para o aluno figuram como exceção- induzem à crença de que a Língua Portuguesa é a mais difícil do mundo e que poucos dominam, - somente os professores de português- que, evidentemente, preparam suas aulas, sob esses parâmetros,- ou aqueles que, com o tempo, acabaram por assimilar as tais regras e 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, preferindo calar-se.

Não acreditamos em uma única solução a curto prazo, mas talvez uma mudança do conceito do que seja Língua e Texto e uma abordagem de todo o potencial discursivo das modalidades escrita e oral já seria um bom começo. Em suma, poderíamos afirmar que *uma nova concepção de língua, de ensino de texto e de uma normatividade mais próxima do uso do português brasileiro é preciso.*

### **Ensino de metalinguagem em si mesma**

Um terceiro problema - que constitui mais um equívoco metodológico - consiste no ensino das categorias da língua, por meio de descrição de uma metalinguagem vista como um fim em si mesma, sem que se ofereça como contraparte o entendimento da funcionalidade dessas categorias no processo linguístico-discursivo; 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. Um só exemplo ilustrativo: com relação aos substantivos concretos e abstratos, o ensino é feito por meio de uma definição acompanhada de listas de exemplos para memorizar, ou de textos apenas para reconhecimento dos termos, prática que também se faz com os coletivos, com insistência em alguns exóticos, - como o de *borboleta*, por exemplo - e a lição descritiva parece se encerrar aí. Não se analisa o papel funcional dos nomes concretos e abstratos na organização ou na estruturação textual, por exemplo, o que seria de grande utilidade aos alunos na confecção de seus próprios textos. O mesmo se diga de sua funcionalidade em relação à sequenciação do texto, por meio de retomadas por anáforas nominais definidas, e do processo de referenciação ou de construção do objeto discursivo, ao longo do texto.

Discutindo um pouco mais essa temática da composição do texto, poderíamos focar o papel de entidades nominais. Sabe-se que as teorias semióticas classificam os textos em figurativos e temáticos, que se dividem em sequências narrativas, descritivas e argumentativas. Assim, os textos narrativos/descritivos constroem-se com nomes concretos e/ou abstratos, que permitem apresentar e designar os seres, suas propriedades e ações no mundo a partir de uma perspectiva temporal e de causalidade/explicação, criando efeitos de realidade. Os textos temáticos explicam o mundo, de modo que são frequentes as

relações entre os seres, os fatos e os processos, pela ótica da causalidade, da inclusão e da exclusão, os processos de implicação, de inferências, de causas e os efeitos etc., nesses casos impera o processo de relação e modalização e o uso frequente de conectores.

Toda essa problemática da construção textual tem sido tratada e bastante divulgada nas obras de linguistas como Fiorin e Platão, Koch, Travaglia e Marcuschi, só para citar os mais conhecidos, que defendem, há anos, mudanças no ensino do texto, por meio dos princípios teóricos da Linguística Textual e da Análise do discurso.

Pesquisadores do Grupo CIAD-Rio- UFRJ / UFF e UERJ (2006, 2007)- também temos constatado em pesquisas a importância de se estudarem as estratégias discursivas usadas pelos enunciadores e captadas na interpretação e na produção de textos de gêneros diversos. Em recentes análises de livros didáticos, - coordenamos o PNLEM, de 2007/2008 na UFRJ, com os colegas professores do Departamento de Letras Vernáculas da UFRJ- quando foram avaliadas coleções de livros de Português e de Literatura Brasileira para o ensino Médio (PNLEM, 2008), constatamos essa problemática.

Em um total de 16 coleções, onze foram indicadas, para escolha de material didático, com observações aos professores, por meio de um catálogo publicado pelo MEC e distribuído nas escolas, em 2009. Pela análise percebemos que vários problemas antigos ainda persistem: o texto na grande maioria 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, não havendo uma integração entre Gramática, texto e produção; os conteúdos gramaticais, frequentemente, constituem apêndices no final do livro para consulta, e imperam os exercícios de reconhecimento e classificação dos termos. Quanto ao estudo de textos literários, também se observa o mesmo problema: o texto não é analisado em sua materialidade ou funcionalidade linguística, ou seja, não se nota uma contraparte discursiva essencial para a compreensão dos fenômenos da língua, na construção e na compreensão dos textos literários e de outros textos; é como se a materialidade linguística nos textos não existisse.

Outros resultados de pesquisas anteriores também corroboram essas nossas constatações: Marcuschi, Moura Neves e outros pesquisadores publicaram resultados de observações sobre análises do livro didático de português para o ensino fundamental – no âmbito do PNLD – e demonstram que setenta por cento das questões de interpretação de texto presentes nos livros analisados constituem pura cópia de fragmentos dos textos e as restantes somente necessitam de uma rápida olhada na superfície dos dados para se chegar à resposta. Mais preocupante é o fato de que apenas um décimo das questões exigiam reflexão mais acurada e algum tipo de inferência ou raciocínio mais crítico do aluno. (Marcuschi, 2003, p.57).

Deve-se fazer aqui uma observação e uma ressalva: apenas um bom livro didático não resolve o problema do ensino, se o professor não se dispuser a utilizá-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 nas teorias significa aquele que se atualiza e transfere pedagogicamente para o ensino os resultados de pesquisas sobre ensino, que estão em publicações há anos.

O que se observa, portanto, é que ainda há falta de correspondência entre o que é discutido na Universidade, nos Congressos especializados e nas obras teórico-práticas e o que se processa no ensino escolar; muitas vezes os livros didáticos citam as obras na bibliografia, mas não modificam suas concepções sobre estudos de texto e de 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 em si mesmo.

A esse respeito, citam-se entrevistas feitas com vários professores, por Neves e equipe em 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 de mera definição e reconhecimento em frases soltas. Aquele professor que ousa mudar isso, propondo um trabalho mais produtivo a partir do texto pode ser visto como o professor relapso, que não deu aula; os pais checam cadernos e trabalhos de casa e querem ver os conteúdos exaustivamente dispostos e tratados como manda a tradição. É comum ouvir de alguns alunos: "Hoje o professor não deu nada, só interpretação de texto ou aula de redação", segundo testemunho de professores entrevistados.

Acrescenta a pesquisadora um outro fator agravante: atualmente verifica-se que, com o descrédito do ensino tradicional de Gramática normativa, muitos professores procuram administrar em suas aulas novas teorias ou conteúdos de descrição linguística, muitas vezes defasados ou mal aprendidos em cursos de atualização fornecidos pelas Secretarias de ensino. Por serem de curta duração, esses cursos de formação 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 contribui para piorar o resultado no ensino.

Em síntese, uma nova conscientização sobre os conteúdos a serem ensinados, sem os vícios advindos de excessos da metalinguagem inovadora torna-se necessário; em contrapartida, é desejável que haja consenso quanto a uma metodologia que permita a passagem da *Gramática da Frase* para um *Estudo produtivo do Texto*, com funcionalidade para aperfeiçoamento da leitura e da produção textual.

## **O ensino de interpretação de texto**

Eis que se apresenta um outro problema igualmente grave: a falta de clareza quanto ao teor dos conteúdos e métodos nos estudos de interpretação de texto: o aluno ou o professor têm uma idéia vaga de que a interpretação é intuitiva, acredita-se que vale tudo que puder se associar, ou então que o aluno deverá submeter-se à experiência do professor que, por ser um leitor mais experiente, é capaz de resolver os intrincados problemas de interpretação.

Tradicionalmente a delimitação do conteúdo das aulas de leitura e de produção textual tem enfrentado dificuldades de várias ordens: em primeiro lugar porque não se apresenta conteúdo programático bem definido como o que existe para a Gramática da frase, por exemplo, nos campos 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 pouco tempo para aulas de leitura e produção de texto, que ficam relegadas a um segundo plano. Muitas vezes, também as aulas de interpretação resumem-se a discussões periféricas sobre o conteúdo das proposições ou por vezes, o texto é usado como pretexto para exercícios fragmentados de aplicação e do reconhecimento de conteúdo gramatical, como já foi enfatizado. 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 produtivo e o medo da página em branco acomete ainda muitos alunos.

À luz dessas questões, pergunta-se: é possível uma revisão dos conteúdos tratados

pela gramática da frase, tendo em vista um ensino que tenha por meta uma visão discursivo- interativa do texto e sua funcionalidade?

### **Uma outra visão de texto e ensino**

Antes de tudo, defendemos que é preciso adotar-se uma outra concepção de texto: abandonar a 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 propósito, a tradicional pergunta de interpretação: o que o Autor quis dizer com isso? Nesse caso, é oportuno lembrar a afirmativa de Mário Quintana de que, se for preciso explicar tudo a um leitor o que o Autor quis dizer, um dos dois é “burro”.

Um novo enfoque de texto como discurso implica considerar a importância da compreensão do sentido global e dos mecanismos produtores desse sentido no gênero analisado. 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 elas. Com base nisso, o estudo de texto poderia se fixar no exame cuidadoso dos mecanismos de estruturação de sentido, ou seja, é necessário evidenciar o processo interacional entre um enunciador e um leitor e as estratégias compartilhadas, que fazem com que ele se torne também um 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 sentido, analisar “como” o texto diz algo e, ao dizer, que efeitos de sentido, consegue transmitir ou, ainda, o mais importante: de que meios linguísticos e de quais operações discursivas se vale a “mise-en-scène” textual para a construção linguístico-discursiva da realidade.

Um dos graves problemas no ensino talvez se deva à concepção equivocada que a Escola tradicional ainda tem de texto: uma grande frase ou uma sequência de frases em progressão apenas. Ao contrário, frise-se que o texto é um todo organizado de sentido e que possui uma estrutura sintático-semântico-pragmática. 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, - intertextualidade - e com outros discursos- interdiscursividade - sendo que há sempre um jogo interno entre as dependências estruturais dos elementos linguísticos constituintes e suas relações com o mundo exterior.

Considera-se que um dos compromissos mais importantes da Escola é tornar o aluno um leitor autônomo e crítico, além de um produtor independente de textos. Apesar de tantas sugestões pedagógicas, os resultados não têm sido animadores, como já se frisou antes, pois muitas orientações se perdem em generalidades e não oferecem subsídios para prática efetiva de redação ou de leitura, e muitas ainda apelam para soluções simplistas e fáceis.

A escola não pode iludir-se com a idéia de que a interpretação ou a produção textual seja um dom, que depende da sensibilidade do aluno; ao contrário, ela é uma prática que, com um método sistemático, tem de ser apresentada pela escola e aprendida pelo aluno a partir da junção de teorias do texto e de sua prática. Essa passagem do ensino tradicional da Gramática da Frase para a Gramática de Texto como Discurso é um grande desafio que exige novos conceitos e metodologias.

Gramática de Texto como Discurso, na acepção usada aqui, implica conhecimento textual e discursivo, tanto do ponto de vista do funcionamento dos elementos que compõem o texto, quanto de seu papel como mediador do processo de comunicação, o que requer um



leitor/ produtor consciente e participativo. Nesse sentido, o ensino de Gramática será muito mais eficaz quando privilegiar a reflexão sobre a língua em funcionamento em textos e não apenas focar sua descrição ou os esquemas de normatividade em primeiro plano.

## **Conclusões**

A seguir, procura-se sistematizar algumas propostas e /ou caminhos para o ensino de línguas, com base em alguns conceitos, já explorados por autores que se dedicam à temática de leitura e produção, e que podem fundamentar-se nos seguintes princípios:

1- a linguagem humana – código virtual de comunicação que pode se atualizar em várias situações - 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 que privilegiem o discurso, a interatividade;

2- o ensino dos conteúdos gramaticais deve estar atrelado a uma maior compreensão do sistema linguístico e de todas 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 textuais e discursivos;

3- a língua, além de ser uma forma de interação, cumpre função social de marcação de *status* e tem poder de argumentação- por isso, se há liberdade, há muitas regras coercitivas, o que exige do aluno a sua percepção como um ato interativo, regulado por um “contrato” comunicativo cujas regras ele necessita dominar;

4- o domínio das regras implica também adquirir uma certa consciência da possibilidade de transgressão, consoante o gênero textual escolhido, ou seja, há possibilidade de se ensinar a língua como atuação e, dessa forma, ensinar a jogar e a “blefar” faz parte do aprendizado de qualquer língua.

Enfim, é necessário fornecer oportunidades ao aluno de participar desse jogo linguístico, conhecendo as regras e as estratégias que lhe permitam maior proficiência na compreensão e na produção textual; somente, dessa forma, talvez seja possível colocar em prática a lição de Mestre Bechara, que, em seu *Ensino de gramática: opressão ou liberdade?* (1989), sugere que o ensino de português deve transformar o aluno em um poliglota em português, ou seja, deve ensinar-lhe uma linguagem funcional, não nos esquecendo nunca do papel prioritário do texto, instrumento básico no ensino de línguas em geral.

Como disse o autor espanhol, Carlos Bolsueño, lembrado em uma palestra: "*Para se ler o mundo, o texto é apenas um instrumento, mas é como se fosse um interruptor, pois a lâmpada cada um tem a sua*". Acender ou despertar essa lâmpada em cada aluno é preciso e é urgente.

## **PAULIUKONIS, A. L. TITULO TRABALHO EM INGLES**

### **ABSTRACT**

This paper presents some reflections about the teaching of portuguese language in Brazil, and proposes that some methodologies of teaching normative 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, there is a great emphasis in the description of the metalinguistic function of language instead of a study of text as a basic unit of sense and an interactive one. The proposals of changing have for objective to study the complexity of language, its dynamic 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 Textual Grammar and Discourse, and a critical learning of text.

### **Keywords**

Text; teaching; change and proposals

### **Referências**

- BECHARA, E. *Ensino de gramática: opressão ou liberdade?* São Paulo. Ática, 1989
- BORBA, F. S. et alii. *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo*. São Paulo, UNESP, 2005.
- CHARAUDEAU, P. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette, 1992
- . *Texto e discurso: modos de organização*. São Paulo:Contexto, 2008
- CUNHA, C & CINTRA, L *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, ed revista, 2009.
- FIORI, L.A. *Linguística e ensino de língua materna*. Conferência, ABRALIN, 2001
- FIORIN, J.L & PLATÃO S. *Lições do texto*. São Paulo: Contexto, 2007
- Koch, Ingedore & ELIAS, Vanda. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2010
- NEVES. M.H.M. *Gramática de usos do português*. São Paulo. UNESP, 1999.
- \_\_\_\_\_. *A gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1998
- MATTOSO Câmara Jr. J. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis:Vozes, 35ed. 2011.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros discursivos. In: *O livro didático em português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- PAULIUKONIS, M.A.L. et alii. (Org.) *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lucerna, 2a. ed. 2007.
- \_\_\_\_\_. (Org.) *Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (Língua Portuguesa e Literatura)*. PNLEM /2008. MEC, Brasília, 2008.