



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
CLEIDE HENRIQUE DA SILVA

A(S) GRAMÁTICA(S)
E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA/IDIOMA DO BRASIL

Tubarão

2012

CLEIDE HENRIQUE DA SILVA

A(S) GRAMÁTICA(S)

E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA/IDIOMA DO BRASIL

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, Especialização em Gramática de Texto: Leitura, Análise e Produção, da Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Gramática de Texto.

Orientadora: Maria Felomena Souza Espíndola, Mestre.

Tubarão

2012

CLEIDE HENRIQUE DA SILVA

A(S) GRAMÁTICA(S)

E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA/IDIOMA DO BRASIL

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, Especialização em Gramática de Texto: Leitura, Análise e Produção, da Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Gramática de Texto.

Tubarão, 16 de abril de 2012.

Orientadora: Maria Felomena Souza Espíndola, Mestre.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico este trabalho aos familiares, por terem aceitado privar-se de minha companhia, em razão dos estudos, concedendo-me a oportunidade de aprender ainda mais, e a minha dedicada orientadora Maria Felomena Souza Espíndola, por acompanhar-me neste sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora Professora Mestre Maria Felomena Souza Espíndola, pelo incentivo, simpatia e presteza no auxílio às atividades e discussões sobre o andamento e normatização desta Monografia de Conclusão do Curso de Pós- Graduação *Lato Sensu*, Especialização em Gramática de Texto: Leitura, Análise e Produção.

A todos os Professores, pelo carinho, dedicação e entusiasmo demonstrados ao longo do Curso.

Aos colegas de classe, pela espontaneidade e alegria na troca de informações e materiais, em meio à forte demonstração de amizade, carinho e solidariedade.

À minha família, pela paciência em tolerar minha ausência e por dar-me apoio nos momentos difíceis deste percurso.

E, finalmente, a Deus pela oportunidade e pelo privilégio que me foi dado em compartilhar tamanha experiência e, ao frequentar este Curso de Especialização, perceber e atentar para a importância dos diferentes temas abordados durante o percurso, somando ainda mais em minha vida.

É que o texto, unidade discursiva eleita hoje para o ensino escolar, não é, pura e simplesmente, uma extensão da gramática, ou, se quiser, da sentença, ou ainda da oração, núcleo do ensino da sintaxe. A sintaxe é fundamental, ninguém pode negar, mas inicialmente deve-se priorizar a sintaxe do texto – melhor ainda, a sintaxe discursiva, que não é abstrata.

(SANTA CATARINA, 1998, p. 84)

RESUMO

Esta monografia estuda as relações entre a (s) gramática (s) e o ensino de Língua Portuguesa/Idioma do Brasil. Para isso, organiza um referencial teórico-analítico sobre diferentes gramáticas: internalizada, normativa, descritiva, de usos. A este capítulo segue-se uma abordagem sobre o significado do ensino de gramática, tecendo considerações sobre a pertinência, ou não, de ensinar a gramática da norma culta. O estudo dá ênfase às relações entre gramática e textualidade, como eixo orientador de uma metodologia do ensino de gramática.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Gramática(s). Ensino.

ABSTRACT

This monograph talks about the relationship between Portuguese grammar and the instruction of the Portuguese Language. To accomplish this we organized the language in a theoretical and analytical fashion. We then associate the various grammatical styles which are, internalized, normative and descriptive, with the appropriate fashion. The chapter is followed by a discussion about the significance of teaching grammar with considerations on the relevance or not to teach the grammar on cultured norm. This review emphasizes the relationship between grammar and text as a guideline on the methodology of teaching grammar.

Keywords: Portuguese Language. Grammar. Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	CONCEITOS DE GRAMÁTICA: UMA ABORDAGEM ANALÍTICO-REFLEXIVA.....	11
2.1	GRAMÁTICA: UMA COMPREENSÃO INICIAL.....	12
2.2	GRAMÁTICA INTERNALIZADA, GRAMÁTICA NORMATIVA, GRAMÁTICA DESCRITIVA , GRAMÁTICA DE USOS.....	16
3	DO SIGNIFICADO E DA METODOLOGIA PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA	26
3.1	DOS SIGNIFICADOS: GRAMÁTICA/TEXTO/DISCURSO	26
3.2	DA METODOLOGIA: UMA PERSPECTIVA DE INTERAÇÃO TEORIA E USO DA LÍNGUA.....	28
3.3	PARA ENSINAR “MAIS QUE GRAMÁTICA”:ALGUMAS IDEIAS.....	32
3.4	PARA ENSINAR “MAIS QUE GRAMÁTICA”: ALGUMAS IDEIAS, AINDA.....	37
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
	REFERÊNCIAS	49

1 INTRODUÇÃO

Somos falantes da Língua Portuguesa/Idioma do Brasil. Também nosso processo de alfabetização e de letramento foi em nossa língua nativa. Para muitos, os anos de escolaridade não foram poucos. Mas, embora se tenha estudado Língua Portuguesa por tanto tempo, encontram-se aqueles em que a competência comunicativa ainda apresenta deficiências, seja na escuta, seja na fala, seja na leitura, seja na escrita.

Os estudos de gramática marcaram presença em todas as aulas de Língua Portuguesa, da Educação Básica à Universidade. Embora com uma carga horária considerada adequada a “aprendizagem” /aperfeiçoamento da língua, muitos reconhecem limitações para a comunicação oral e, principalmente, para a leitura e a escrita.

A percepção desta realidade é que motivou minha decisão de escolher o tema a ser desenvolvido nesta monografia, que suscita uma pergunta: por que, mesmo depois de tantos anos de estudos de Língua Portuguesa, as pessoas ainda se definem sem competência comunicativa?

É uma pergunta que demanda estudos e reflexões, para que se tenha uma resposta, que, por sua vez, pode gerar outras interrogações. Assim sendo, o objetivo desta monografia define-se no sentido de buscar uma compreensão de significados para a(s) gramática(s) da Língua Portuguesa em uso no Brasil e também refletir sobre encaminhamentos metodológicos para o ensino da teoria gramatical nas aulas de língua materna.

Para realizar este objetivo, serão feitos estudos teóricos sobre as origens dos estudos gramaticais, aos quais se acrescentam conceitos de gramática, nas suas diferentes modalidades: internalizada, normativa, descritiva, de usos.

A etapa seguinte traz uma reflexão sobre o significado de gramática, voltada à concepção de suas necessárias relações com o texto e o discurso. E é desta reflexão que nasce outra, que pretende uma análise de orientações metodológicas para o ensino de gramática na sala de aula, tanto em nível teórico, como propondo sugestões de atividades em que se estabelece a relação gramática/discurso.

Tratando-se de uma questão polêmica, em debate já há um bom tempo, sabemos que esta monografia não encontrará respostas para todas as indagações. O que pretendemos é contribuir para que professores e estudantes encontrem meios para que se desenvolvam estudos gramaticais que não se limitem ao conhecimento das normas, mas através dos quais

se consiga a interação da teoria da língua com os seus usos, numa perspectiva de construção de sentidos, tendo no texto um universo a ser desvendado e criado.

2 CONCEITOS DE GRAMÁTICA: UMA ABORDAGEM ANALÍTICO-REFLEXIVA

Uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar a língua, dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso. (Geraldi, 2002 p.89)

A linguagem está presente em nossa vida de muitas maneiras, ela atravessa os pensamentos, atitudes e os relacionamentos humanos. Embora seu estudo seja de longa data, (SILVA, 1989, p. 12) (etimologicamente “a arte de escrever”) – já estão explicitamente, entre os filólogos- gramáticos de Alexandria, século III a.C,” as primeiras gramáticas do português surgiram muitos séculos depois (SILVA, 1989, p. 11) a de Fernão de Oliveira e a de João de Barros (século XVI) e a de Soares Barbosa (Século XVIII-XIX).

Apesar da importância da linguagem, a ciência que a estuda se estruturou como área do conhecimento apenas em meados do século XIX. E segundo Silva 1989 p. 15 “As gramáticas tradicionais hoje oscilam entre dois pólos: ou partem da apresentação das funções sintáticas, tratando em seguida das partes do discurso ou classes de palavras; ou partem destas para chegar às suas funções sintáticas.” Neste estudo, para além da gramática tradicional, abordaremos outros modos de apresentar teorias gramaticais que buscam uma compreensão/ interpretação da Língua Portuguesa/Idioma do Brasil, em usos diversificados, os quais entretanto não impedem a unidade de nossa língua materna.

Sobre esta questão, mais adiante, no último capítulo desta monografia, trataremos como referência Irandé Antunes (2007, p. 65) , quando diz que é preciso saber “mais que gramática”, o que explica da seguinte maneira:

Podemos dizer que estudar mais que gramática leva a procurar explorar conhecimentos de outras áreas, de outros domínios, e assumir a certeza de que, ao lado do conhecimento da gramática, outros são necessários, imprescindíveis e pertinentes. Portanto, não tem fundamento a orientação de que ‘não é para ensinar gramática.’ Repito: não é para ensinar **apenas** gramática. (ANTUNES, 2007, p.65)

Sobre o que diz a linguista acima referida, traremos detalhamentos, conforme já dissemos, no último capítulo da monografia, que tratará de enfoques metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa,/Idioma do Brasil.

2.1 GRAMÁTICA: UMA COMPREENSÃO INICIAL

O ser humano tem contato com a linguagem desde o seu nascimento, porém, à medida que vai conquistando domínio da linguagem verbal, vai tomando consciência de que o uso de sua língua materna está vinculado a um contrato social. E então, principalmente quando chega à escola, vai se dando conta de que o uso da língua/idioma está circunscrito a regras, a normas. Esta circunscrição do uso a normas tem a dimensão de um processo social, sem o que se corre o risco da impossibilidade de comunicação. E é assim, desde a mais tenra idade, que cada indivíduo vai internalizando uma percepção de que existe uma sistematização, uma gramática à qual deve obedecer.

As questões e as dúvidas que envolvem uma conceituação e uma compreensão do sentido da gramática não são recentes e ainda hoje propõem muitas indagações. Remontam a línguas antigas, entre as quais o Sânscrito, o Grego e o Latim, entre outras. Dos gramáticos antigos podemos citar Panini, Dionísio de Trácia, Apolônio, Varrão, Donato e Prisciano.

Panini foi um gramático indiano que viveu no séc. IV a.C. Dando continuidade aos trabalhos de estudiosos anteriores, compôs uma gramática para o Sânscrito. **Dionísio da Trácia** (170 e 90 a.C) nasceu em Alexandria. Compôs a *Téchné grammatiké*, obra em que explica a estrutura do Grego. **Apolônio**, nascido em Alexandria, viveu por volta do final do século I a.C. Foi um gramático famoso, atuou como professor, em Roma. Era filho de Archibus, um outro gramático. Marco Terêncio **Varrão** (116-27 a.C.) escreveu *DE LINGUA LATINA*. Foi o primeiro gramático latino cujo texto chegou até nós. Donato (séc. IV d.C.), latino, compôs a *Ars grammatica*, e Prisciano (séc. VI d.C.), também latino, foi o autor de *Institutiones grammaticae*.

Estes e outros gramáticos antigos deixaram uma tradição teórica que exerceu influência no processo de gramatização, não só no passado, mas também até os dias atuais. Eles entendiam que uma gramática deveria conter, pelo menos: “a) uma categorização das unidades; b) exemplos; c) regras mais ou menos explícitas para construir enunciados (os

exemplos escolhidos podem tomar seu lugar)” (AUROUX, 1992, p. 66). E podemos acrescentar, ainda:

Vamos nos dar o longo prazo da história e considerar globalmente o desenvolvimento das concepções linguísticas europeias em um período que vai da época tardo-antiga (século V de nossa era) até o fim de século XIX. No curso desses treze séculos de história, vemos um processo único em seu gênero: *a gramatização massiva*, a partir de uma só tradição linguística inicial (a tradição greco-latina), das línguas do mundo. Esta gramatização constitui – depois do advento da escrita no terceiro milênio antes da nossa era – *a segunda revolução técnico-linguística* (AUROUX, 1992, p. 35).

Ainda segundo Auroux (1992, p. 40 e 41), a gramatização massiva das línguas do mundo ter tido como centro a Europa, é um problema histórico e epistemológico de grande importância, mas ainda não se constituiu objeto de estudos relevantes. A estranheza vem principalmente se considerarmos que outras civilizações – indiana, chinesa, árabe, entre outras – teriam, também, condições práticas e teóricas de realizar este processo e não o fizeram. O que acontecia era uma gramatização autóctone, como aconteceu com os árabes, que “possuíam uma tradição de análise gramatical possante e autônoma, origem da gramática hebraica e fonte de descrição para o malês, o persa, o turco e o copta” (AUROUX, 1992, p. 41).

O caráter prescritivo da gramática é mais enfático que o descritivo e remonta às origens da gramatização. Os primeiros gramáticos insistiram na noção de regra, impondo estatutos de certo e errado. Este caráter prescritivo correspondia ao propósito, à finalidade de reduzir cada uma das línguas vivas a regras. Aqui, para ilustrar, torna-se oportuna uma referência ao *huron*, língua dos hurões ou huronianos, um grupo de indígenas agricultores da América do Norte. A etimologia do nome *huron* está na palavra francesa *hure* que significa *brutamontes*, o que corresponde a um termo pejorativo com que os primeiros colonizadores franceses do Canadá denominavam os indígenas. O gramático Gabriel Sagard (apud AUROUX, 1992, p. 68) via no *huron* “uma língua ‘selvagem, quase sem regras, (...) imperfeita’ (...) nossa gente confunde (...), frequentemente, os tempos, o plural e o singular e os gêneros masculino e feminino, ordinariamente, sem nenhuma mudança, diminuição ou adjunção de palavras e sílabas.”

E outro teórico, Monbodo (apud AUROUX, 1992, p. 68), referindo-se aos povos indígenas, concluía que era “impossível construir com eles uma gramática, isto é, reduzi-los a alguma regra, [...] duas famílias da mesma aldeia não falam a mesma língua.”

E aqui surge outra questão: o melhor processo será a sistematização da língua em regras de bem falar e escrever, ou uma descrição de como uma língua é, na sua realidade, no seu uso, como *norma real*? Consideramos que estas são duas instâncias imbricadas. Às regras pode ser atribuído um caráter prescritivo, mas não lhes é inerente nenhum valor de verdade. É esta compreensão que faz com que Auroux (1992, p. 68) afirme: “Toda gramática equivale (...) a um *corpus* (mais ou menos explícito) de afirmações suscetíveis de serem verdadeiras ou falsas. E é por aí que ela é uma descrição linguística”.

Cumpramos não esquecer que toda língua, na sua condição de idioma, deve ser vista como um feixe de gramáticas, porque o uso do idioma traz a multiplicidade de variações linguísticas, cada uma das mesmas com suas regras, suas regularidades, sua gramática. Isto, porém, não impede uma unidade, um eixo articulador dessas diferentes gramáticas, garantindo a comunicação entre os falantes, apesar das variações linguísticas. Assim, é preciso reconhecer que “aquilo que uma gramática descreve são as regularidades intrínsecas à própria realidade das trocas linguísticas e que nenhuma mudança deixa de ser regularidade”. (AUROUX, 1992, p. 68). Todavia, se uma língua permanecer refém das regras de “bom uso”, esquecendo-se de que as regularidades nascem da voz do povo e são por ela legitimadas, mas sem pretensão de serem sempre a verdade, vai perdendo a pujança de idioma, de língua viva, correndo o risco de converter-se em língua morta, extinta, mesmo.

É esta necessidade da consciência de imbricação gramática prescritiva/gramática descritiva/gramática internalizada/gramática de usos que podemos reconhecer na compreensão de gramática apresentada por Irandé Antunes (2007, p. 25):

[...] quando se fala em *gramática*, pode-se estar falando:

- a) das regras que definem o funcionamento de determinada língua, como em: “a gramática do português”; nessa acepção, a gramática corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua, a qual tem sido chamada de “gramática internalizada”;
- b) das regras que definem o funcionamento de determinada norma, como em: “a gramática da norma culta”, por exemplo.

Como podemos perceber a partir do que até agora se considerou nesta abordagem, conceituar gramática não é algo tão simples e muito menos singular. Assim como Gabriel Sagard e Monbodo, citados por Auroux (1992, p. 68), Irandé Antunes também registra que uma língua tem seu funcionamento definido por regras. Mas esta teórica contemporânea não atribui às regras a condição de verdades absolutas. Antes, considera que tais regras, constitutivas da gramática de uma língua, correspondem ao que se compreende como uma

gramática internalizada, sobre a qual vamos discorrer na sequência deste estudo. Daí se pode inferir que, diferentemente do que pensavam Gabriel Sagard e Monboddo, anteriormente referidos, nenhuma é língua “sem gramática”, “imperfeita”, “selvagem”.

É do saber intuitivo de todo falante que vai nascendo a gramática, normatizando o uso de uma língua. E não há uma única norma, uma única sistematização deste saber intuitivo, das regras definidoras do funcionamento da língua. Tais regras vão sendo normatizadas de maneira diferente, na língua em uso. Por isso não há uma única gramática para uma determinada língua. A língua na realidade de seu uso pelos falantes vai sendo multiplicada em variedades linguísticas, em diferentes gramáticas. É a língua como idioma, múltipla e una ao mesmo tempo. No saber intuitivo do falante está a unidade da língua. Quando este saber intuitivo se enuncia em uso, temos a diferenciação, garantindo, exatamente pelas diferenciações, uma unidade em contínuo processo de renovação, de revitalização da língua/idioma de uma povo.

As variedades linguísticas ocorrem em níveis diferenciados: idioletos, regionalismos, gírias, jargões, dialetos. Um exemplo de variação linguística que julgamos oportuno referir é o processo de dialetização da Língua Portuguesa. Levada pelos colonizadores portugueses a espaços consideráveis do Planeta Terra, aí foi sendo colocada em uso. Mas, ao mesmo tempo em que se impôs como superstrato linguístico, também foi sendo modificada pelo substrato linguístico dos nativos das diferentes regiões. A isto se acrescenta ainda a influência de diferentes adstratos, à medida que outros povos, cada um trazendo sua língua de origem, também vão modificando o idioma da terra para onde imigraram.

No Brasil, a Língua Portuguesa foi sendo modificada, não só pelo substrato das línguas indígenas, mas também pelo adstrato de línguas africanas trazidas pelos escravos negros, bem como pela influência de outros invasores europeus (espanhóis, franceses, holandeses), enfim, pelos numerosos imigrantes que para cá vieram e vêm, pelas mais diversas razões. Então, temos, como língua materna oficial, a Língua Portuguesa/Idioma do Brasil, diferenciada do Português em uso em Portugal e em cada uma das outras regiões onde lhe é atribuída a condição de língua oficial.

2.2 GRAMÁTICA NORMATIVA, GRAMÁTICA DESCRITIVA, GRAMÁTICA INTERNALIZADA, GRAMÁTICA DE USOS

Apesar do “*leque*” de significados que a palavra gramática pode sugerir, vamos dar ênfase, aqui, apenas àqueles que julgamos pertinentes ao objetivo que definimos para este estudo, qual seja: realizar uma abordagem analítico-reflexiva sobre gramática, orientada pelo sentido língua/idioma e ensejando uma leitura de metodologias de ensino, dando ênfase a práticas pedagógicas de Língua Portuguesa que aliem metalinguismo e epilinguismo.

Várias são as modalidades de gramática, cada uma das quais, nomeada de acordo com o objetivo de estudo que propõe. Irlandé Antunes (2007, p. 25 e 26), além das referências feitas à gramática internalizada e à gramática da norma culta, ainda diz: “Quando se fala em *gramática*, pode-se estar falando [...] de uma perspectiva de estudo, como em: ‘a gramática gerativa’, ‘a gramática estruturalista’, ou de uma tendência histórica de abordagem, como em: ‘a gramática histórica’, por exemplo”.

Aqui, vamos discorrer sobre quatro classificações: gramática normativa, gramática descritiva, gramática internalizada e gramática de usos.

- **Gramática normativa**

A gramática normativa aponta o que é considerado *certo* e o que é considerado *errado*, quando se fala ou escreve. Seu intuito é apresentar, ou melhor, prescrever a única forma de usar *corretamente* a língua, prestigiando a gramática da norma culta, em detrimento das gramáticas de outras variedades linguísticas.

Cabe à escola um ensino que desenvolva, nos alunos, competências e habilidades para o uso pleno do idioma, o que inclui a norma culta e também a consciência da língua como um feixe de variedades, de outras normas, entre as quais podemos citar: a coloquial, a popular, as gírias, os jargões, os regionalismos, o internetês.

Desconsiderando que o aluno, ao sentar nos bancos escolares, já possui uma estrutura linguística formada, o ensino de Língua Portuguesa perde a possibilidade de acrescentar outros conhecimentos que ampliem as competências e habilidades para o uso da língua materna, sem desmerecer aquelas outras competências e habilidades que o estudante traz da

realidade linguística vivenciada. Tal desconsideração faz com que a gramática, como um dos conteúdos a serem objeto de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis de ensino, desde a educação básica, seja alvo de opiniões contraditórias: de um lado os que entendem que um professor só ensina “bem” Língua Portuguesa, quando o centro da aprendizagem é a teoria da língua, sem levar em conta os vários usos; de outro lado, aos que rejeitam uma prática pedagógica onde a teoria gramatical também tem espaço.

Mário A. Perini, no livro “Sofrendo a gramática” (2001, p. 47 e 48), assim registra:

Muitas vezes, percebi um certo espanto diante da informação de que o estudo da gramática é a minha ocupação principal; já escutei resmungos no sentido de que eu soube ‘unir o inútil ao desagradável.’ Qual será o motivo de tanta rejeição? [...] Existe com certeza algum fator de repugnância associado a esta disciplina, e vale a pena especular um pouco a respeito. Vamos começar isolando alguns sintomas. Primeiro, alguns professores, alunos e pais de alunos advogam a supressão pura e simples do ensino gramatical. Outros reagem e, nessa discussão, os argumentos se radicalizam: uns sustentam que a gramática “ não serve para nada”; outros, que sem a gramática não é possível aprender português. Não deve ser nem uma coisa nem outra. Mas é um sintoma de que há algo de errado no reino da gramática.”

E, mais adiante, este mesmo gramático afirma:

Vamos começar pelo diagnóstico. Vou dizer o que, na minha opinião está errado com o ensino da gramática.

Eu diria que o ensino da gramática tem três defeitos, que o inutilizam enquanto disciplina: primeiro, seus objetivos estão mal colocados; segundo, a metodologia utilizada é seriamente inadequada; e, terceiro, a própria matéria carece de organização lógica (PERINI, 2001, p. 49).

Sobre estes três defeitos apontados por Mário Perini, discutiremos mais adiante, nesta monografia. Mas já se torna oportuno relacionar, ao terceiro defeito, que corresponde à falta e organização lógica da gramática como matéria de estudo, a opinião de outros teóricos.

Marcos Bagno, em “Dramática da Língua Portuguesa” (2000, p.87) afirma que “A gramática deve conter uma boa quantidade de atividades de pesquisa, que possibilitem ao aluno a produção de seu próprio conhecimento linguístico, como arma eficaz contra a reprodução irrefletida e acrítica da doutrina gramatical normativa.” Isto pode ser assim explicado. Há muitos pontos da teoria apresentada nas gramáticas normativas que carecem de lógica. Vamos analisar dois deles:

- a) é corrente a afirmação de que são dois os termos essenciais da oração: **sujeito** e **predicado**. Mas vamos analisar esta afirmação, a partir da tradicional classificação do sujeito e ainda apresentada com frequência em gramáticas e livros didáticos: o sujeito pode ser simples, composto, oculto, indeterminado e inexistente/oração sem sujeito. Um aluno atento vai perceber que não há lógica, quando se considera o sujeito como um termo essencial da oração. Se há orações sem sujeito, constituídas apenas de predicado, devemos concluir que o sujeito **não** é um termo essencial da oração. Há orações sem sujeito, mas não existem orações sem predicado;
- b) em estruturas do tipo “O leão acariciou a rosa” e “A rosa foi acariciada pelo leão”, a imprecisão lógica do significado pode ser resolvida pela linguagem figurada, pela metáfora. Mas a vulnerabilidade lógica da análise sintática que se faz destas duas estruturas tem sido recorrente nas gramáticas e livros didáticos. São compêndios em que a análise da primeira estrutura, na voz ativa, “O leão acariciou a rosa”, define “O leão” como sujeito e “a rosa”, como objeto direto. De outro modo, a análise da segunda estrutura, na voz passiva, “A rosa foi acariciada pelo leão”, classifica “A rosa” como sujeito e “pelo leão” como agente da passiva. Mas é preciso considerar que, do ponto de vista semântico, não há diferença entre os dois enunciados. Nos dois “a rosa” é objeto das carícias do “leão.” Então, não será mais lógico que, tanto num quanto noutro enunciado, o termo “a rosa” seja objeto direto e que, os dois termos, “O leão”, no primeiro enunciado (voz ativa), e “pelo leão”, no segundo enunciado (voz passiva), também seja analisado como sujeito. Se assim for, o princípio estrutural de que o termo sujeito não deverá estar preposicionado dará lugar ao critério semântico, uma vez que existe sinonímia entre os dois enunciados.

É importante que estas e outras fragilidades presentes na teoria gramatical, algumas delas atravessando a história dos estudos linguísticos, se faça objeto de indagações sobre o rigor teórico. Isto se torna um dos modos de o ensino de gramática caracterizar-se como aprendizagem da pesquisa, capacitando os estudantes para uma leitura crítica do que os teóricos propõem. É que o aluno possa reconhecer que existe uma organização lógica no que lhe é proposto para estudo.

E, mais ainda, o aluno precisa encontrar sentido no estudo da gramática. A teoria gramatical precisa ser mais do que um amontoado de regras. Sobre esta questão, segue o que dizem Marcos Bagno e Egon de Oliveira Rangel (2005, p. 75);

De fato, se o saber fizer sentido para o aluno, se o sistema apresentado for organizado de maneira coerente e não se reduzir a uma classificação ou a uma etiquetagem descoladas do uso e da significação, se não se restringir à palavra e à frase, a gramática aparecerá mais conectada com a língua, tal como a exploram os diferentes usuários, e não será mais vista como um discurso abstrato, inapropriável porque inadequado.

O ensino da língua através da perspectiva da gramática normativa traz, ainda, outra discussão. O fato de ser uma gramática imposta pela sociedade dos mais favorecidos economicamente, segundo Irandé Antunes (2007, p.87) “do ponto de vista ideológico favorece a suposição de que aqueles que a adotam é *que são cultos, têm cultura*; e aqueles que não a adotam são *incultos, não têm cultura*”. Desta forma, a Gramática torna-se um “divisor de águas” entre diferentes culturas. Para Franchi, (2008, p.18):

Não há dúvida de que os gramáticos normativos partem de um fato da linguagem que todos estão dispostos a reconhecer: o fato de que, no uso da linguagem, existem diferentes modalidades e dialetos, dependendo de condições regionais, de idade e sexo e, principalmente, de condições sociais (econômicas e políticas). Mas também fica muito evidente, Mas também fica muito evidente, nessa concepção, uma valorização não estritamente linguística dessas modalidades: existem subjacentes nela preconceitos de todo tipo, elitistas, e acadêmicos e de classe. Apesar das declarações de princípio em contrário, essa concepção, matizada de diversos modos (substituindo-se, por exemplo, a corte real pela corte dos doutos) ainda predomina na maioria de nossas práticas sobre linguagem.

Talvez seja esta visão preconceituosa uma das causas que constroem tantos usuários da língua materna, desencorajando-os para que se expressem, tanto na oralidade quanto na escrita, convictos de que “não sabem Português.”

- **Gramática descritiva**

Se a gramática normativa prescreve o que é certo e aponta o que é errado na fala e na escrita, uma outra perspectiva de estudo da língua corresponde à gramática descritiva, elaborada, segundo Sírio Possenti (2009, p. p. 65), “por linguistas cuja preocupação é *descrever e/ou explicar* as línguas tais como elas são faladas. Neste tipo de trabalho, a preocupação central é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes – daí a expressão ‘regras que são seguidas’.”

Esta gramática que, segundo Irandé Antunes (2007, p. 33) “focaliza elementos da estrutura da língua, descrevendo-os apenas ou apresentando-os em suas especificidades.” Sem definir o que é certo ou errado no uso da língua, a gramática descritiva tem consciência de que as línguas evoluem, revitalizadas em mudanças, mesmo que algumas destas sejam lentas, graduais. E a isto Sírio Possenti (2009, p. 65) também faz referência:

“Pode haver diferenças entre as regras que devem ser seguidas e as que são seguidas, em parte como consequência do fato de que as línguas mudam, e as gramáticas normativas podem continuar propondo regras que os falantes não seguem mais – ou regras que muito poucos falantes ainda seguem, embora apenas raramente.”

E Sírio Possenti (2009, p.47) apresenta alguns exemplos:

- a) o desaparecimento da segunda pessoa do plural “vós” e da forma verbal correspondente. Neste caso, na referência a mais de uma pessoa, “vós” é substituído por “vocês”;
- b) o uso cada vez menos frequente das formas sintéticas do futuro do presente e do futuro do pretérito, substituídas por locuções, principalmente na oralidade: “sairei / vou sair”; “Luís dormiria / ia dormir cedo”;
- c) do mesmo modo, também, com predominância na oralidade, ocorre a substituição das formas simples do pretérito mais perfeito por formas analíticas: “Luís dormira / tinha dormido cedo”;
- d) a queda do “r” final do infinitivo: “Vou cantar / cantá”;
- e) a forma “tu”, da segunda pessoa do singular, é substituída por “você”, levando o verbo para a terceira pessoa: “Você chegou cedo”;
- f) segunda e terceira pessoas ocorrem num mesmo contexto: “Você **chegou** cedo, mas não te vi”. “Tu veio tão devagar”;
- g) as formas pronominais “o, a, os, as”, na função de objeto direto, são substituídas por “ele,ela, eles, elas.” É cada vez menos frequente dizer “Vi-o na praça.” O uso que se generaliza é “Vi ele na praça”;
- h) o pronome “lhe” vem sendo empregado na função de objeto direto: “Não lhe vi na festa”;
- i) é cada vez mais frequente a substituição de “nós, nos”, por “a gente”: “Nós fomos / A gente foi. “Já nos viram no jardim. Já viram a gente no jardim”.

- **Gramática internalizada**

Segundo Travaglia (2006, p. 28) gramática internalizada é “o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar”. Para Irandé Antunes (2007, p.29):

Em síntese, a gramática da língua vai sendo aprendida naturalmente, na própria experiência de se ir fazendo tentativas, ouvindo e falando. Não há um momento especial, nem uma pessoa específica destinados ao ensino dessa gramática. Ela vai sendo incorporada ao conhecimento intuitivo, pelo simples fato de a pessoa estar

exposta à convivência com os outros, a atividades sociais de uso da língua, as conversas familiares às situações mais tensas e formais. Ou seja, está inerentemente ligada à exposição da pessoa aos usos da língua. A escola virá depois; para ampliar.

O falante, na maioria das vezes, não conhece o fato de dominar uma gramática, a internalizada, pois embora a mesma faça parte de seu cotidiano, o que ele compreende como *gramática* corresponde aos usos considerados “corretos” ou “aceitáveis”, numa perspectiva da norma culta. É que está disseminado o conceito de que dominar a gramática equivale somente ao conhecimento e domínio da gramática da norma culta. Mas, ao contrário, o que se constata é que, pela gramática internalizada, desde a mais tenra idade, particularidades da gramática da língua nativa passam a constituir-se um conjunto de saberes que vão sendo ampliados ao longo da convivência social. Por exemplo, ao dizer *Não di atenção ao grito*, o falante estabelece uma analogia com a conjugação de verbos da segunda e terceira conjugações: *Respondi à pergunta com receio.*”; *Senti tanto frio*. Neste caso, o falante intui um princípio de regularidade para as desinências verbais. Sobre isto encontramos em Sírio Possenti (2009, p. 70 e 71):

Uma versão sobre a aquisição do conhecimento, em particular do conhecimento gramatical, diz que aprendemos por repetição. Simplificando, falamos o que falamos porque ouvimos. Ora, crianças tipicamente produzem pelo menos algumas formas que não ouvem consistentemente – podem até ouvi-las esporadicamente de outras crianças. Tais formas são tipicamente regularizadoras de formas irregulares. Os exemplos mais típicos são formas verbais, como “eu sabo”, “eu cabo”, “eu fazi”, “ele iu”, etc. É bom que se diga que fatos semelhantes ocorrem também com crianças de outras nacionalidades aprendendo outra língua. E, ao contrário do que muitos pais e eventualmente professores poderiam pensar, quando crianças produzem estas formas “erradas”, mostram que são normais. Problemático seria se não cometessem esses erros. Seria um sintoma de um cérebro pouco ativo, com problemas para uma aprendizagem autônoma.

Um outro aspecto desta gramática internalizada pode ser apresentado: “Se ouvir alguém dizer ‘O meu mãe não gosta’, o falante português [...] tem de escolher: ou conclui que há um problema (uma regra violada, já que em português se diz ‘a minha mãe...’) ou supõe que o falante é estrangeiro”(POSSENTI, 2009, p.70). E, para assim concluir, o falante português não necessita de conhecimentos da teoria gramatical da Língua Portuguesa/Idioma do Brasil.

De outro lado, usos como “Já vorto”, “O corgo fica munto longe”, “Nóis vai”, entre outros registros, não subvertem regras da língua. São empregos que encontram explicações. “Vorto” registra o que a fonética histórica define como confusão das consoantes líquidas [l] e [r]. “Corgo” também se explica pela rejeição às proparoxítonas, no uso da

língua. Em “Nóis vai”, registram-se dois fatos: a epêntese da semivogal [y], na sequência vogal + [s], em sílaba final, num processo de ditongação; a manutenção da forma verbal em terceira pessoa do singular, pela intuição de que o plural é marcado pelo pronome. Os falantes, num desempenho popular, evitam a redundância da marcação de plural. Em outros exemplos, os determinantes é que marcam o plural: “os garoto”, “essas criança”; “outras coisa” em uma frequência na fala do povo.

E, neste contexto, um fato que presenciamos pode ser relatado. Uma menina aluna do quarto ano, terceira série do Ensino Fundamental estava fazendo exercícios sobre encontros vocálicos. Um dos exercícios tinha o seguinte enunciado:

Na frase *O peixe dourado dança dentro da canoa ele vai ao jantar*, existem palavras que têm encontro vocálico. Veja quais são essas palavras e resolva o que está indicado no quadro abaixo:

Copie, da frase, as palavras que têm encontros vocálicos.	Separe as sílabas das palavras copiadas e circule os encontros vocálicos.	Escreva o nome do encontro vocálico que você sublinhou.
peixe	pei-xe	ditongo
dourado	dou-ra do	ditongo
canoaua	ca-nou-a	Como é que se faz? – perguntou a menina à professora.
vai	vai	ditongo

Quando a professora foi atender à menina, para ajudá-la a resolver o exercício deu-se o seguinte: a professora disse à menina que olhasse com atenção a frase e verificasse como se escreve: **canoaua** e não **canoaua**. A menina, de oito anos, argumentou: “Mas quem escreveu a frase escreveu errado. A gente diz **ca- nou-a**. Então escreveram errado, o certo é **canoaua**, não é **canoaua**.”

E tinha razão a menina, porque na realidade da língua falada, o que se pronuncia é [ka.'now. wa] e não [ka.'no.a]. Do ponto de vista fonético, temos dois ditongos: um decrescente, [ow], e outro crescente, [wa]. A existência do hiato não é dominante na fala, no uso real do idioma. Não se pode dizer que a menina não tinha conhecimento sobre encontros vocálicos. Ela aplicou a gramática de usos. Sabe gramática, na realidade do uso do idioma. E assim diz Gianni Rodari no livro “Gramática da fantasia” (1982, p. 179): “As crianças sabem um pouco mais que a gramática.” Cabe a quem ensina ter consciência de fatos como este e

adotar metodologias pedagogicamente desejáveis para que nossos alunos compreendam o que surpreendeu Macunaíma, ao chegar a São Paulo: falamos uma língua e escrevemos outra.

Este exemplo, bem como os usos anteriormente citados são recorrentes na fala e têm reflexos na escrita, mas têm explicação, uma lógica. Então, dizer que um falante não conhece regras de gramática corresponde ao desconhecimento de que existe esta gramática internalizada, como um saber intuitivo que significa domínio de uma gramática de usos do idioma, na sua realidade, em que as variações linguísticas não representam um entrave à unidade da língua.

- **Gramática de usos**

Uma gramática (ANTUNES, 2007, p.33) “pode focalizar a língua nos seus usos reais, testemunhados pelas situações da interação social.” Nesta perspectiva é feito o estudo da “língua viva”, na sua atualidade, como um sistema. E, segundo o que Artarxerxes Tiago Tácito Modesto escreveu no artigo “Abordagens funcionalistas” ,

O sistema provê todos os elementos necessários para que a língua possa ser utilizada em situações concretas de uso por falantes concretos, mas é também a partir dos fatores externos que o falante deverá proceder para determinar suas escolhas. Cada indivíduo faz parte de um grupo social e usa a língua em situações variadas para atingir diferentes objetivos. (MODESTO, 2012)

Para Modesto, acima referido, são as situações concretas, entendidas como um **cenário** (o meio, o ambiente), um **tempo** e as **personagens** (os que participam da situação comunicativa) que determinam o uso da língua, assim como sua evolução. Dominique Maingueneau, (1997, p. 41), no livro “Novas tendências da Análise do Discurso. assim diz:

Na língua, a “deixis” define as coordenadas espaço-temporais implicadas em um ato de enunciação, ou seja, o conjunto de referências articuladas pelo triângulo EU↔TU – AQUI – AGORA. O que chamamos **dêixis discursiva** possui a mesma função, mas manifesta-se em um nível diferente: o do universo do sentido que uma formação discursiva constrói através de sua enunciação. [...] Distinguir-se-á, nesta “dêixis”, o locutor e o destinatário discursivos , a cronografia e a topografia.

Um dos grandes nomes da Linguística, a pesquisadora brasileira, Maria Helena de Moura Neves, também participa do pensamento de que é em cada contexto de uso e levando-se em conta a “dêixis” discursiva que devem ser considerados os mecanismos da língua , para

que se possa descrevê-los e atribuir-lhes sentidos. Ela parte do “princípio de que é no uso que os diferentes itens assumem seu significado e definem sua função, e de que as entidades da língua têm de ser avaliadas em conformidade com o nível em que ocorrem, definindo-se, afinal, na sua relação com o texto” (NEVES, 2000, p.13). Esta concepção levou a estudiosa a efetuar uma pesquisa cujo universo foi a “língua viva”, em uso por falantes brasileiros. Também outro estudioso, Bagno (2004, p. 24), defende o pensamento de que a língua falada, no que é agora e nas memórias que vão sendo guardadas, é que provê os sentidos das situações concretas de comunicação:

A língua falada é que é a verdadeira língua natural, a língua que cada pessoa aprende com sua mãe, seu pai, seus irmãos, sua tribo, seus grupos sociais etc. Ela é que é a língua viva, em constante ebulição, em constante transformação. A língua falada é um tesouro onde é possível encontrar coisas muito antigas, conservadas ao longo dos séculos, e também muitas inovações, resultantes das transformações inevitáveis por que passa tudo o que é humano – e nada mais humano do que a língua [...]

Para alcançar o objetivo funcional de sua pesquisa, a linguista acima referida fez uma análise detalhada, partindo das classes de palavras e descrevendo o seu funcionamento. O primeiro item avaliado, ainda na introdução de sua obra, foi a formação básica das predicções, a respeito da qual fez a seguinte análise: “A verificação dos enunciados efetivamente realizados revela uma seleção, feita pelo falante, que organiza seu texto de modo que estejam distribuídas devidamente as peças da informação, e, ainda de forma que esteja garantida a troca linguística em que cada ato de fala se constitui” (NEVES, 2000, p.24)

Halliday (apud MODESTO, 2012), elaborou um esquema das funções básicas da comunicação e que definiu como as seguintes: ideacional (representação), interpessoal (troca) e textual (mensagem). Estas três funções são assim explicadas:

- a) ideacional (representação): objetiva manifestar conteúdos decorrentes de suas experiências do mundo concreto, real ou do mundo interior, subjetivo, como representação, pelo dizer, de processos do mundo exterior e de processos mentais, abstratos, sejam eles quais forem;
- b) interpessoal (troca): compreende todos os usos da língua, como expressão de relações sociais e pessoais, todas as intervenções dos falantes nas situações e nos atos de fala, aprovando, desaprovando, expressando crenças, opiniões, dúvidas;
- c) textual (mensagem): está ligada à capacidade de o indivíduo, pela oralidade ou pela escrita, produzir textos que outro indivíduo, ouvinte ou leitor, consegue entender e distinguir de um conjunto de frases entre as quais não se estabelecem vínculos de coesão e de coerência.

São orientadas por uma perspectiva funcionalista, considerando o uso da língua/idioma pelos interlocutores, nas situações comunicativas, em suas condições de produção e na

dinâmica do ato comunicativo. Estas três funções acontecem em simultaneidade no contexto comunicativo.

Pela função textual, o usuário da língua mostra-se habilitado à criação de textos. Esta função é instrumento que viabiliza as outras duas: a ideacional e a interpessoal. Sem texto, não há situação conversacional. E não se pode esquecer que o texto é uma arquitetura, engenhosa em que a construção de significados vai sendo erguida sobre os alicerces dos diferentes usos, das diferentes gramáticas do idioma, o que, afinal, configura a situação conversacional.

O estudo que fizemos neste capítulo, de forma analítico-reflexiva, sobre os diferentes tipos de gramática terá sua continuidade no capítulo seguinte, tendo como foco significados de gramática e de metodologias aplicadas ao ensino de Língua Portuguesa.

3 DO SIGNIFICADO E DA METODOLOGIA PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA

3.1 DOS SIGNIFICADOS: GRAMÁTICA/TEXTO/DISCURSO

Para iniciar esta abordagem, vamos trazer, aqui, a epígrafe escrita numa das primeiras páginas desta monografia e transcrita da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p. 84), um documento cujos estudos sobre as concepções de gramática estão teoricamente sustentadas pelas ciências da linguagem em interface com filosofia da linguagem. E assim diz a epígrafe:

É que o texto, unidade discursiva eleita hoje para o ensino escolar, não é, pura e simplesmente, uma extensão da gramática, ou, se quiser, da sentença, ou ainda da oração, núcleo do ensino da sintaxe. A sintaxe é fundamental, ninguém pode negar, mas inicialmente deve-se priorizar a sintaxe do texto – melhor ainda, a sintaxe discursiva, que não é abstrata, (SANTA CATARINA, 1998, p. 84).

Não há situação conversacional fora do texto, Não há enunciação discursiva fora do texto, pois é no recôndito, nos entremeios das palavras organizadas em frases que, por sua vez, se organizam em textualidade, que estão os discursos, a serem revelados, e sempre outros, em cada nova situação comunicativa, seja pela fala/escuta, seja pela escrita/leitura. E, ainda, também podemos dizer que não há texto sem uma gramática que organize palavras e frases em textualidade, o que tem como inerência, sempre, mecanismos de coerência, em interação com mecanismos de coesão.

Os mecanismos são reconhecidos como suportes gramaticais à construção de sentidos, à trama dos argumentos do texto. Vale lembrar, por exemplo, o valor semântico das conjunções como operadores argumentativos. Além das conjunções, outros itens da gramática da língua estabelecem mecanismos de coesão. Halliday e Hasan, citados por Leonor Lopes Fávero (2009, p. 8) afirmam que “o que permite determinar se uma série de sentenças constitui ou não um texto, são as relações coesivas com e entre as sentenças., que criam a textura. Um texto tem uma textura, e é isto que o distingue de um não-texto. O texto é formado por uma relação semântica de coesão.”

Ao afirmar a relação semântica de coesão, os autores citados no parágrafo anterior lembram uma lacuna que existe nas gramáticas e também no ensino, em que a perspectiva semântica é menos considerada que a formal, a estrutural, a metalinguística.. E o enfoque semântico deveria estar presente nas formulações teóricas da gramática. Neste sentido, o texto é o universo a partir do qual se dá sentido e se analisam a normatização gramatical. Por isso, a coesão é entendida

como um conceito semântico referente às relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem o texto; assim, a interpretação de um elemento depende da interpretação de outro. O sistema linguístico está organizado em três níveis: o semântico (significado), o léxico-gramatical (formal) e o fonológico-ortográfico (expressão). Os significados estão codificados como formas, e estas como expressões. Desse modo, a coesão é obtida parcialmente pela gramática e parcialmente pela expressão (FÁVERO, 2009, p. 9).

Ainda considerando a noção de textualidade, devemos reconhecer que uma gramática limitada ao estudo da frase isolada também deixa lacunas. Como afirmar, por exemplo, que na frase, com ares de clichê *Bateram à porta*, tantas vezes apresentada para exemplificar sujeito indeterminado, haja, na verdade, indeterminação do sujeito, a frase está isolada. Esta mesma frase seria de sujeito determinado num outro contexto: *Luísa e Liana seguiram pelo corredor escuro, até chegarem ao final, onde se avistava uma nesga de luz. Bateram à porta. Uma mulher grisalha e esguia veio recebê-las.* Ainda não temos um texto, mas já temos elementos para reconhecer que o sujeito de “*Bateram à porta*” é determinado. Luísa e Luana é que bateram à porta. É um sentido que se enuncia por um mecanismo de coesão referencial: a coesão por elipse, um sujeito cujas palavras que o exprimem na primeira frase foram supressas, mas continuam num nível semântico, referidas por um processo anafórico em que a desinência verbal “-am” estabelece uma referência, uma possibilidade de determinar o sujeito. Sobre isto discorre Fávero (2009, p. 5), quando alude às causas do desenvolvimento da Linguística Textual:

As causas de seu desenvolvimento são, dentre outras, as falhas da gramática da frase no tratamento de fenômenos como a referência, a definitivização, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, a ordem das palavras no enunciado, a entoação, a concordância dos tempos verbais, fenômenos estes que só podem ser explicados em termos de texto ou em referência a um contexto situacional.

Então, é possível dizer que a gramática torna-se significativa, na medida em que a compreendemos como provedora de sentidos, numa engenharia de textualidade . Mas esta compreensão não se limita ao conhecimento de regras gramaticais. Vai muito além, e ao professor não podem faltar conhecimentos de Semântica, Pragmática, Linguística Textual, Linguística Histórica, Sociolinguística, Neurolinguística, Psicolinguística, Análise do Discurso, Filosofia da Linguagem. São conhecimentos necessários para que tenha competências e habilidades para que “cada dia vá descobrindo jeitos de fazer melhor seu trabalho, deixando, portanto, a atitude meio alienada de transferir para os pesquisadores de fora toda a indicação do que ele deve fazer em suas aulas” (ANTUNES, 2007, p. 156).

3.2 DA METODOLOGIA: UMA PERSPECTIVA DE INTERAÇÃO TEORIA E USO DA LÍNGUA

Há inúmeros estudos acerca do ensino de gramática, em todos os níveis e instâncias em que se ensina Língua Portuguesa. O que se verifica é que muitos usuários de nossa língua materna não gostam de estudar Língua Portuguesa. Alegam que Português é muito difícil, que a gramática é complicada, entre outros descontentamentos, que passam também pela referência a aulas que não estimulam o prazer de estudar.

E procuram-se culpados. Uns dizem que é o professor que não é competente, nem criativo, sem habilidades para reinventar sua prática pedagógica. Outros culpam os alunos que são desatentos, desinteressados, que não participam das aulas, entre outras queixas. Outros, ainda, responsabilizam as famílias, que não acompanham a vida escolar de seus filhos.

A responsabilidade pelo êxito do processo de ensino e aprendizagem pertence a todos: gestores da comunidade escolar, funcionários, professores alunos, famílias. Entretanto a função específica e liderança no processo de ensino e aprendizagem é prerrogativa do professor, “uma pessoa *que sabe fazer aquilo que ensina*, que experimenta, como ‘eterno aprendiz’, os desafios que propõe aos outros” (ANTUNES, 2007, p. 156). É a autoridade o saber.

Franchi (apud ANTUNES, 2007, p. 156) “ afirma que os professores devem conhecer bem a gramática: ‘Não necessariamente para ensiná-la a todo custo a seus alunos. Mas para usá-la como instrumento analítico e explicativo da linguagem e seus próprios alunos.’”

Isto muda o foco de ensinar e estudar gramática. Lembramos que a língua, na sua unidade, é múltipla nas variações que correspondem ao uso do idioma. Já se sabe, também, que existem as normas da gramática do padrão oficial, em convivência com as outras normas, aquelas das variantes linguísticas, cada uma com sua gramática. Então se pergunta: deve-se ensinar a gramática do padrão oficial na escola?

Se o ensino for centrado apenas em memorizar “as regras” que regem a nossa língua, pode não ter os significados que se almejam. Mas se os objetivos nucleadores da prática pedagógica estiverem voltados a estabelecer relações entre a teoria e os usos da língua, a gramática do padrão oficial deve ser ensinada na escola, como um direito do aluno ao conhecimento das diferentes gramáticas da Língua Portuguesa no Brasil. E isto com a clareza de que “a norma socialmente prestigiada não é a única norma linguisticamente válida” (ANTUNES, 2007, p. 86).

Existe mais uma distinção que precisa ser feita, por tocar de perto o trabalho da escola frente, à sua tarefa de promover o acesso dos alunos ao domínio da *norma culta*. a distinção é a seguinte: podemos falar, genericamente, em uma *norma culta ideal* e em uma *norma culta real*.

A norma ideal, como o próprio nome sugere, corresponde àquela norma concebida, pensada, prevista e proposta como a norma representativa dos usos da língua considerados cultos. Trata-se, portanto, de uma idealização no sentido próprio do termo.

[...] A *norma culta real*, no entanto, corresponde àqueles usos que são *fato, ocorrência*, isto é, aqueles que podem atestados como concretamente realizados, em diferentes suportes em que se expressam cientistas, escritores, repórteres, cronistas, editorialistas, comentaristas, articulistas, legistas e outros “istas” da comunidade encarregada da informação pública e formal (ANTUNES, 2007, p. 92-93).

Esta norma culta real é prestigiada, como expressão dos falares usuais em interação com a escrita pública e formal. Mas, ao mesmo tempo, como a popular e a coloquial, apresenta variações no uso. Sofre alterações, é flexível, desde que isto não represente falta de zelo com a língua.

Mas novos usos vão ganhando espaço no idioma e perdendo o estigma de “erros”. E, da mesma forma que, na evolução da Língua Portuguesa até o momento, a mudança nasce da fala, da voz do povo, também agora estes novos usos vão se impondo, renovando o idioma que, assim, permanece vivo. Neves (apud ANTUNES, 2007, p. 97) “propõe exatamente isso: que o percurso seja feito do *uso* para a *norma*, quer dizer, seja feito com base na ‘observação da produção linguística efetivamente operada.’”

Então, uma metodologia para o ensino de Língua deverá eximir-se de prestigiar um uso e desvalorizar outro. Sem dar espaço à discriminação, a atitudes preconceituosas, é oportuno que o conceito de língua, de idioma, como uma unidade ao mesmo tempo múltipla, seja discutido no espaço da sala de aula,

...a fim de possibilitar um entendimento equilibrado da questão: existem muitos falares; todos são legítimos. Cada um é apropriado a uma situação particular. Competente é aquele que domina o maior número possível desses falares, inclusivamente aquele falar mais apropriado às situações mais ligadas à fala e à escrita formais (ANTUNES, 2007, p. 100).

Estas últimas referências respondem à pergunta que formulamos acima, sobre se devemos, ou não, ensinar a gramática do padrão oficial na escola. E mais esclarecedores ainda são os argumentos apresentados por Antunes (2007, p. 101):

Vale a pena insistir numa questão central: a de providenciar para o aluno oportunidades de acesso ao *padrão valorizado* da língua, como propõem Neves (2003, p. 18) e muitos outros linguistas atuais. Longe de qualquer teoria linguística a orientação de negar a todos os falantes esse acesso. O problema é discernir sobre o que faz este padrão e adotar uma visão não purista, de flexibilidade, de abertura, para incorporar as alterações que vão surgindo.

Em muitos casos, é quase só na escola que o aluno passa a conviver com este padrão valorizado. Mas o aluno já vem à escola na condição de um falante que tem domínio sobre aquela variante em uso no grupo com que convive, especialmente a família. É um domínio nascido do aprendizado, do ouvir e falar cotidianos. Assim também, indo à escola, o aluno, em convivência com a norma culta, ouvindo, lendo e escrevendo, terá garantias de acesso ao padrão valorizado, o que corresponde ao direito que cada um tem de dispor da própria língua em todos os seus usos.

A aceitação de que o objetivo da escola é permitir a aquisição da gramática internalizada compromete a escola com uma metodologia que passa pela exposição do aluno ao maior número possível de experiências lingüísticas na variedade padrão. Prioridade absoluta para a leitura, para a escrita, a narrativa oral, o debate e todas as formas de interpretação (resumo, paráfrase, etc.). Essas é que são boas estratégias de ensinar língua – e gramática (POSSENTI, 2009, p. 83-84).

O objetivo central do ensino de Língua Portuguesa, segundo a Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 1998, P. 84), é constituir preferencialmente “sujeitos leitores, capazes

de olhar reflexivamente a realidade à sua volta, e capazes de fazer a opção de mudá-la de alguma forma”. Então, não basta conhecer bem a estrutura da língua. Isto é necessário, mas não é suficiente. A língua-estrutura, o arcabouço, o esquema de uma língua, por si só, não garante a eficácia da situação conversacional, do texto. A abrangência da língua-estrutura corresponde à gramática e aos aspectos notacionais do texto. E, quanto ao significado da gramática, a Proposta Curricular assim registra:

O mais importante, pois, é saber de que maneira o gramatical faz parte do discursivo. Ou seja, no conjunto do texto há elementos construtivos que não podem ser dispensados, mas eles são, efetivamente, parte daquilo que se produz. Por isto, um texto não pode ser encarado apenas como uma construção gramatical. Basta considerarmos que, na gramática que tradicionalmente conhecemos, o porquê de um texto ser organizado não é fundamental. Como professores, podemos ter um vasto conhecimento gramatical sem que isto implique que estejamos prontos, a qualquer hora, a produzir um bom texto. O que leva a produzir textos são as necessidades e as motivações da vida em sociedade. (SANTA CATARINA, 1998, p. 85)

Anteriormente, nesta monografia tivemos como referência o que propõe Irandé Antunes (2007, p. 65), quando diz que é preciso “estudar mais que gramática”, o que exige a intersecção com outros conhecimentos. E afirmando que “não é para ensinar apenas gramática” a autora assim explica:

Em termos mais específicos, lembramos que, para ir além da gramática, a escola deve empenhar-se também no estudo do léxico, do vocabulário da língua. Este estudo pode contemplar as inter-relações internas de uma palavra com outras – relações de sinonímia, de antonímia, de hiperonímia, de paronímia - e inter-relações externas, das palavras com as coisas, os eventos, os fatos, os valores culturais que povoam os mundos em que vivemos. Podemos explorar, ainda, o sentido metonímico ou metafórico de uma palavra, de uma expressão, inclusive em contextos da linguagem não literária. Da palavra casa, podemos chegar à palavra *teto* – passando por muitas outras – e explorar as ressignificações que as pessoas vão introduzindo na língua (ANTUNES, 2007, p. 65 - 66).

As palavras, como verbetes de dicionário, têm uma descrição, quanto aos valores semânticos que podem assumir, dependendo do contexto em que estão. Mas nem sempre os significados de seu uso ficam limitados à descrição apresentada no léxico. Diferentes cenários - sociais, existenciais, religiosos, entre outros, nos quais cada falante tem as experiências da realidade cotidiana, agregam à palavra significações que extrapolam os

sentidos legitimados pelo dicionário. Por exemplo, que enunciações vão sendo atribuídas à palavra-mito “mãe”, para diferentes filhos? Pode ser amor, ternura, proteção, renúncia, gratidão. Mas também pode ser abandono, autoritarismo, mágoa, desamor, violência. Isto depende das inter-relações externas, dos fatos vivenciados por mães e filhos, seja na convivência, seja na falta que o abandono deixou, como um vazio.

É então que o substantivo “mãe” vai gerar um contexto de aprendizagem em que se ensina gramática, mas não apenas gramática. Isto porque, do estudo do léxico, a atividade pedagógica pode encaminhar-se orientada por metodologias que oportunizem estratégias de ensino diferenciadas, no sentido de alcançar objetivos de aprendizagem voltados à fala, à escuta, à leitura, à escrita. Enfim, à competência comunicativa.

3.3. PARA ENSINAR “MAIS QUE GRAMÁTICA”: ALGUMAS IDEIAS

O que se diz ao concluir o tópico anterior lembra quais devem ser os objetivos de ensinar uma língua e aqui, especialmente, a Língua Portuguesa/Idioma do Brasil., quando se quer investir num ensino que desenvolva competência comunicativa, considerando oralidade, leitura, escrita e saber ouvir, não como habilidades compartimentalizadas, mas sim numa imbricação da qual faz parte, também o ensino da(s) gramática(s) da língua/idioma. E que, neste processo tudo se volte ao texto, à textualidade.

A obra “Cem aulas de Português sem tédio: sugestões práticas, dinâmicas e divertidas para o professor”, cuja autoria é de um grupo constituído por quatro estudiosos: Antônio Falcetta, Lígia Mothes, Vanessa Amorim e Vivian Magalhães. As sugestões que a obra apresenta foram aplicadas em sala de aula e consideradas exitosas.

Uma dessas propostas coloca em interação o estudo das classes gramaticais e a produção de texto. Uma pergunta é feita: “Que tipo de classe gramatical você é? (FALCETTA, 2000, p. 151). Cada aluno escolhe uma das classes gramaticais e produz um texto, onde argumenta, justificando a escolha feita. Vamos transcrever aqui o que a aluna Silvana Marcelo (apud (FALCETTA, 2000, p. 151-152) escreveu:

Se eu fosse uma classe gramatical, desejaria ser o advérbio. Não porque sou invariável, pelo contrário, vario muito - por indicar circunstância e esta varia, como varia! Além disso modifico ... ah, se modifico! Altero frases, palavras (verbos, adjetivos e até “euzinho” mesmo – o advérbio.) Assim são as pessoas, precisam modificar suas ações, suas características – a si mesmas.

Além disso, posso transformar a frase mais proferida do mundo “Eu te amo!” em mensagens extraordinárias: Eu te amo muito, Eu te amo devagar, Eu te amo silenciosamente, Eu te amo à noite, ao amanhecer, aqui, ali, e sempre... Tenho ainda

o poder do desprezo: Eu te amo pouco, talvez nem ame; não, na verdade, eu não te amo. Nunca te amei.

Sou eu que intensifico tudo o que se diz., as verdades e as mentiras. Posso fazer muito virar pouco e tudo virar nada, basta que eu seja empregado corretamente. Determino onde as coisas mais e menos importantes irão acontecer. Adorando viajar, levo a imaginação aos lugares mais inusitados, que podem ser acolá; talvez ali; sim, adiante; depois; depois, mais ao longe, nos seus sonhos.

Importante, é claro, mas nada sem as minhas amigas morfológicas, principalmente aquelas as quais modifico. Sou parte deste fio que é a frase; dou força ao texto, que é a teia, para criar belas mensagens. Posso ser também dispensável. (Fazer o quê?) Sou o ADVÉRBIO, muito prazer!

No que esta aluna escreveu, evidencia-se uma metodologia de estudo da gramática capaz de ensinar mais que gramática, não apenas gramática, mas também gramática numa interação da teoria da língua com a compreensão do idioma como um “fato humano, recheado de coisas humanas” (FALCETTA et alii, 2000, p. 152), estabelecendo, conforme Antunes (2007, p. 650, cujo dizer retomamos aqui, “inter-relações externas, das palavras com as coisas, os eventos, os fatos, os valores culturais que povoam os mundos em que vivemos. Podemos explorar, ainda, o sentido metonímico ou metafórico de uma palavra, de uma expressão ...”

A personificação do advérbio, no texto da aluna, corresponde a uma metaforização desta classe gramatical, recurso figurado que dá à definição de advérbio um sentido discursivo. Não se trata apenas de levar o aluno a repetir o que as gramáticas descritivas ou normativas dizem e que decoramos: advérbio é a palavra invariável que modifica o adjetivo, o verbo e o próprio advérbio.

A aluna demonstrou domínio da teoria, mas acrescentou-lhe sentidos discursivos. E também as antíteses tiveram lugar: amor x desamor; muito, tudo x pouco, nada; verdade x mentira. É a enunciação discursiva da polaridade humana, da instabilidade da vida que está submetida às circunstâncias, favoráveis ou adversas.

Outra proposta de metodologia para o ensino de Língua Portuguesa, também inclusa na obra acima mencionada recebe o título de “Iniciação à pesquisa linguística”. O objeto de estudo é a ortografia. E a introdução ao exercício, dirigida ao professor assim considera:

Corrigir, recorrer e “re-recorrer” as mesmas palavras pode até, a longo prazo, trazer alguns resultados. Mas realizar uma atividade prática na qual o aluno sintá-se responsável pela construção do seu conhecimento, não é apenas prezeroso. Na atividade que propomos, o próprio aluno será protagonista do estudo que vai realizar, o que lhe permitirá estabelecer um maior número de rela~ões e entender melhor nosso idioma (FALCETTA, et alii, 2000, p. 156).

Os passos para o desenvolvimento deste exercício são apresentados pelos autores e vamos descrevê-los, com algumas adaptações.

- a) De textos produzidos pelos alunos, o professor selecionará dez palavras cuja grafia não seja a da norma culta. Com elas, organizará um ditado para os alunos.
- b) Feito o ditado, será realizada a correção das mesmas, na lousa, de um modo que envolva a participação dos alunos. Cada aluno terá a responsabilidade de corrigir seu próprio ditado. Ainda, durante esta correção, o professor discorrerá sobre as normas ortográficas, explicando o porquê da norma que rege a escrita de cada uma das palavras. Os alunos anotarão as explicações, organizando uma teoria sobre ortografia.
- c) O próximo passo é a proposta de uma pesquisa de campo em que os alunos farão um ditado das mesmas palavras a pessoas que se disponham a participar.
- d) Uma metodologia para o desenvolvimento da pesquisa pode ser a seguinte: dividir a turma em quatro equipes; cada equipe aplicará a pesquisa a um público-alvo constituído de dez informantes, que serão agrupados segundo características comuns.
Assim: **grupo 1** - informantes na faixa etária entre vinte e trinta anos e com escolaridade em nível de Ensino Médio concluído; **grupo 2** - informantes na faixa etária entre doze e quinze anos e com ensino Fundamental concluído; **grupo 3** - informantes que atuem como vendedores em lojas do comércio local; **grupo 4** – informantes na faixa etária entre cinquenta e sessenta anos com escolaridade em nível de ensino médio concluído. Para cada grupo será feito o ditado das dez palavras trabalhadas em aula.
- e) Aceita a proposta, com a mediação do professor, será elaborado o projeto de aplicação da pesquisa, obedecendo à metodologia para a redação de textos desta natureza e obedecendo a critérios de ética.
- f) Coleta dos dados e análise dos resultados, de acordo com os objetivos propostos para a pesquisa, cujo enfoque será a análise linguística dos desvios ortográficos, teoricamente sustentada.
- g) Seminário para apresentação dos resultados e definições de ações que desenvolvam competências e habilidades para a escrita.

Esta é uma atividade de iniciação à pesquisa, da qual o aluno participa como sujeito do processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo outros saberes, não apenas a teoria gramatical sobre ortografia. Aprenderá a elaborar um projeto. Será orientado sobre as formas de abordar cada informante. Terá oportunidade de exercitar-se para coleta e análise de dados e de resultados de pesquisa, bem como para propor mudanças, quando oportunas e necessárias, em diferentes contextos.

Uma outra sugestão de atividade objetivando um ensino que seja mais que estudar gramática é o que se encontra no livro da série “Para viver juntos: Português, 6ºano: Ensino Fundamental”, de Greta Marcheti e Jairo José Batista Soares (2008, p. 176-179), no volume “Guia didático”. O conteúdo gramatical em estudo é interjeição. A unidade se inicia com imagens de uma tirinha, na qual as personagens usam interjeições. Da tirinha parte-se para a teoria sobre interjeição, aplicada a propostas de exercícios, dentre as quais transcrevemos as seguintes:

Que interjeições você usaria nas seguintes situações?

- a) Encontrou na rua seu ídolo do esporte.
- b) Recebeu um telefonema, avisando que encontraram seu animal de estimação, que estava perdido.
- c) Soube que teria de dividir seu quarto com uma pessoa que ronca muito alto, enquanto está dormindo.
- d) Encontrou na rua uma carteira com documentos.
- e) Ouviu algumas pessoas falando alto na biblioteca.
- f) Percebeu que a sopa está muito quente.
- g) Deixou cair no chão a jarra de casamento de sua mãe.
- h) Presenciou um acidente.
- i) Recebeu elogios de seu professor pelo seu esforço e dedicação às aulas.
- j) Viu seu amigo do outro lado da praça (MARCHETI; SOARES, 2008, p. 176).

O que se diz

Que frio! Que vento! Que calor! Que absurdo! Que bacana! Que frieza! Que tristeza!
Que tarde! Que amor! Que besteira! Que esperança! Que modos! Que noite! Que
graça! Que horror! Que doçura! Que novidade! Que susto! Que pão! Que vexame!
Que mentira! Que confusão! Que vida! Que talento! Que alívio! Que nada ...

Assim, em plena floresta de exclamações, vai-se tocando pra frente (ANDRADE, apud MARCHETI; SOARES, 2008, p. 179).

- a) Em que situações você usaria as seguintes expressões?
Que caro! Que frieza! Que tarde! Que alívio!
- b) A locução interjetiva “bom dia!” é uma saudação que equivale a “Espero que você tenha um bom dia!” Com quais palavras equivalentes você representaria as seguintes locuções interjetivas?
Que absurdo! Que amor! Que confusão! Que mentira!
- c) Que sentido indica cada grupo de locução adjetiva?
- Que besteira! . Que modos! Que vexame!
- Que bacana! Que graça! Que doçura!
- d) Escolha três locuções do texto e escreva um diálogo com elas (MARCHETI; SOARES, 2008, p. 179).

Em todas as abordagens feitas no desenvolvimento desta monografia, deu-se ênfase à importância de propostas metodológicas que não se limitem ao estudo das regras de gramática esvaziadas de sua concretude na realidade da língua, do idioma. Os exercícios anteriormente apresentados, de algum modo, podem ser entendidos como atividades que colocam em interação a gramática, o texto e o uso do idioma.

Além disso, outras inter-relações foram estabelecidas, na medida em que os alunos são convocados ao próprio dizer, ressignificando a palavra, a frase, o texto, como um cidadão

letrado, capaz de perceber, na gramática da língua mais que uma possibilidade de uso. E isto amplia a competência comunicativa.

Se até pouco tempo, o ensino de Língua Portuguesa era marcado pela intransigência da gramática normativa ainda apegada a usos que se distanciam da realidade da língua, hoje já se pode encontrar uma outra compreensão, aquela que leva em conta a existência de mais de uma gramática, de diferentes modos de dizer, levando em conta a situação conversacional. E isto já aparece em atividades propostas em livros didáticos mais recentes. Um exemplo é o seguinte:

1-Leia a canção (O livro didático traz o texto integral, de que transcrevemos apenas a última estrofe. Segue o enunciado do exercício 1, de que omitimos as letras a) b) c) d) e).

e)

f) Quais são os pronomes pessoais que aparecem neste trecho da canção?

“Sou assim sem você

[...]

Tô louco pra te ver chegar

Tô louco pra te ter nas mãos

Deitar no teu abraço

Retomar o pedaço

Que falta no meu coração” (Abdullah e Cacá Moraes – 4ª estrofe da canção “Fico assim sem você”)

g) A que pessoa do discurso eles correspondem?

h) A concordância dos pronomes segue as regras da norma-padrão da língua? Porque isso ocorre?

2- Leia as frases e indique quais costumam ser usadas em situações formais e quais em situações informais.

a) Se você quiser, te encontro no ponto de ônibus.

b) Se você pedir, encontro-o na estação de trem.

c) Quando tu chegares, te dou uma carona.

d) Quando você for embora, te levo de carro.

e) Já lhe dei um presente, falta cumprimentá-lo.

f) Já lhe dei um presente, falta te cumprimentar (MARCHETTI; SOARES, 2008, p. 199).

Aos exercícios acima poderia ser acrescentada mais uma atividade: a reescritura da estrofe da canção, obedecendo rigorosamente à gramática da norma-padrão, verificando se o efeito discursivo se altera ou não e justificando a resposta. Isto confirmaria a afirmação de que toda situação conversacional adotará este ou aquele uso, dependendo da cena enunciativa. Não basta uma construção gramatical. É preciso levar em conta a sintonia entre o contexto e as escolhas que devem ser feitas, no que se refere às escolhas lexicais, à elaboração sintática e ao gênero textual.

3.4 PARA ENSINAR MAIS QUE GRAMÁTICA: ALGUMAS IDEIAS, AINDA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, a Proposta Curricular de Santa Catarina, já referida com frequência ao longo desta monografia e os cadernos do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR são documentos que se constituem num importante referencial teórico para a continuidade deste estudo, no que se refere a metodologias para o ensino de Língua Portuguesa, numa interação fala/ escuta/ leitura/ escritura, tendo-se a consciência de que é preciso levar em conta dois enfoques, na prática pedagógica de língua materna: metalinguismo e epilinguismo.

Explicitando: o trabalho linguístico é algo que envolve uma forte influência das línguas já constituídas sobre seus usuários (ações da linguagem) e ao mesmo tempo uma influência dos sujeitos sobre essas línguas (ações com a linguagem e sobre a linguagem), cujo horizonte de funcionamento é toda uma sociedade. Ao mesmo tempo que o sujeito usa uma língua também atua sobre ela, e nessa atuação reconhecem-se pelo menos dois níveis: o epilinguístico e o metalinguístico. Saliente-se que na aprendizagem é preciso que o metalinguístico seja posterior ao epilinguístico. Ele surgirá pelos questionamentos do próprio aluno (SANTA CATARINA, 1998,p.70).

E ainda a Proposta Curricular de Santa Catarina, citando Giraldi (SANTA CATARINA, 1998, p.68) afirma que já não se pode mais dar lugar a um processo de ensino e aprendizagem que queira realizar-se supondo que professor pense que vai ensinar uma língua pronta e acabada para um aluno que, talvez, a apreenda, que dela se aproprie, mas como algo que não faz parte de sua realidade de uso.

A sala de aula precisa tornar-se uma situação conversacional em que o professor e os alunos aprendam uma relação dialógica de confiança, de troca, na qual quem ensina aceite a palavra de quem aprende, como constitutiva de sua própria palavra. Se assim não for, um processo avesso ao diálogo tornará inútil o dizer do mestre e, ao mesmo tempo, será desencorajador do dizer do aluno.

Um caminho para a relação dialógica está numa atitude do professor, dentre outras. Neste sentido, é preciso que o professor não se considere o único capaz de ensinar. Antes deve ter competências e habilidades para tornar a aprendizagem um “fazer juntos”, e sobre isso a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p. 70):

É nessa perspectiva que se pode abordar os vários aspectos (ou conteúdos) da gramática, a partir do seu funcionamento nos textos – que podem ser dos próprios alunos. Devidamente conduzido, o aluno será capaz de deduzir **microgramáticas**, ou seja, de elaborar, através de comparações,

aproximações e diferenças, gramáticas parciais de certos fenômenos: concordância, gênero, número, compatibilidades e incompatibilidades semânticas (SANTA CATARINA, 1998, p.70)

Entretanto, ainda é pequeno o número de professores que aceitem o texto do aluno, como material de análise e de estudo. De forma ainda bastante geral, os textos mais presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa são textos literários, como se outros gêneros textuais não fossem textos que deveriam ser levados a sério para estudos da gramática da Língua Portuguesa. Textos em uso na realidade cotidiana (dissertação, ensaios, emails, cartas, convites, ofícios, etc.) não são frequentes no material didático de Língua Portuguesa.

Mas são modalidades textuais em largo uso na comunicação diária. Não deveria acontecer que pessoas com Educação Básica concluída, não se considere capaz de redigir uma carta, um ofício e escreva e-mails com dificuldade. Talvez, na trajetória de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa não se tenha sido a consciência de que:

Em vez de começar “aprendendo” regras, depois procurando exemplos e realizando exercícios de “fixação”, ele iniciará a tarefa pela outra ponta: observando o funcionamento de certos elementos, hipotetizando regularidades e testando-as. Para isto, ele fará a sua reflexão e trabalhará com os colegas e o professor – e todos estarão, em colaboração, produzindo conhecimento (SANTA CATARINA, p.70).

Muito se tem reafirmado a importância de que, ao aluno, seja dado o direito de agir efetivamente, na construção do conhecimento, dos saberes. Mas é uma lição ainda muito desafiadora para professores que apenas sabem agir como reprodutores do conhecimento e para alunos que desconhecem a grande importância de aprender a responsabilizar-se, junto com o professor, pelo próprio aprender.

Perde-se o entendimento de que, conforme diz a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p. 70):

Esse **fazer com o aluno**, tão diferente de **doar ao aluno**, é condição absolutamente necessária para que haja desenvolvimento e autoconfiança. O medo de errar e não ter capacidade de autocorreção é o que se cultiva quando as respostas e soluções são únicas e predeterminadas, dando a impressão, muitas vezes, de que o melhor é aquele que consegue tornar-se um bom adivinho.

É preciso reconhecer que não são raros os resquícios de práticas de ensino tradicionais, à maneira do que vem descrito no Caderno II do Programa Gestão da

Aprendizagem Escolar – GESTAR, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica (BRASIL, 2008, p. 98):

Se observarmos os livros didáticos de Língua Portuguesa, de qualquer nível de Ensino, das décadas anteriores à de 1970, veremos que os textos ali apresentados indicam claramente a noção vigente na época: texto era uma unidade de comunicação entre autor e leitor. Então, o texto era, antes de mais nada, uma **produção escrita**.

Por outro lado, essa comunicação era sempre **verbal**: o ensino de línguas se fazia por meio de comunicações criadas com palavras – o que parece uma atitude bastante razoável.

Por fim, se analisarmos mais detidamente os textos estudados nessa época, vamos ver que eles eram, em sua quase totalidade, literários.

Ainda hoje, há relatos de professores que confundem linguagem literária, norma culta e modalidade escrita da língua. E a isso acrescenta-se o equívoco de que o objetivo maior da aula de Português, não apenas no período relatado acima, mas também no presente, é essencialmente ensinar a ler e a escrever o que justifica a primazia dos textos literários, marginalizando outros gêneros textuais.

Também ler e escrever tinham um sentido precário. Ler era decodificação da palavra escrita e, quando muito, compreensão das ideias do autor. Interpretação e análise crítica raramente aconteciam. Em relações intertextuais talvez nem se cogitasse. É que reconhecer a intertextualidade é um processo que demanda conhecimentos, saberes que se acrescentem aos conteúdos previstos nos programas de ensino.

Escrever também ainda não tinha a dimensão de escritura, que liberta o autor de modelos a serem obedecidos, seja no que se refere a gêneros textuais, seja no que diz respeito à linguagem do texto, onde o uso da norma culta era privilegiado. E, para muitos alunos, que traziam do berço, não a gramática da norma culta, da norma-padrão, na situação conversacional passavam a existir lacunas. A referência a seguir explica esta questão.

Entender linguagem só como sistema de sinais que estabelece a comunicação gerou uma percepção unilateral que privilegiava o locutor, também chamado produtor, enunciador ou emissor” .

Nos estudos mais recentes, a linguagem é entendida como interação. Com a opção pelo conceito de interação, os estudiosos querem sublimar o que a linguagem é na essência: uma ação entre sujeitos – o locutor e seu interlocutor, também chamado co-enunciador, alocutário e mesmo receptor. A produção de significação depende desse trabalho coletivo de linguagem. (BRASIL, 2008, p. 99)

Textos como o que vem transcrito a seguir, se fossem levados para a sala de aula, causariam estranhamento, e o professor que o tivesse colocado ao alcance do aluno

poderia sofrer a censura de orientadores pedagógicos da escola e também, até mesmo dos pais ou responsáveis pelos alunos. Também para estes seria inusitado. Como já se enfatizou nesta monografia, a sala de aula era o espaço, apenas, da gramática da norma culta, não de outros usos.

Eis o texto:

Ela me contou o negócio do atropelamento...An... o menino ficou lá estendido...Cê vê, em frente à escola e... diz que tinha uma porção de gente no portão. É. E ninguém fez nada... absurdo, né? Mas diz que o motorista é filho de gente importante e que todo mundo tem medo de dar a chapa do carro... Não vão dizer que ele passou correndo demais em frente da escola... Todo mundo ficou meio bobo, depois é que chamaram a ambulância... Parece que o menino tá bem, graças a Deus. Na próxima reunião, vou lá, ver se a gente começa uma campanha, pra envolver todo mundo, pra todo mundo entender que tem de falar o que precisa falar... Imagina se fosse filho da gente... Hem? Que que cê acha? (BRASIL, 2008, p. 101)

Na perspectiva de uma gramática de usos, orientando para uma nova concepção metodológica do ensino de língua materna, o texto acima abre espaço para uma sugestão de atividade, que tem como objetivo principal conceituar os diferentes tipos textuais.

No registro escrito, o texto faz a transcrição de uma fala em que, no contexto da conversação os sujeitos se expressam com uma linguagem na qual predominam usos da norma do padrão popular, no que se refere a aspectos fonéticos, lexicais, semânticos e sintáticos.

A atividade sugerida terá, como sequência:

- a) Após uma ambientação feita pelo professor, haverá a leitura do texto pelos alunos, em dois momentos: silenciosa e depois em voz alta por um ou mais alunos.
- b) Em seguida o professor mediará uma análise da linguagem do texto, fundamentada em teorias sobre variações linguísticas, associando-as ao contexto conversacional e a teorias sobre gramáticas do idioma.
- c) A turma será dividida em grupos. O texto será dividido em tantas partes, conforme o número de grupos de alunos. A cada grupo será indicada uma parte do texto para ser reescrita na norma culta.
- d) Após a reescritura, cada grupo lerá o fragmento que lhe foi atribuído, primeiro no uso popular e depois na norma culta.
- e) Segue-se uma análise do uso popular, no que se refere ao distanciamento da norma culta.

- f) A atividade será concluída com uma discussão as circunstâncias de uso da língua e o direito de cada cidadão ao uso pleno do idioma. O mote para a discussão será a pergunta: Vale a pena ensinar gramática na escola?
- g) Uma atividade complementar ao que já se fez abrange produção textual e segue o que propõe o Caderno II – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR (BRASIL, 2008, p. 102).

Um bom trabalho de linguagem é propor a seus alunos que transformem esse texto oral em outro, escrito. Para isso, é importante estabelecer com eles que tipo de texto escrito se aproximaria mais do contexto oral em que aparece o primeiro. Possivelmente, uma carta seria a forma mais adequada para conservar a relação entre interlocutores. Outro grupo pode fazer, a partir do mesmo texto oral, um texto informativo mais impessoal, como se fosse um aviso, ou uma pequena notícia de jornal. Nesse caso, as marcas muito pessoais não deveriam estar presentes, não fariam sentido.

O trabalho poderá percorrer os seguintes passos:

- a) Nova leitura do texto, oralmente. Será uma leitura bem preparada, para que as oscilações, as interrupções da linguagem oral fiquem bem verdadeiras.
- b) Reestudo do estudo, com comentários em torno de sua oralidade.
- c) Proposta de produção de produção escrita, a ser feita individualmente ou em grupo:

São duas propostas:

- reapresentação do assunto, em carta;
- reapresentação do assunto em notícia de jornal.

Os textos produzidos serão analisados, considerando sua adequação à intenção, e aos destinatários/leitores. Após a avaliação dos textos pelo professor, os alunos reescreverão o que produziram. Poderá ser organizado um mural, publicando as notícias. As cartas serão endereçadas a alunos da turma, que as responderão.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, sobre o ensino efetivo da Língua Portuguesa nos trazem as seguintes considerações:

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente, segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo - e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a

competência discursiva. dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (BRASIL, 1997, p. 23).

Levando em conta o que se diz no texto acima, vamos apresentar duas situações de análise de fonemas. Uma primeira atividade vem assim formulada:

Analisar o fonema que vem representado pelas letras em negrito nos vocábulos abaixo:

- a) asas: [‘a.zas] – **s[s]** consoante **surda**, fricativa, linguodental, oral
- b) primeiro: [[pri.ˈmey.ru] - **o[u]** vogal oral, posterior, átona, reduzida
- c) amor: [**a**ˈmor] – **a[a]** vogal oral, média, átona, reduzida

A segunda atividade assim diz:

Analisaremos os fonemas em negrito das palavras que estão na frase a seguir, considerando a fonética sintática: Nas asas azuis do madrugada, o primeiro amor partiu. Vamos observar a transcrição fonética da frase: [na.za.za.za. ˈzuis. da ma.dru.1ga.da. u pri.ˈmey.rwa.ˈmor. par.ˈtiw]. No contexto da frase as letras não representam os mesmos fonemas. Assim:

- a) asas: [‘a.za. **zazuis**] – **s[z]** consoante **sonora**, fricativa, linguodental, oral
- b) primeiro amor [[pri.ˈmey.rwa. **mor**] - **o[w]** semivogal oral, posterior

Embora não tenhamos tido um texto, mas apenas uma frase, foi possível verificar que, nas palavras isoladas, as letras não correspondiam aos mesmos fonemas que representaram na frase.

Além do que se refere à classificação dos fonemas, levando-se em conta a sintaxe, a posição em que um fonema está situado na frase, o estrato fônico de um texto também assume enunciação discursiva. Como exemplo, temos o poema “Os sinos”, de Manuel Bandeira.

Sino de Belém,
Sino da Paixão...
Sino de Belém,
Sino da Paixão...
Sino do Bonfim!...
Sino do Bonfim!...
Sino de Belém, pelos que inda vêm!
Sino de Belém bate bem-bem-bem.
Sino da Paixão, pelos que lá vão!
Sino da Paixão, bate bão-bão-bão.
Sino do Bonfim, por quem chora assim?...
Sino de Belém, que graça ele tem!
Sino de Belém bate bem-bem-bem-bem.
Sino da Paixão - pela minha mãe!
Sino da Paixão - pela minha irmã!
Sino do Bonfim, que vai ser de mim?...
Sino de Belém, como soa bem!
Sino de Belém, bate bem-bem-bem.
Sino da Paixão... Por meu pai?... - Não! Não!...

Sino da Paixão bate bão-bão-bão.
 Sino do Bonfim, baterás por mim?
 Sino de Belém,
 Sino da Paixão...
 Sino da Paixão, pelo meu irmão...
 Sino da Paixão,
 Sino do Bonfim...
 Sino do Bonfim, ai de mim, por mim!
 Sino de Belém, que graça ele tem!(BANDEIRA FILHO, 1979, p.46)

No poema “Os sinos”, que aqui consideramos oportuno transcrever na íntegra, as rimas todas nasais, seja nos versos anafóricos, seja em outros versos, metaforizam o dilema humano, pela interminável convivência com dois momentos extremos da existência: o nascer e o morrer. É uma certeza insistentemente repetida nas anáforas: “Sino de Belém, / Sino da Paixão.../ Sino de Belém, / Sino da Paixão /...Sino do Bonfim! / ...Sino do Bonfim!...”

Mesmo o “Sino de Belém”, memória de nascimento, Natal ,alegria, festa, não soa alegre, bimbalhando, mas tem o mesmo tom de tristeza que a sonoridade do ditongo nasal “em” [ẽy] metaforiza.

Assim as teorias gramaticais sobre fonética e fonologia, bem como versificação podem ir além de **apenas** ensinar gramática, transversalizadas por reflexões filosóficas, existenciais, envolvendo as duas inquietantes certezas humanas: o nascer e o morrer.

A leitura bem compassada pelo ritmo dos versos e dando ênfase à entonação das rimas, em forma de coro falado, pode tornar-se um recurso que muito contribuirá para criar um ambiente que incentive a análise deste texto, tanto em nível de leitura analítico-interpretativa, como no que abrange estudos teóricos sobre fonética / fonologia e versificação.

E é importante acrescentarmos ao que já se considerou até aqui, tendo como referência diferentes textos, entre os quais a Proposta Curricular de Santa Catarina, o que vem afirmado no Programa Gestão de Aprendizagem -GESTAR II (BRASIL, 2008, p.107):

Se está claro que o texto tem de ser o centro de nossas atividades no ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, outros pontos têm de ser enfatizados. A primeira questão a levantar é esclarecer que o texto deverá ser a base de todas as atividades de linguagem.

A capacidade do uso da linguagem deve desenvolver-se nas suas quatro “faces”, certamente intimamente ligadas, mas que não são a mesma coisa: ouvir, falar, ler e escrever.

Isso significa que, tanto nos trabalhos de compreensão quanto de produção de textos, as linguagens oral e escrita têm de ser trabalhadas cuidadosamente.

Mas não só isso: no desenvolvimento de conteúdos de análise lingüística, de novo o texto é que deve ser acionado. Nenhuma classificação pode ser feita, a não ser num contexto, que só é dado pelo texto em questão.

Um texto-depoimento, cuja autoria é do escritor Ivan Ângelo pode tornar-se apoio para mais uma sugestão de prática pedagógica. Este texto faz parte do “Caderno de Teoria e Prática II - GESTAR.”

Eu odeio professores. Eu odeio professores. Eu sempre vou odiar professores. Ficava repetindo isso para me acalmar e depois de umas cem vezes já conseguia aceitar o fato de que ia bombar. Eu não tinha problema nenhum com eles, a não ser o fato de eles terem vários problemas comigo. O de História, Zé Raimundo, me botava para fora da sala assim que chegava. Chamava de molecão e botava para fora. E depois me cobrava a lição de casa, que eu não tinha feito porque ele não me deixava assistir à aula. Dona Rosa, de Religião, achou que eu estava querendo acabar com o trabalho dela quando eu disse que religião tinha de ser ensinada em História e deveria explicar igualmente todas as religiões, até a dos índios. O de Matemática vivia repetindo que todos tinham de ter cabeça para exatas, que só a matemática e o jogo de xadrez ensinavam a raciocinar, e ficou pê da vida quando eu perguntei, na oitava vez que ele repetiu aquilo, se todos os filósofos sabiam matemática e xadrez. Achou que eu estava gozando ele e de lá para cá me faz perguntas valendo ponto e me chama na lousa para resolver um problema valendo ponto e jogou minha nota do bimestre lá para baixo. O de Educação Física não aceita o fato de eu não conseguir fazer todos os exercícios por ser gordinho e fica gritando grossuras na frente das meninas, grossuras do tipo “geme mas faz”, todo mundo rindo e sabendo que é comigo. O de Geografia vem com tudo decorado e não aceita perguntas fora do tema, mas como é que alguém pode aprender sem perguntar? Se ele falava do mar eu queria saber qual é a origem da água, coisas assim que surgem de repente, e ele diz que eu quero é tumultuar a aula para ele não dar a matéria. O professor de Ciências vive metendo percebe no meio das frases, não fala uma coisa sem perguntar “percebe?”, e todo mundo chama o cara de Percebe. O Percebe quer assim, o Percebe fez assado, o Percebe pediu isso ou aquilo. Quando eu pedi um esclarecimento a ele sobre a matéria, explicando direitinho o que eu não tinha entendido, meti também um percebe para ficar mais do jeito de ele falar, e a turma riu demais, e ele agora me odeia. Não vou ficar me estendendo muito para não encher o saco, mas toda hora eu entro numa dessas. Bom, e tem o meu problema com a Ferraz, de Português. (ANGELO, 1997, apud BRASIL, 2008, p. 30)

O texto de Ivan Ângelo, uma crônica, que pode ser considerada um texto de opinião, traz a fotografia de cada um dos professores, a partir da ótica de um aluno, o narrador. Uma metodologia de estudo deste texto pode ser assim encaminhada, adaptando-se a sugestão formulada no “Caderno de Teoria e Prática II - GESTAR.” (BRASIL, 2008, p.30-31)

O momento introdutório ao estudo deste texto deve ser uma leitura individual silenciosa do mesmo, pelo professor e pelos alunos. Feita a leitura, o professor fará uma pergunta: “Pela construção do texto e pelo título do depoimento, qual você imagina ser o professor inesquecível do autor?” Respostas virão e serão comentadas.

Nova questão levantada pelo professor: “Vamos analisar o perfil de aluno descrito pelo narrador, que é a personagem protagonista do texto: o aluno.” A análise do perfil deste aluno conduz a uma outra pergunta: “O fato de o depoimento ter sido feito pelo próprio aluno cria, ou não, a possibilidade de que este depoimento não seja imparcial?” Novas discussões.

E mais duas perguntas: “A presença de um aluno assim é comum em sala de aula?” “E professores assim, também são comuns?”

Mas, muito cuidado, nesta etapa do trabalho. O professor precisa ter competência e habilidade para mediar as discussões em harmonia com princípios éticos.

Até aqui, objetivou-se a ensino e aprendizagem de fala e escuta, em acordo com critério de respeito ao dizer do outro, mesmo quando há desacordo, o que deve ser resolvido pelo exercício de uma relação dialógica entre os atores da cena enunciativa.

Esta experiência vale, não só como exercício de oralidade, mas também como uma oportunidade de diagnosticar o clima em que se vivenciam as relações humanas na escola.

Dos objetivos de fala/escuta, o professor pode encaminhar atividades de escrita/escritura. Eia algumas propostas:

- a) O mesmo depoimento será feito por um colega do protagonista da crônica. Agora a narração será feita em terceira pessoa.
- b) O mesmo depoimento será feito por um dos professores do protagonista da crônica. Agora a narração será feita em primeira pessoa.
- c) Será feita a continuidade do depoimento, tendo como foco a professora de Português.

Cada aluno poderá escolher uma das três propostas para produzir seu texto. A leitura e discussão dos textos produzidos pelos alunos, por aqueles que desejarem comunicá-los à turma será importante, precedendo a entrega ao professor.

Ao trabalho de fala/escuta/leitura/escritura segue-se o estudo da linguagem do texto, em seus aspectos gramaticais. Um dos focos de aprendizagem pode ser a conceituação de pronomes retos e pronomes oblíquos, observando as ocorrências das formas **ele(s) / ela(s), nós/ vós** e sua função sintática, conforme estejam, ou não, preposicionadas. Da observação do emprego destes pronomes serão formuladas hipóteses, e da regularidade do uso nascerá a regra gramatical sobre pronomes retos e pronomes oblíquos.

Um outro texto, “O aluno ideal”, uma adaptação do capítulo “Comportamento agressivo – uma espécie de abacaxi”, de Antônio Carlos Cesarino, publicado no livro *O sadismo de nossa infância*, da Editora Summus. Constituído de vários capítulos assinados por autores diferentes, procura desfazer a ideia de que a criança é um ser angelical, sem raivas e sem maldade – o que não lhe tira a beleza e as características positivas.

O aluno ideal

Pesquisas foram feitas recentemente sobre o que se considera ser o aluno ideal. As pesquisas foram feitas entre professores do Ensino Fundamental. Tais professores revelaram que o aluno ideal é tranqüilo, afável, ordeiro, obediente e limpo.

É fácil sintetizar os dados da pesquisa. Os professores parecem achar ideal a criança facilmente controlável.

Pesquisas foram feitas entre as chefias de hospitais psiquiátricos. Foram obtidos resultados também parecidos. Nesses hospitais, os bons pacientes são considerados os que permitem a passagem tranquila e “em ordem” de um plantão para outro.

Os avanços dos estudos psicológicos invadem as salas de aula. Os professores parecem aceitar melhor as mudanças de ordem puramente intelectual do que as comportamentais.

Os professores nem sempre declaram sua opinião sobre o comportamento diferente ou agressivo de seus alunos. O comportamento diferente ou agressivo continua sendo considerado uma espécie de abacaxi, difícil de descascar.

Uma atividade proposta pode ser a reescritura do texto, exercício em que o aluno aplicará conhecimentos de gramática (pronomes, conjunções, periodização) em suas interfaces com mecanismos de coesão. Eis a sugestão de atividade:

Supomos que você conseguiu entender perfeitamente os parágrafos acima. Com toda certeza, eles formam um texto. Mas talvez você tenha considerado que as informações poderiam ter sido mais “costuradas”, não só evitando muitas repetições, como também não deixando a cargo do leitor estabelecer as relações existentes entre várias ideias. O texto ganharia muito, se fosse reescrito, juntando-se vários períodos, por exemplo.

Reescreva o texto acima, juntando os períodos de cada parágrafo em um período só. Você pode eliminar repetições, substituir formas verbais, usar pronome em lugar de substantivos, usar conjunções e preposições. Só não pode eliminar e acrescentar informações.

Vamos reescrever o primeiro parágrafo, como exemplo. Você (aluno) reescreve os outros quatro.

“Pesquisas recentes, feitas entre professores do Ensino Fundamental, revelam que eles consideram ideal o aluno tranquilo, afável, ordeiro, limpo e obediente.” (BRASIL, 2008, p. 58-59).

Mais que a uma reescritura do texto, este exercício representa um momento de reflexão sobre as atitudes e os valores reconhecidos como compatíveis com um perfil de aluno comprometido com a construção do conhecimento, de saberes não limitados à ciência, mas acrescentados de sabedoria da existência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos teóricos, as reflexões e as análises, no que diz respeito às relações entre gramática, texto e discurso, deram mais clareza sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola, bem como não ensinar apenas gramática, mas mais que gramática. Isto ficou bem explicitado em referências teóricas trazidas de vários linguistas. O que se observou é que as opiniões dos teóricos citados são consensuais e estão em acordo, também, com o que dizem a Proposta Curricular de Santa Catarina, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR II -Língua Portuguesa.

E disto damos um exemplo, para encaminhar uma primeira consideração.

Se a linguagem é condição para a subjetividade, e conseqüentemente para o estabelecimento de compromissos, criando a nossa vida em sociedade, e se ela só existe na modalidade do princípio de interação, supõe-se que seria bom não inculcar nos alunos este modo de ver, pois para muitos, embora já imersos em sua língua, ela (sobretudo se apresentada na forma da gramática) se tornará um objeto inalcançável, a ponto de se separarem dela como se se tratasse de algo distante: “Eu não sei Português” (SANTA CATARINA, p. 71, 1998).

Uma reflexão sobre esta citação chama a atenção para uma atitude pedagógica que se faz necessária e que envolve uma compreensão de gramática distanciada de alguns equívocos. O primeiro deles é o que mitifica a gramática, como um poder a cujas normas os falantes devem obedecer, sob pena de serem socialmente discriminados. Esta concepção ignora a língua real, na concretude de seus múltiplos usos.

E é então, a partir desta atitude, que o cenário começa a mudar, com o avanço das pesquisas que passam a substituir a visão preconceituosa, que prestigia a norma culta e menospreza outros usos, principalmente o popular.

O preconceito estabelece uma compreensão equivocada, aquela que inverte os percursos de constituição de um idioma. Pensa-se que as regras da língua são anteriores ao uso que se vai instituindo. Mas é o contrário: o uso antecede a regra. E é pela regularidade do uso que se configura a regra, nascida exatamente da fala do povo, socialmente desprestigiada.

No desenvolvimento deste estudo, esta questão foi amplamente analisada, em busca da convicção de que cada aluno tem o direito de acesso ao maior número possível de usos da língua, o que inclui a norma culta. E por isso também é um equívoco dizer que não se deve ensinar gramática. Deve-se, sim ensinar gramática, mas não **apenas** gramática, dizer que retomamos de Irandé Antunes (2007, p. 65).

Se há duas ou três décadas passadas, disseminava-se a ideia de que não se devia ensinar gramática na escola, nos tempos atuais um outro caminho se vai anunciando: o lugar prioritário que ocupa o texto nos estudos de Língua Portuguesa. A gramática será entendida como um suporte à construção de sentidos, à textualidade, contribuindo para a formação de leitores, de escritores, bem como de pessoas capazes para leitura, fala e escuta.

O conhecimento que esta monografia pôde disponibilizar, no sentido de uma visão diferenciada de ensino de gramática, aglutinada a outras ciências da linguagem, não dá conta de dirimir as muitas outras dúvidas instigadoras da busca de respostas. Este foi só mais um passo que se soma a outros já dados, bem como aos que ainda percorrerem caminhos, no enalço de novos conhecimentos, no que se refere a conteúdos e metodologias para uma prática pedagógica que se deseja renovada a cada outra aula sobre o mesmo conteúdo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007 .

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

BAGNO, Marcos. **Dramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola, 2004.

_____; RANGEL, Egon de Oliveira. **Tarefas da Educação Linguística no Brasil**. Revista Brasileira de Linguística aplicada. V.5; n.1, p. 63-81, 2005.

BANDEIRA FILHO, Manuel Carneiro de Sousa . **Estrela da vida inteira - poesias reunidas**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora,1979.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua Portuguesa/SEF**. Brasília, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Programa **Gestão da Aprendizagem Escolar, Gestar II Língua Portuguesa**: Caderno de teoria e Prática 1 TP1: linguagem e cultura. Brasília, 2008.

FALCETTA, Antônio Paim et alii. **Cem aulas de Português sem tédio**: sugestões práticas, dinâmicas e divertidas para professor. Santa Cruz: Instituto Padre Réus, 2000

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2009.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “GRAMÁTICA” ?**. 2. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2002

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas,SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MARCHETTI, Greta ; SOARES, Jairo José Batista. **Para viver juntos: Português, 6º ano: Ensino Fundamental**. São Paulo: Edições SM, 2008.

MODESTO. Artarxerxes Tiago Tácito. Abordagens funcionalistas. **Revista Letra Magna: Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura**, v.04 – jan../jun. 2006. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/artarxerxes.pdf>>. Acesso em 01 mar. 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP. 2000

PERINI, Mário. **Sofrendo a Gramática: a matéria que ninguém aprende**. São Paulo: Ática, 2001.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, S.P: Mercado das Letras, 2009.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. São Paulo: Contexto, 1989

TRAVAGLIA, Carlos Luiz. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 11ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006

