

ENSINAR GRAMÁTICA DO TEXTO É O MESMO QUE ENSINAR GRAMÁTICA NO TEXTO?

Schariza Pacheco Berny de Oliveira*

Resumo

Ensinar a Língua Portuguesa, nos dias de hoje, tem sido uma tarefa cada vez mais assistida e assessorada por teorias e debates realizados com frequência. Se por um lado temos um ensino com professores qualificados e cada vez mais interessados em realizar plenamente seu objetivo, por outro, obstáculos antigos e novos, ideológicos e metodológicos interferem na qualidade almejada. O presente artigo pretende analisar o ensino da língua portuguesa no cotidiano escolar, partindo da diferença de desenvolvimento do conteúdo na sala de aula de acordo com a prática docente. Ensinar gramática do texto é uma prática antagônica ao ensino da gramática no texto. O primeiro prima pela análise gramatical partindo do texto como um importante e indispensável subsídio, o último, isola-se do texto, referindo-se a conceitos, classificações e rotulações isoladas e descontextualizadas.

Palavras-chave: Gramática. Texto. Educação. Ensino. Livro didático.

1 Introdução

Ensinar a gramática do texto envolve a prática docente de tratar o que foi lido em sala de aula como a fonte primária de expressões lingüísticas. Essa maneira didática de ensinar o português difere antagonicamente ao ensino de gramática no texto, ou seja, o ensino tradicional que conduz ao engessado tratamento do texto como um pretexto.

Antes de aprofundarmos nossa reflexão a respeito do ensino de gramática, verifiquemos o que significa verdadeiramente ensinar português. De acordo com Carlos Alberto Faraco (2003, p.5):

As concepções mais tradicionais tendem a reduzir a linguagem ora a um conjunto de regras (a uma gramática); ora a um monumento (a um conjunto de expressões ditas corretas); ora a um mero instrumento de comunicação e expressão (a uma ferramenta bem-acabada que os falantes usam em certas circunstâncias).

Com distorções conceituais acerca do assunto, presume-se no senso comum e verifica-se na prática do dia-a-dia escolar que ensinar a língua portuguesa equivale a ensinar somente regras gramaticais. Equivocadamente, educadores aplicam métodos de ensino defasados, cujo objetivo volta-se para regras, conceitos e rígidas construções automatizadas. Nesse caso, o professor não busca ou explora o que poderia fugir do tradicional e confrontar-se com as exceções. Entretanto, não basta simplesmente passar adiante modelos tradicionais e inflexíveis, sem mostrar ao aluno como sua língua funciona no corpo vivo das manifestações da linguagem. Ignorar a linguagem e tudo o que lhe concerne, como as diferentes expressões de nossa língua e impor uma gramática tradicional arrefecem um conjunto de esforços que teóricos lingüistas e educadores vêm construindo com o objetivo de melhorar a prática pedagógica.

De acordo com Bagno (2000, p. 307), a prática pedagógica tradicional sempre privilegiou a língua, deixando de lado o estudo da linguagem, que é a reflexão sobre a língua e todo o restante. O mesmo autor afirma que “gramática nada tem a ver com a intuição lingüística do indivíduo enquanto falante nativo de uma língua” (BAGNO, 2000, p. 306).

* Graduanda em Letras nas Faculdades Porto-Alegrenses (FAPA).

Ao ensinar gramática, o professor deve orientar seu trabalho tanto para as regras da língua quanto para a linguagem, ou seja, para a vida prática e real das palavras nas mais variadas feições. O educador deve mostrar aos seus alunos que é importante saber utilizar a norma culta padrão ao mesmo tempo em que mostra que o português apresenta variadas facetas e que todas estão corretas, dependendo do contexto e objetivo expressivo. O que ocorre muitas vezes – e nesse ponto estamos-nos aproximando da questão principal deste artigo – é vermos um professor desprezar o uso prático da língua, manifestando uma espécie de preconceito lingüístico, e voltar-se somente para as regras, para a gramática – especialmente a normativa. Para tanto, ao lidar com textos em sala de aula, o educador acaba por transformá-los – caso o livro didático não tenha feito anteriormente – em meros pretextos, cujo propósito principal seria dispor de “partes” para uma futura análise deslocada e descontextualizada gramaticalmente.

2 Livros didáticos

Desde as últimas décadas, tem crescido a investigação na área da lingüística e metodologia de ensino. Na contabilização desses esforços, surgiram teorias, novos conceitos e conhecimentos com relação à linguagem e inovações com respeito ao modo de ensinar. Especialmente no caso do Brasil, também no que se refere à língua portuguesa, surgiram teóricos, debates e novas reflexões.

No campo dos estudos lingüísticos brasileiros, muitos teóricos têm enfatizado a precariedade do ensino nas salas de aula, principalmente nas escolas públicas. Nessa prática docente de limitação e entravamento do pensar, o livro didático surge com um mau aliado. A ferramenta que deveria auxiliar o professor acaba por ser o centro da docência, demonstrando ser uma espécie de bengala do educador. Também há que se considerarmos a limitação de antigas abordagens da gramática da língua portuguesa nesses livros. A prática docente tradicional vem sendo criticada ao longo desse processo de investigação por novas teorias, novas reflexões e constatações a respeito da sua composição e utilização. O livro didático é uma ferramenta do educador muitas vezes inadequada aos seus propósitos, ou, também, mal utilizada, mesmo quando sob novo enfoque, nova forma de ensinar a gramática curricular.

É comum livros didáticos serem abundantemente criticados pela forma como conduzem e propõem conteúdos e exercícios. Todavia, mesmo com superficial ou equivocada condução, não devemos esquecer o papel do professor de adaptar, explorar e procurar uma forma mais adequada de trabalhar com textos de qualidade que se encontram em tais ferramentas. Mediante pressão ou obrigação de se trabalhar com determinado livro didático, podemos explorar textos por vezes riquíssimos:

As tiras e as histórias em quadrinhos [...] representativas de atividades de interlocução, e em geral muito inteligentes, [...] poderiam ser a porta de entrada para riquíssimas reflexões sobre a atividade de linguagem e para introdução do aluno na observação dos processos de constituição do enunciado, e, no entanto, na maior parte das vezes, aparecem nos livros como curiosidade, ou apenas para garantir ao livro um atestado de engajamento com o mundo em que os alunos vivem. Chamo a atenção, também, para o mau aproveitamento dos bons textos que os livros de hoje – verdade seja dita – muitas vezes abrigam. (NEVES, 2000, p. 55).

3 Tipos de gramáticas

Há diversas classificações de gramáticas, que variam conforme pontos de vista e tratamentos do ensino da língua, mas nos deteremos aos principais conceitos necessários para entendimento desse artigo. Primeiramente, como já foi comentado, a gramática normativa estabelece as regras gramaticais, dizendo o que está correto ou não conforme a norma culta. Conforme Possenti (1997, p. 119), “é um compêndio no qual estão regras que devem ser seguidas por quem quiser falar e escrever corretamente”.

Por outro lado, a gramática descritiva não estabelece regras, mas descreve a língua:

O que distingue uma gramática normativa de uma descritiva é basicamente que a descritiva não tem pretensão de ensinar, de corrigir. O objetivo de uma gramática descritiva é tentar explicitar como uma língua é, como é falada, independentemente de opinar sobre se as construções produzidas são certas ou erradas, se se gosta delas ou não, se se acha que são feias ou bonitas, se são elegantes ou deselegantes (POSSENTI, 1997, p. 120)

A gramática pedagógica propõe o ensino da língua materna, junto com exercícios, assim como ao ensino de uma língua não-materna. A gramática internalizada liga-se à intuição lingüística dos falantes de uma língua. De acordo com Possenti (1997, p. 122), “a gramática internalizada é exatamente o conjunto de regras que os falantes aprenderam, conhecem, qualquer que seja a forma de produção de tal conhecimento gramatical”.

Por fim, a gramática reflexiva propõe um ensino que parte de reflexões de como a língua se manifesta, considerando o uso vivo, prático da língua. Tais observações devem conduzir o aluno através de um ensino da gramática do texto, propondo-se que o texto reflete relações reais – assim como a oralidade – e vivas de ligações entre as partes que compõem uma manifestação da linguagem.

4 O ensino da gramática

Ensinar gramática no texto está intimamente ligado a concepções tradicionais que, segundo Faraco (2003, p. 5), “entendem a linguagem como uma realidade em si (um sistema gramatical, um monumento, um instrumento); como se ela tivesse vida própria, despregada de seus falantes, da dinâmica das relações sociais [...]”.

Deve-se ressaltar que ensinar a gramática no texto e privilegiar o ensino a partir de meras classificações gramaticais não são privilégio de livros didáticos tradicionais e convencionais. Mesmo livros cujas denominações recebem o nome de reflexivos, apresentam disfunções no modo como tratam o conteúdo escolar. Pode não se tratar de exagerada limitação, entretanto, percebe-se certa rapidez em entregar tudo pronto, digamos assim. A reflexão, quando não bem encaminhada, seja utilizando livros tradicionais ou com propostas diferenciadas, está na mão do educador, que deverá orientar o aluno a compreender o texto, analisá-lo e, a partir das reflexões, enxergar a gramática da língua portuguesa presente no que ele acabou de ler.

A gramática reflexiva supõe um ensino que parta do texto, utilizando-o como ferramenta de contextualização e reflexão. Todavia, é interessante analisarmos até que ponto, realmente, tal espécie de gramática não dá as respostas prontas, como ocorre com a gramática normativa e convencional. Muitas vezes, trata-se de reprimir temporariamente conceitos, contando com uma breve reflexão do aluno para, em seguida, mostrar-lhe tudo pronto a ser apreendido, sem que haja o devido tempo de percepção a partir do texto trabalhado. Se a

reflexão não parte do próprio estudante, o processo volta-se para classificações frias e rotulações automáticas e decoradas.

Tomemos um livro didático de 6ª Série, a fim de verificar como conteúdo de verbos é trabalhado. Em Leila Sarmiento (2002, p. 22-24), há dois textos cujo objetivo refere-se à produção textual: *O sofá estampado* e *A casa de bonecas*. Em seguida, temos um pequeno poema a respeito de gramática, seguido por algumas questões sobre o texto. Na página seguinte, o material didático exemplifica e explica conceitos e flexões dos verbos conforme pessoa, número, modo e tempo. Logo surge uma explanação a respeito dos modos indicativo, subjuntivo e imperativo. Por fim, no final do capítulo, aparece o texto *A criação do mundo*, seguido de perguntas pertinentes. No conjunto de questões, a primeira parte refere-se à compreensão do texto, propondo que o aluno entenda o que foi escrito. Logo em seguida, no mesmo conjunto, o livro didático propõe perguntas que extraem do texto passagens para o fim de classificação:

[...]

e) Releia o verso:

“e não **levassem** bomba no fim do ano.”

Em que número e pessoa está o verbo destacado? Por quê?

f) Identifique, no texto, um verbo que exprima um fato:

presente;

passado.

[...]

h) Identifique, no poema, os verbos no modo subjuntivo e explique o sentido que eles apresentam. (SARMENTO, 2002, p. 30).

Encontramos pouca abordagem com o intuito de fazer o aluno raciocinar sobre os modos de emprego; assim como o texto não permanece sob discussão e ponto de raciocínio. Dentre todas as questões propostas na parte de verbos, constatou-se uma a título de exceção: “2. Explique o sentido expresso pelos verbos do futuro.” (SARMENTO, 2002, p. 76). Mais adiante os verbos regulares são novamente lembrados através de tabelas. Primeiramente, encontramos uma lista de conjugações para, em seguida, um texto a ser lido e trabalhado. As questões relativas a esse material propõem uma análise do conteúdo do texto, assim como algumas propostas para conjugação verbal. Logo são apresentados exercícios gramaticais ditos reflexivos; no entanto, apesar de as questões ser de certa forma bem estruturadas, toda uma gama de conceitos já fora apresentada no início do material.

[...]

j) Na frase a seguir, identifique o tempo, o modo e o sentido do verbo destacado.

“Ela receia que o mundo dos shoppings **acabe** com as diferenças.”

l) 1. Na frase a seguir, passe o verbo destacado para o Futuro do Presente e para o Futuro do Pretérito.

Essas crianças **vivem** entre casa, escola e shopping.

[...]

Já em outro material didático, também referente à 6ª série, de William Cereja e Thereza Magalhães (1998, p. 32-33), também verificamos o conteúdo dos verbos. Primeiramente, é apresentado o conceito e exemplo da estrutura verbal, seguido de um texto com questões a serem respondidas.

[...]

a) Destaque o radical das formas verbais estava, falou, dizendo, ficou, fazer.

b) Identifique a vogal temática das formas verbais estava e dizendo e, em seguida, indique a a que conjugação se refere cada uma delas.

[...]

Novamente, vêm conceitos e exemplos, agora a respeito das formas nominais, também seguidos de exercícios. Estes exercícios partem de um pequeno texto, tal como notícia ou Cadernos FAPA – n. 3 – 2º sem. 2006 – www.fapa.com.br/cadernosfapa

poema, e suas questões fariam o educando refletir. No entanto, como foi dito, o conteúdo gramatical, com regras e conceitos, com exemplos prontos e definições, já havia sido apresentado antes de qualquer texto a ser lido em aula.

5 Reflexões

O ensino da gramática no texto está bem exemplificado a partir da questão proposta nesse livro, a seguir, focalizando a classificação, regra comum a esse tipo de enfoque e ensino: “1. Reconheça as formas nominais empregadas no texto abaixo: [...]”. (CEREJA; MAGALHÃES, 1998, p. 35)

Tomemos agora um livro didático referente ao nível de ensino médio. O assunto *verbo*, nesse caso, é apresentado como a maioria dos livros didáticos. Primeiramente, o conceito de verbo, classificações, modos e tempos verbais são apresentados logo nas primeiras páginas (NICOLA, 1993, p. 92). Ao longo do capítulo *Verbo*, o restante do conteúdo é mostrado ao aluno, tal como o emprego de alguns tempos verbais e uma tabela com a conjugação completa de alguns principais verbos. Conceitos, regras, estruturas e exemplos aparecem em numerosas páginas terminando, finalmente, na página 121. Nesta inicia-se uma série de exercícios de classificação e conjugação de verbos e, por fim, surgem algumas questões de vestibular e nada mais.

[...]

2. Classifique os verbos destacados nas frases abaixo em:

I. regular II. irregular III. anômalo IV. defectivo V. abundante VI. Auxiliar

- a) Reavemos o que tínhamos perdido.
- b) Eu peço ajuda aos amigos.
- c) Ela ama a natureza.
- d) No ano passado, ele foi à Europa.
- e) Ela deverá resolver o problema.
- f) A carta foi entregue com urgência.

[...] (NICOLA, 1993, p. 121)

Essa questão anterior exemplifica o ensino da gramática em que o fazer pedagógico baseia-se em ou retirar passagens e palavras do texto, ou propõe frases soltas diretamente, sem ligação a qualquer contexto. Ambas as alternativas têm o almejado fim da classificação.

Após essas breves análises de gramáticas existentes no meio escolar, perguntamos: como ensinar? A gramática deve ser vista a partir do texto, e não isoladamente. Supor que classificar verbos, pronomes e adjetivos isoladamente, como se a rede do texto não funcionasse segundo regras gramaticais, como se os nós e as relações entre palavras e significados não compusesse toda uma gama de construção de sentido, é afirmar na prática que o texto é utilizado como pretexto para análises frias e isoladas.

O educando deve compreender as relações partindo delas próprias e, aí sim, assimilar regras da língua portuguesa em questão. Como fazer com que o outro reflita se os exercícios dos livros didáticos limitam-se à rotulação? Na opressão metodológica do ensino da língua portuguesa, o educador deve libertar-se de antigas fórmulas e propor, sem receio, novos desafios. Pois bem, acreditamos nesse ponto. Entretanto, vimos também que gramáticas ditas reflexivas acabam por tratar do tema de forma não tão reflexiva como se afirma. A gramática do texto remete não só à análise lingüística, como também se expande à compreensão do aluno para saber o que é a língua, tornando, nas palavras de Possenti (1997, p. 113), “um usuário eficaz da língua”.

Resumidamente, podemos afirmar que o ensino da gramática no texto refere-se ao ensino gramatical de forma convencional, em que o professor não busca contextualizar o

aprendizado. Nesse caso, o texto torna-se simplesmente um pretexto para um ensino afastado do que foi lido e visto em aula. É imprescindível que o educador tenha em mente que exercícios de identificar e classificar não devem ser seu objetivo maior.

O professor não deve negar a gramática, mas saber utilizá-la. Ensinar e estudar a gramática no texto significa isolar todo um contexto, um cenário descrito nas linhas do texto e, em partes soltas, analisar um princípio gramatical. Verificar a “regra” da língua, classificar ou rotular uma entidade da gramática é comprometer o real aprendizado por parte do aluno. Examinar uma frase solta conduz a não percepção do real funcionamento dos itens, desconsiderando-se completamente a semântica textual. Ensinar uma gramática deslocada, rígida e que transforma o texto em puro pretexto é não observar e entender as funções de entidades da gramática no âmbito que devem ser observadas: integralmente ao texto.

Uma boa palavra que define o ensino de gramática no texto é *compartimentação*. Compartimentar noções constitui-se em um problema decorrido desse usual afastamento do texto no momento em que professores ensinam a língua portuguesa. O texto perde importância e valor e o educador, juntamente com o livro didático, presta-se a considerar o ensino gramatical como um imenso armário, cheio de prateleiras, com etiquetas, rótulos e classificações:

A atenção só vai para rotulação, identificação, subclassificação, e com a frase arrancada do texto, como se o texto fosse peça morta, simples registro gráfico extenso do qual se pode tirar um ou outro pedacinho, para dar nome a certas palavras que nele ocorrem. (NEVES, 2000, p. 72).

Em um livro de gramática que se diz reflexiva de Cereja & Magalhães (1999, p. 149), no capítulo *verbos*, o texto proposto inicialmente na verdade trata-se de uma charge. Para chegar à noção de verbo no seu uso prático, os autores utilizaram-na como base e não se afastou dela. Todavia, seguiram-se daí inúmeros conceitos e regras gerais a respeito do tema:

1. A tira apresenta uma única personagem: o jogador de futebol.
 - a) O que ele está fazendo no 1º quadrinho?
 - b) E no 2º quadrinho?
2. No 3º quadrinho a personagem marca um gol.
 - a) Como fica o jogador depois de marcar o gol? Justifique:
 - b) O que sugere o tamanho das letras e a repetição do ponto de exclamação com que foi escrita a palavra *gol*? (CEREJA, 1999, p. 149)

Na adoção de gramáticas reflexivas – teoricamente mais condizentes com o ensino da gramática do texto –, o professor deve orientar suas ações para que seus alunos compreendam e entendam a língua portuguesa na prática. O educador não deve, portanto, esquecer-se de que a gramática reflexiva baseia-se no uso vivo da língua e que a consequência deve ser propriamente a reflexão sobre a vida da língua e suas relações. Abaixo verificamos um exemplo desse tipo de questão:

1. Identifique o modo de cada uma das formas verbais destacadas nesta anedota:
O cara chegou para a mulher e falou:
– Querida, se eu morresse você choraria muito?
E a mulher:
– Claro! Você sabe que eu choro por qualquer coisinha. (CEREJA; MAGALHÃES, 1999, p. 154)

Caso o livro didático não cumpra o objetivo que pretende, seja o tipo de gramática que for – normativa, reflexiva ou outra, – cabe ao professor almejar que seu aluno realmente

aprenda português, o que significa dizer: ensinar a ler e escrever através de prática e observações da língua em seu uso prático.

Segundo Maria Helena de Moura Neves (2000, p. 52), ensinar eficientemente a língua, ou seja, a gramática, “é propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem”. Para a mesma autora, quanto mais a interpretação esteja próxima da intenção, mais bem-sucedida terá sido a comunicação. Em seu trabalho, a argumentação é defendida e apoiada através de tirinhas e histórias em quadrinhos. Cada enredo e história propõem humor pela demonstração de falhas na recepção do ouvinte, falta de entendimento entre interlocutores e outras situações comunicativas. Servindo a título de embasamento, as tirinhas acabam por provocar o humor, característico de uma situação de comunicação não muito bem sucedida, com intenções não compreendidas. Partindo desse ponto de vista, poderíamos reportar-nos para a situação real em sala de aula. Em modos práticos, o aluno deve compreender a intenção e a mensagem do texto lido e, conseqüentemente, perceber as ferramentas gramaticais utilizadas pelo autor para seu real fim.

Cabe ao professor guiar seu aluno no caminho da aprendizagem da gramática do texto, entendendo e compreendendo as regras da língua através da experiência. A escola deve levar o aluno à compreensão da natureza do estabelecimento do circuito de comunicação, até para que ele aprenda a refletir sobre a própria atividade de compor enunciados, se apropriando das “regras” da gramática de sua língua (NEVES, 2000, p. 55). Sob o ponto de vista de Faraco (2003, p. 10), o ensino de português não deve concentrar-se exclusivamente numa dimensão prática, mas também realizar uma ação reflexiva sobre a própria linguagem, “integrando as práticas socioverbais e o pensar sobre elas”.

5.1 O novo fazer

O educador deve pensar que terá níveis de linguagem diferentes quanto ao ensino; mas também que deve o mesmo saber aplicar o que acredita provocar a reflexão do aluno sobre o que estará estudando. Se o livro didático em questão não se prestará plenamente ao seu propósito e desejo, o educador deverá proporcionar um número maior de fontes (no caso, textos) para que o aluno tenha um número bom de subsídios para que possa refletir. Por outro lado, por que não trabalhar com maior afinco sobre o texto? Trazer para a sala de aula mais questões caso o livro não proponha e fazer com que o aluno entenda o processo gramatical a partir do que está lendo. Um dos objetivos deve ser a percepção das relações gramaticais e construir seus próprios conceitos, antes de virar a página e receber o que vem pronto nas gramáticas, mesmo a maioria das reflexivas.

Segundo Neves (2000, p. 61), o conhecimento do processo de comunicação é fundamental como reflexão sobre o funcionamento da linguagem, em atividades de ensino de uma língua. A autora afirma que a referenciação é um dos principais processos de constituição do enunciado e esclarece:

Na verdade, ao estudar-se o funcionamento da linguagem, o que está em questão são prioritariamente os processos, e é a compreensão deles que governa a compreensão dos arranjos dos itens que os expressam adequadamente. Entretanto [...] o tratamento da gramática na escola só fica na exterioridade das entidades. (NEVES, 2000, p. 64).

Possenti (1997, p. 117) critica igualmente a gramática ensinada na escola, afirmando que “é muito inconsistente”. De acordo com o autor, “o aluno aprende uma definição e para acertar as respostas, não pode segui-la”.

6 Conclusão

Bagno afirma que o professor deve ter uma mudança de atitude em relação a seu próprio objeto de trabalho, que é a Norma Padrão. Ensinar gramática do texto presume outro tipo de comportamento do educador. Espera-se que o aluno interaja entre texto lido e conteúdo gramatical a ser aprendido e apreendido. O educador deve ultrapassar os limites da gramática normativa, que dita o que é certo e errado e restringe-se à norma padrão, e levar seus alunos a reconhecer a língua portuguesa nas diversas manifestações, fugindo dos artificialismos e renovando seu modo de educar.

Na prática docente, ao pretender ensinar português, o professor deverá, portanto, utilizar o texto como um poderoso mecanismo de reflexão no processo de entendimento, não só do texto e da mensagem, como também de compreensão da gramática partindo de um ponto concreto e vivo. Poderíamos lembrar da proposta que Possenti (1997, p. 123) sugere, ao tratar-se do ensino da língua. Lembremos que a gramática reflexiva faria uma ponte, ligaria o que o aluno sabe e vive à análise lingüística:

Tal proposta, em poucas palavras, consistiria em trabalhar na escola com essas três gramáticas, com uma ordem de prioridade inversa em relação à ordem de sua apresentação, isto é, privilegiando a gramática internalizada, em seguida, a descritiva e, por último, a normativa.

Proporcionar um ensino de gramática do texto significa não fugir da realidade proposta nas linhas, das regras que se apresentam e fluem conjuntamente com o que está escrito. Estudar gramática, conforme Neves (2000, p. 73), é “refletir sobre o uso lingüístico, sobre o exercício da linguagem”. Maria José Nóbrega (s.d., p. 84) afirma:

É participando de situações comunicativas mais complexas que o aluno vai construindo representações de como falar ou escrever mais ajustadas a ela: aprende-se a falar, falando e, a escrever, escrevendo, não memorizando regras.

Concluindo, participar como coadjuvante do processo comunicativo no texto servirá para posteriores reflexões e entendimentos da língua portuguesa e as relações entre seus diversos itens. E, ainda, o educador manifestará uma concordância prática com relação às diversas opções de manifestação da língua. Nesse sentido, não podemos esquecer-nos de que, por exemplo, uma letra de música, apresentada na forma de texto, poderá mostrar expressões diferentes da norma culta, mas manifestações corretas, sem a rigidez da norma padrão, mas uma opção possível para o ensino gramatical. Verifiquemos o que Bagno (2000, p. 311) afirma sobre o processo de aprendizagem e leitura:

Ler não é apenas decifrar os sinais impressos numa folha de papel. É decifrar precisamente o que não está impresso na folha de papel, o que está apenas sugerido, indicado pela impressão. Ler é dar o salto para além do texto impresso, é refazer toda a trajetória da tecelagem, reconhecer as diversas tramas que se enredaram naquele tear e compor o texto/tecido.

Ensinar português não deve restringir-se a regras da gramática, principalmente a normativa, que dita preceitos e diz “o que é certo e errado”. Por outro lado, o professor também não deve atrelar-se integralmente ao que a gramática reflexiva propõe. O educador deve ser, antes de tudo, um ser humano engajado e interessado, buscando outras formas e maneiras de praticar sua docência. Ir além dos limites de qualquer livro didático é oferecer ao aluno oportunidades de explorar o riquíssimo terreno do português, visto de perto, junto ao contexto do texto, sem partilhar conceitos, rotular palavras e enrijecer a musculatura da

Cadernos FAPA – n. 3 – 2º sem. 2006 – www.fapa.com.br/cadernosfapa 25

curiosidade e do interesse do seu aluno. Segundo Bagno (2002, p. 48), “é preciso saber falar, ler e escrever bem para estudar a gramática”. Ainda segundo o mesmo teórico, o ensino de português limita-se à gramática restrita, normativa, cheia de preceitos e leis, ao invés do “estudo de todas as regras de funcionamento da língua” (BAGNO, 2002, p. 50).

A prática do ensino da gramática no texto refere-se justamente a isso, a essa limitação em soerguer regras e leis gramaticais, afastando-se de qualquer outra forma e variedade do português. Ensinar gramática do texto baseia-se no reconhecimento, segundo Faraco (2003, p. 13), “da flexibilidade estrutural da língua, que abre amplas faixas de opções expressivas aos falantes”. Para saber ler e escrever, o estudante deve praticar e entender as relações. Um dos pontos de partidas para que ocorra esse processo é analisar a língua portuguesa em uma de suas manifestações – que é o texto. Nesse ponto, devemos ressaltar que vale conto, crônica, poemas, piadas, história em quadrinhos etc. Caso o professor sinta-se ameaçado e inseguro, deve lembrar de sua missão e procurar aprofundar maiores conhecimentos, afinal, ser professor e educar não é saber decorar regras e passar esse conhecimento engessado adiante.

Referências

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: Letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa**. São Paulo: Loyola, 2000.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Gramática reflexiva: texto, semântica e interação**. São Paulo: Atual, 1999.

_____. **Português: Linguagens, 6ª série**. São Paulo: Atual, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. **Português: língua e cultura: Ensino Médio**. Curitiba: Base, 2003. V. Único.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: conhecimento e ensino**. In: AZEVEDO, J. C. (Org.) **Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis: Vozes, 2000.

NICOLA, José de; TERRA, Ernani. **Gramática e Literatura para o 2º grau**. São Paulo: Scipione, 1993.

NÓBREGA, Maria José. **Perspectivas para o trabalho com a análise lingüística na escola**. São Paulo: USP, [s.d.].

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola?** In: PEREIRA, Maria Teresa G. (Org.). **Língua e Linguagem em Questão**. Rio de Janeiro: UERJ, 1997

SARMENTO, Leila Lauar. **Português: leitura, produção, gramática: 6ª Série**. São Paulo: Moderna, 2002.