

LEITURAS FUNCIONAIS COM ESCRITURAS SIGNIFICATIVAS. E A AULA DE GRAMÁTICA? CONSORCIAÇÃO DESSAS MAGNAS CENAS A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA¹

Wandré de LISBÔA²

RESUMO:

Este artigo traz à discussão um importante salto para a Educação Linguística no Brasil ao sugerir ao Professor de Língua Portuguesa um parâmetro metodológico de ensinagem de Língua Materna mais funcionalista, pois consorcia três magnos atos de aprendizagem de línguas maternas – Leitura, Escritura e Análise e Reflexão Linguísticas – de forma a tornar as aulas de LP mais reflexivas, metacognitivas e significativas. O ponto máximo deste artigo é o Quadro Demonstrativo-Comparativo de aulas de Gramática per se, destituídas de propósitos sociodiscursivos e metacognitivos mais contemporâneos, com aulas com esses propósitos, apontando ao final e efetivamente como seria um modelo avaliativo diário que integrasse essas três cenas magnas da enunciação como o paradigma desta nova vertente – a Educação Linguística.

PALAVRAS-CHAVE: Pragmática; Gramática; Educação Linguística; Cognição.

ABSTRACT

This article brings to the surface an important jump for the Linguistic Education in Brazil when suggesting to the Teacher of Portuguese Language an evaluation parameter that serves as initial methodology of teaching of Grammar (Syntax) associated to the Reading and to the Writing, with the only intention of turning related the understanding possibility and of development of the language in a way more pleased, functional and necessary, explaining which the effects of a class of Portuguese Language that it doesn't relate those great scenes of the Linguistic Education for one that relates. The maximum point of the article is the demonstrative-comparative picture of deprived classes of Syntax of deeper discursive purposes and classes with those purposes, appearing indeed as it would be an evaluation model to integrate those great scenes of the enunciation as the paradigm of that new slope - the

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a Linguagem nunca mais foram os mesmos depois que as Ciências Linguísticas se voltaram definitivamente para o epifenômeno TEXTO e começaram a tratá-lo como um ato social total. Enquanto isso acontecia, pouco das pesquisas linguísticas chegavam à escola de Ensino Básico, haja vista as condições nada contemporâneas, nem sempre construtivas, tampouco funcionais, entre as atividades de linguagem que ainda hoje são prescritas e proscritas em seu interior, dissociadas quase que totalmente, senão totalmente, de dialogicidade, de significação, isto é, de cenas autênticas de língua em uso (BAKHTIN, [1929]1981).

Embora muitos professores de Língua Portuguesa acreditem, como muitos linguistas aplicados ratifica(ram) em pesquisas feitas e publicadas em inúmeras produções acadêmicas, que o ensino de um único registro de língua, a Norma Padrão, que o ensino da metalinguagem linguística sejam importantíssimos, as aulas de Língua Portuguesa sob unicamente esse viés não levaram nem têm levado ninguém a escrever e a ler melhor. E mais ainda: embora as próprias universidades formadoras de professores de línguas materna e estrangeiras tenham estado em consonância com as pesquisas mais modernas, essas mesmas universidades, na personalidade de seus professores formadores, ainda têm dificuldades de conseguir desenvolver com esse futuro profissional um fazer pedagógico que de fato consorcie as três magnas cenas da Educação Linguística – Leitura, Escritura e Análise e Reflexão Linguísticas, pois muitos ainda veem as ciências linguísticas, semióticas e da educação de forma estanque.

Sabe-se que o paradigma da Educação Linguística privilegia um fazer analista e reflexivo de ensino e de aprendizagem, aqui focalizadamente, do português como língua materna; um fazer que ponha as atividades de metalinguagem e de correção linguísticas no seu devido lugar, na hora certa; um fazer pedagógico que rompa com os limites que cercam um ensino que só prevê uma modalidade de ensino, uma forma de avaliação, um único registro de língua. Ao final, o que as Instituições de Ensino Superior devem ou deveriam buscar é uma práxis pedagógica baseada em um referencial teórico palpável e transposto didaticamente para cada ano escolar, respeitando as individualidades dos seres humanos que estão naquela sala de aula. É só isso.

A proposta desse artigo é comprovar como é possível integrar atividades de linguagens em um único feixe metodológico que, àqueles olhos anteriormente citados, pareceriam tão distintas, como o são a Leitura, a Escritura e a Análise e Reflexão Linguísticas, como o sugerem as pesquisas linguísticas, as da Didática e as da Pedagogia de Línguas e os PCN de Língua Portuguesa. Na ocasião de aplicação do material didático, foi privilegiada a perspectiva teórica funcional-discursiva da linguagem, de tal sorte que os alunos pudessem vislumbrar a real função do tópico gramatical em evidência, analisar seu papel discursivo em uso e usar em suas produções orais e escritas, contribuindo para o desenvolvimento multidimensional dos alunos, em qualquer que seja o grau de aprendizagem pelo qual passem ou em que estejam. Além disso, buscou-se também comprovar que a metalinguagem deve ter seu lugar resguardado para o momento oportuno de uma aula, o qual decerto deverá ser identificado pelo professor, quando este acreditar ser o momento de sumarizar tudo o que disse à turma, para resgatar em situações vindouras com menos palavras fatos/eventos

Linguistic Education.

KEY WORDS: Pragmatic; Grammar; Linguistic Education; Cognition.

1 - *Retextualização do Título da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação defendida na UI, Universidade Internacional, em Lisboa, Portugal Continental, 2008.*

2 - *PhD em Linguística Geral e Aplicada. Professor de Língua Portuguesa do Ministério da Defesa – Aeronáutica – em Belém/ETRB. Professor da SEDUC/PA/CEFOR. Pós-Doutorando em Avaliação Educacional. wandredelisboa@hotmail.com*

3 - *Na pesquisa, por uma questão ética na coleta dos dados com os sujeitos resolvemos dar nomes fictícios aos educadores e alunos da EJA e a professora, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio José que concederam as narrativas para esta análise.*

da linguagem que possam ser recuperados por termos e/ou expressões terminológicas da Linguística. Para isso, foram requeridos conhecimentos verticalizados de várias áreas de estudo da própria Linguística da Linguística Aplicada (LA) e da Educação, consorciando-as para chegarmos ao momento ímpar em que está a contemporaneidade, no qual já se vislumbra a Educação Linguística: abordagem que privilegia a consciência linguística de ambos, professor e alunos, já que tem um fazer metodológico sociodiscursivista na esteira de Jean-Paul Bronckart e seus colaboradores, os quais atualizam contribuições de Bakhtin/Voloshinov e Vygotsky.

A metodologia de ensino de Língua Portuguesa que é relatada neste artigo está na verdade presente em uma pesquisa acadêmica que deu origem à dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – área de concentração em Metodologias de Aprendizagem em Língua Materna, defendida em 2008, em solo português. Nela, constituiu-se o referencial teórico, fazendo uma revisão do enfoque funcionalista da língua e fez-se a proposição de encaminhamento didático de Língua Portuguesa, tendo por objetivo os desenvolvimentos leitor e escritor do aluno, para que as avaliações escolares propostas a esses alunos fossem mais decentes. Muitas outras atividades de linguagem foram propostas na confecção da tese de doutoramento em Linguística Geral e Aplicada em solo espanhol, defendida em 2011, a partir do gênero textual novela.

O *locus* da primeira pesquisa foram as escolas onde trabalho: escolas da Rede Estadual de Educação do Pará e a Escola Tenente Rêgo Barros – escola de Ensino Básico Federal. As dificuldades e o baixo desempenho dos meus alunos de 7ª série até chegar aos do 3º ano do Ensino Médio, a avaliação final do PISA (Programme for International Student Assessment), em 2002, e os resultados do SAEB (Sistema de Avaliação de Ensino Básico), em 2001, motivaram-me a desenvolver a pesquisa, a buscar subsídio teórico em pesquisadores das áreas de Linguística, Linguística Aplicada e das Ciências da Educação para propor um ensino significativo de fato.

DESENVOLVIMENTO

Constitui condição *sine qua non* no mundo atual que todos nós sejamos competentes para ler nossos próprios textos e os compreendamos; para recebermos textos alheios e os compreendamos, estabelecendo-lhes relações e expressando de forma clara o que um texto diz ou o que se esteja dizendo veladamente ou desveladamente. Contudo, por negligência, ou por desconhecimento, ou por falta de comprometimento, ou mesmo pela parca e continuada leitura, o professor de Língua Portuguesa tem se esquivado dessas que seriam suas primeiras, mas não as únicas, atividades de linguagem em sala de aula, escondendo-se por trás de atividades de memorização ou de identificação disto e daquilo, levando os alunos a acreditarem que estão aprendendo português. E estão, mas tão-somente uma variável e sob ditames pouco palpáveis e plausíveis para a autonomia em línguas maternas; pouco recambiáveis e adaptáveis para, no máximo, a construção de sentenças, mas não para a articulação dessas sentenças de forma que se tornem textos. As aulas, na maioria, continuam sendo de frases, de parágrafos no máximo. E o próprio professor que constitui essas aulas pede paradoxalmente que os alunos produzam textos. Quanta incoerência para quem ensina coerência!

Se se considerar que essas competências (ler e escrever) constituem o macropapel social a que todos nós estamos ligados por laços sociogenéticos e que, por isso, precisamos tê-los bem definidos e esclarecidos, algo é preciso urgentemente ser feito; afinal, na vida em sociedade, todo cidadão precisa ler, escrever e interpretar com bastante desenvoltura, tanto os textos que trazem informações à tona, como aqueles que as trazem veladamente. Mas como fazer isso, se as aulas de Língua Portuguesa têm mais se preocupado com tópicos gramaticais do que em privilegiar as cenas magnas de Leitura e de Escrita? Como desenvolver o aluno em leitura e em escrita se faltou essa aprendizagem na formação primeira do professor? E, finalmente, como constituir aulas do componente Língua Portuguesa que dialoguem os aspectos sociais, cognitivos e socioemocionais das multilinguagens dos alunos, os quais se tornem efetivamente significativas?

Ainda que acreditemos que essas competências comunicativas (leitura e escrita) sejam adquiridas e desenvolvidas no conjunto das atitudes/atividades pedagógicas promovidas no interior de uma escola por todos os professores e por todos os setores, e não só pelos de Língua Portuguesa, é mister que este profissional conduza o processo de Letramento ao longo de todos os anos escolares (SOARES, 1992), em todos os graus de ensinagem humana, inclusive o Superior. Daí porque é urgente vencer o status quo a que muitas vezes o professor e/ou a direção, a supervisão e a orientação, a família dos alunos e a própria mídia estão arraigados, ora por falta de continuidade dos estudos, ora por falta de leitura da literatura contemporânea de sua área, podendo retardar toda uma comunidade escolar, uma cidade, um estado, uma região e até mesmo um país (LISBÔA, 2012).

Nessa perspectiva, podemos concluir que se essas competências comunicativas são a própria expressão do desenvolvimento da linguagem, principalmente nas modalidades linguísticas, elas são também expressão de processos mentais específicos e de habilidades lógicas congregadas aos mecanismos de aprendizagem ao longo da vida. Nesse viés, os estudos sobre cognição se justificam e são muito significativos também para o professor de Língua Portuguesa, porque lhe evidenciam qual é o verdadeiro papel da mente humana: centro de agenciamento de conhecimento e de informações necessários para processar textos; e não o centro para memorização de uma metalinguagem, cuja finalidade se perdeu naquilo que o próprio professor de língua materna não teve em sua formação, porque o seu professor também não a tinha, cujo professor deste também não a tivera.

Nessa esteira, propusemos na pesquisa uma verticalização teórico-metodológica do professor de Língua Portuguesa nos arcabouços da Linguística e da Linguística Aplicada em prol de uma ressignificação de suas atitudes escolares, no sentido de rever todas essas questões e promover mudanças significativas no seu fazer pedagógico. Em relação à questão didático-pedagógica, propusemos a verticalização do professor de LP nos campos da Didática e Pedagogia de Línguas bem como no das

Ciências da Cognição.

É nesse sentido de proposta que a análise a seguir foi elaborada, buscando subsidiar o professor da Língua Materna em suas tarefas diárias, insubstituíveis e intransferíveis quanto à promoção da sinergia da Leitura com a Escrita, mediatizadas por uma Análise e Reflexão Linguísticas da materialidade textual dos tecidos que recebe e que produz. Nesse pensamento, nossa compreensão de Gramática também foi alargada e passou a ser a de “... um movimento científico que busca esquadriñar através de materiais linguísticos o funcionamento da mente humana” (CASTILHO, 1998, p. 23).

Confrontamos esse conceito com as aulas de Língua Portuguesa no interior da escola brasileira e chegamos à triste conclusão de que as aulas de Gramática não passam de aulas de Gramática da palavra, da frase, da sentença; as de Produção de Texto não passam de aulas de Redação; as de Leitura são somente de Leitura, como se não houvesse qualquer inter-relação desses eventos. Hoje é impossível compartimentalizar essas cenas, uma vez que elas são uma a outra, usando metodologias diferentes, ainda que por vezes institucionalizadas por professores diferentes, mas centralizando o texto como fenômeno máximo. E especificamente quanto ao trato do fenômeno texto, as gramáticas, mesmo as que se dizem textuais, contemporâneas, apenas maquiagem o método, mas continuam na mesma abordagem da palavra, da frase e da sentença isoladas de seus contextos sociodiscursivos, negando as condições discursivas de produção do material linguístico, ou melhor, do material linguagens. Metodologicamente, o tópico gramatical é claramente privilegiado, pois é posto como primeiro a ser focalizado, o que vai de encontro à proposta filosófica da Educação Linguística (EL). Contudo, carecemos de material didático com os objetivos da EL, faltando-nos a transposição didática, isto é, como aplicar isso na prática. E é isso que mostraremos a partir de agora com um exemplo por mim construído, testado, analisado e refletido em minhas salas de aula de 1º Ano de Ensino Médio, como possibilidade. Os fenômenos da Coordenação e da Subordinação, abordados distintamente e na

maioria das vezes em ordem equivocada na Escola Básica, pois a maioria dos professores de LP começa pela primeira, acreditando que ela seja mais fácil de ser ensinada ou mesmo própria para iniciar o assunto, deveriam ser estudados em textos, em textos autênticos. Em frases soltas, na maioria das vezes, levam os alunos a memorizar as conjunções que as identificam, mas não necessariamente aprendem a construir parágrafos (na escrita) e turnos (na fala) coesos, coerentes. Daí que normalmente ao passarem para a escrita de textos infringem sentidos previstos pela própria leitura de mundo: questões explicáveis somente por uma gramática do discurso. Operam sentidos que podem até conectar as sentenças, mas distorcem tais sentidos, se olhados na macroestrutura significativa de que todo texto deve se eivar.

Além dessa dificuldade de articular as sentenças no interior dos textos escritos e orais que produzem, temos mais um agravante: os próprios professores de LM acreditam que o papel de explicitar o mecanismo que governa as relações inter e intraoracionais seja apenas do professor de Gramática (quando nas escolas se divide o que é próprio do professor de Redação, o que é próprio do de Gramática e o que é próprio do de Literatura). Aqui está a divisão de águas, a aresta, o estreito pensamento.

É necessário e urgente compreender que essas relações sentenciais participam também da construção de um texto de forma global e que, além disso, dependem, entre outros, das relações sociais existentes entre os interlocutores, de que modalidade de língua vai ser utilizada na interlocução, dos reais propósitos que subjazem os discursos, dos argumentos escolhidos pelos interlocutores para os enunciados, da regulação do que dizer, do que não querem dizer e do que decidiram deixar interdito; além do poder e do saber que um pode exercer sobre o outro na interlocução. Só no texto é que se constroem os sentidos e que se operacionalizam os propósitos comunicativos, tanto os locutórios, como os ilocutórios e os perlocutórios. Logo, todos esses professores tipificados pela cultura escolar bancária precisam e devem orientar suas proposições-aulas de forma didático-metodológica para a EL.

Assim, cabe também ao professor de Língua Portuguesa, quando, por exemplo, no momento de promover produções textuais, agenciar sempre atividades de linguagem promotoras de novas (na língua) ou de desconhecidas (para o usuário) sintaxes, de novos ou de desconhecidos ajustes linguísticos a serviço das intenções do usuário; até porque sempre haverá uma maneira de dizer o que o aluno queira dizer, mesmo que ele próprio não o saiba momentaneamente como fazê-lo, restando à leitura a captação dessas novas sintaxes, desde que haja alguém, no caso, o professor, para intermediar a atividade para a propriocepção, isto é, para analisar e refletir o objeto de aprendizagem de modo a tornar-se dele, do aluno.

Notemos que o que se está afirmando é que as cenas linguísticas – leitura, escritura, análise e reflexão linguísticas – devem ser consorciadas e que não deveriam, na atualidade, ser separadas, pois são cenas de linguagens, de todas as linguagens e não somente de línguas. Não se está dizendo com isso que não se devam separar as aulas de Análise e Reflexão Linguísticas das de Leitura e das de Produção de Textos como o estão ainda hoje, isto é, como disciplinas, como núcleos disciplinares. Não é isso. O que não se deve, como comprovou minha pesquisa, é que cada professor dessas disciplinas que a tradição escolar criou faça única e exclusivamente aquilo que intitula seu núcleo, isto é: quem é professor de Análise e Reflexão Linguísticas (mais conhecido por professor de Gramática) só deve fazer atividades disso e não se preocupar com o desenvolvimento escritor e leitor de seus alunos; quem é de Produção de Textos (mais conhecido por professor de Redação) só deve se preocupar com a produção de cada aluno sem se preocupar com tópicos da escrita e da fala como materialidade básica da escritura e da conversação; quem é de Literatura só deve promover atividades de identificação de obras e de autores, contação da história literária e leitura silenciosa ou em voz alta do conjuntos dos textos que foram consagrados pela crítica literária, não dando vasão a exercícios autênticos de leitura e de produção textual de gêneros literários, algo de que tanto nossos alunos precisam também.

Mas voltando à nossa discussão sobre o objeto de aprendizagem Coordenação e Subordinação como intitulam as Gramáticas Descritivas, pode-se dizer categoricamente que, tanto em textos orais como nos escritos, salvaguardadas as diferenças de cunho distintivo, a Coordenação e a Subordinação são muito mais recorrenciais na língua do que se possa pensar, caso se leve em conta mais amostragens da língua em uso, principalmente da linguagem juvenil que, para demarcar uma territorialidade, usa variantes linguísticas reveladoras de sua cognição e, por isso, inaugura até mesmo novas formas de conexão interoracionais que estão mais em evidência agora, como a Correlação, a qual nem é tratada na Escola Básica. Na verdade, tanto nos textos escritos/escritos, nos textos escritos/orais, como também nos textos orais/orais e nos textos orais/escritos, por exemplo, temos períodos e parágrafos coordenados e subordinados, desde as microestruturas à macroestrutura, isto é, dos sintagmas ao texto, a serviço do sentido e do significado. São relações sintáticas prioritariamente textuais, manipulando o todo do texto, desde a seleção vocabular (Estilística) às ordens que serão dadas ao fluxo informacional das sentenças (Sintaxe), de forma a alcançar os objetivos pré-desenhados na mente dos interlocutores (Cognição), cujos efeitos (Pragmática) ainda foram parca e notoriamente calculados.

Uma amostra de texto escrito, como o que vem a seguir, justifica e elucida como acontecimentos de ordem pragmático-discursiva se valem de expedientes sintáticos e revelam a cognição do usuário não só quanto à sua destreza sintática como quanto à sua forma de ver o mundo. Ademais, este texto constitui uma excelente amostragem de como o escrevente pode fazer escolhas sintático-organizacionais das sentenças, desde que sejam obedecidos os esquemas de completude e de articulação textuais, operacionalizados pela mente que tem autonomia (Metacognição).

PORQUE fizestes anos, Bem-Amada, e a asa do tempo roçou teus cabelos negros, e teus grandes olhos calmos miraram por um momento o inescrutável Norte...

Eu quisera dar-te, ademais dos beijos e das rosas, tudo o que nun-

ca foi dado por um homem à sua Amada, eu que tão pouco te posso ofertar. Quisera dar-te, por exemplo, o instante em que nasci, marcado pela fatalidade de tua vinda. Verias, então, em mim, na transparência do meu peito, a sombra de tua forma anterior a ti mesma.

Quisera dar-te também o mar onde nadei menino, o tranqüilo mar de ilha em que me perdia e em que mergulhava, e de onde trazia a forma elementar de tudo o que existe no espaço acima – estrelas mortas, meteoritos submersos, o plancto das galáxias, a placenta do Infinito.

E mais, quisera dar-te as minhas loucas carreiras à-toa, por certo em premonitória busca de teus braços, e a vontade de grimpar tudo de alto, e transpor tudo de proibido, e os elásticos saltos dançarinos para alcançar folhas, aves, estrelas – e a ti mesma, luminosa Lucina, a derramar claridade em mim menino... (MORAES, 1979, p. 11).

A metodologia aplicada com os alunos do 1º ano do EM foi a seguinte, descritivamente:

1. O texto escrito foi apresentado e lido pelo professor diante da turma, porque se acredita que assim se dá o verdadeiro tom do texto, ao mesmo tempo em que se ensinam procedimentos de leitura em voz alta e como se postar diante da geração do sentido do texto, isto é, como o leitor em voz alta é responsável pela produção do sentido, de forma que eles se apropriem disso para leituras futuras em voz baixa ou em voz alta, lendo para si ou para outrem. Essa vocalização do texto é de suma importância, porque ajuda o cérebro a ir construindo o sentido. O tópico gramatical a ser observado não deve ser o primeiro movimento do docente. A compreensão e construção de sentido de um texto é que sempre deverá manobrar uma aula de Linguagens.
2. Depois, os alunos são levados a compreender o tecido textual escrito que se apresentou a eles, sem saber pre-

viamente que este tecido será usado também para aula de Coordenação e de Subordinação, até mesmo sem ter noção ainda de que as perguntas vindouras voltar-se-ão para isso; do contrário, vai se estar fazendo aquilo que se vem defendendo como não sendo uma boa aula de Língua Portuguesa, isto é, aquela em que o acontecimento gramatical se sobrepõe aos acontecimentos sociais que revestem todo texto seja ele totalmente oral, totalmente escrito, ou do contínuo oral/escrito, ou ainda os multimodais, também chamados multissincréticos, multissemióticos.

3. Em seguida às perguntas de cunho de entendimento, de compreensão e de interpretação (que não são o mesmo), vêm as questões de linguagem/língua que levam os alunos-usuários a compreender o fenômeno que está sendo posto em evidência de forma natural, como o foi sua aquisição de linguagem, de tal sorte que eles próprios construam seu conhecimento, e o professor vá balizando isso, verificando como se assentam as convicções que o aluno está construindo, por meio de perguntas que levem à autonomia.
4. O aluno depois é encaminhado para perceber também que a ordem das sentenças tem um propósito e que o autor-usuário fez inversões (hipérbatos) a serviço de suas intenções, proporcionando a ele a possibilidade de também fazer o mesmo, não necessariamente com este fenômeno (esta conjunção causal), em suas produções orais e escritas, mas com muitos outros operadores ou articuladores textuais; e se já o fazem, passam a ter autonomia e consciência de seus atos do dizer (metacognição), condições basilares para a promoção da Educação Linguística.

8 - Maria das Graças. In: Otoniel de Souza da Silva: *evasão escolar na educação de Jovens e Adultos; trabalho de conclusão de curso em licenciatura plena em pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA)*, Portel 2006.

9 - Questionário aplicado com a professora Maria de Sousa do 1º e 2º ciclo da EJA, no dia 09 de setembro de 2014.

5. Depois disso, trazem-se para a sala de aula mais amostragens de textos (o professor e o aluno) que deixem em relevância operadores e articuladores textuais, para que a compreensão se assente e eles os usem de fato em suas investidas linguísticas. Propõe-se que produzam textos em que se possa vislumbrar se essa compreensão se deu de fato. Sugere-se que sejam gêneros mais curtos e mais próximos, como as propagandas e as piadas de que eles tanto gostam. Em seguida, pedem-se gêneros mais extensos a fim de avaliar se, no cálculo geral do uso desses expedientes da língua, eles (os alunos) conseguiram compreender o mecanismo que governa seus usos, seguindo o procedimento uso-reflexão-uso proposto pelos PCN, e agora, mais modernamente, uso-reflexão-uso-reflexão-uso.
6. São levados a escolher qual gênero textual é mais adequado ao desenvolvimento de suas produções escritas antes mesmo de iniciá-las. Discute-se também se o assunto, o expediente linguístico (hipérbato) é mais comum em quais gêneros e são instigados a desenvolverem suas produções a partir dessas discussões. Em seguida, eles têm suas produções textuais analisadas pelo professor com proposições de retextualização, se houver, para que o aluno proceda às modificações, tendo o cuidado de deixar claro ao aluno outras possibilidades do dizer e não somente uma. Além disso, procura-se deixar claro também por que a construção que ele fez não é possível no português padrão, mas que pode sê-lo em outro registro. Como foi levado antes a refletir sobre qual variação linguística é mais adequada àquele gênero discursivo, normalmente se adaptam bem. Com isso, “caem por terra” os dizeres de alguns gramáticos de que os estudiosos da linguagem são contrários ao ensino da Norma Padrão, o que não é verdadeiro. O que os estudiosos são contrários é que se ensine somente a Norma Padrão, pois a língua é muito mais que só essa norma, uma vez que com ela convivem muitas outras normas, muitas outras formas de linguagem.

Nesse texto-objeto a partir do qual discutimos as proposições metodológicas acima descritas, conforme nos aponta Antônio Juarez Abreu (1992, p. 54), “os vários parágrafos seguintes à conjunção PORQUE funcionam como parágrafos principais desse parágrafo causal”. Com essa explicação, observamos como a própria organização dada ao gênero discursivo está a serviço da cognição de seu produtor ou do engenheiro de sua produção, associando a ideia nítida de que para compreender o poema é preciso ser um bom leitor, para que não incorra o erro de acreditar que o produtor violou algum princípio sintático, pois a ordem do discurso revelou uma cognição muito elevada do produtor que certamente teve também uma alta regulação para dar completude ao texto, revelando ainda uma exemplaridade quando de suas leituras ulteriores. Logo, alguém lhe proporcionou essa apropriação e por isso se revelou.

Durante as aulas, reconstruímos a compreensão de que toda escolha organizada implica completude e isso é muito importante compreender, muito mais do que apenas saber a nomenclatura gramatical, pois passamos a entender que um grande número de fatores governa a organização, por exemplo, de nossas sentenças (Sintaxe). Entre eles, os fatores de ordem sociointeracionistas e os cognitivos, que são negligenciados pela Gramática Tradicional. No entanto, não está óbvio o que eles todos são, como agem entre si e como se deve reconhecê-los em contato com outras áreas de investigação da língua. O que se sabe é que todas as linguagens definem, entre diferentes maneiras, formas de organizar elementos da realidade, unindo objetos e situações, separando a realidade em categorias; do contrário, não se efetivaria a interlocução. E tudo isso se dá independentemente da variável sintática escolhida pelos parceiros da interação verbal, não verbal ou sincrética, haja vista que a sintaxe é um campo das linguagens e não somente das línguas.

Pode-se apenas especular que, de alguma maneira, a linguagem ao receber as imagens impostas ao cérebro dá-lhes organicidade e significado – um misto de Cognição, de Semântica e de Sintaxe. Mas saber descritivamente como isso se dá, ainda é uma incógnita, que tem sido objeto de uma re-

cente vertente da Linguística, a Linguística Cognitiva.

Daí porque a análise contrastiva a seguir tem sua necessidade não só porque busca desvelar o que vem acontecendo nas aulas de Língua Portuguesa, no que concerne à aula de LP, como também mostrar um encaminhamento possível e significativo do assunto Oração Coordenada e Oração Subordinada, imbuindo-se sempre de propósitos discursivos em prol da escritura e da leitura, na escola brasileira, buscando promover uma ligação entre a pesquisa lin-

guística nas esteiras da Linguística Aplicada e da Educação Linguística, sob o viés da Complexidade.

As partes do quadro estão divididas em o que tem sido e o que poderia ser a aula de LP (as três primeiras colunas), se os encaminhamentos metodológicos propostos tivessem sido outros (os das duas últimas colunas do quadro). As propostas de atividades integralizadoras das cenas magnas de uma educação linguística, como o são a Leitura e a Escritura, e os reflexos que se poderiam esperar dessa integração consti-

tuem o estado-da-arte da conscientização linguística a que todos nós, educadores linguísticos, aspiramos. De forma alguma, o que sugeriremos agora não é uma receita ou a solução dos problemas relacionados à aprendizagem de Língua Portuguesa como componente curricular; antes, foi apenas um contributo para a articulação possível de saberes e experiências de um docente de LP há 26 anos.

As três primeiras colunas refletem como as gramáticas estiveram e estão a serviço de uma classe dominante desde há muito

Análise contrastiva entre aulas de língua portuguesa fundamentadas em gramática da frase, da oração e do período e aulas fundamentadas em gramática funcional-discursiva, ambas sob o enfoque sintático

Tópicos de sintaxe encontrados em qualquer gramática de Língua Portuguesa no Brasil	Tratamento dado a esses tópicos nas aulas de gramática	Tipos de “avaliação” a partir da abordagem tradicional	Reflexos desse tipo de aula e de avaliação para a (des) construção de textos com essa abordagem	Proposta integradora da gramática com a leitura e a produção de textos, foco nas orações coordenadas e subordinadas	Reflexos para a educação linguística da interface dessas cenas
Orações Coordenadas e Subordinadas	• Análise pela análise. • Ausência das regras de construção. • Definições tautológicas ou pouco explícitas. • Atividades resumidas a práticas de identificação e de categorização, conforme a Nomenclatura Gramatical vigente. • Separação aceitável da tipologia oracional para efeitos didáticos, ficando, no entanto, nessa metodologia por todo o tempo escolar, fugindo à realidade da língua que se dá nos textos em que todos os tipos de orações concorrem.	• Questões para identificar, usando toda a nomenclatura dada em sala sem faltar um dos nomes, ainda que o aluno não tenha entendido nada. • Questões voltadas à metalinguagem, desassociadas totalmente de propósitos leitores e produtores de textos. • Quando usados textos em avaliações, as orações coordenadas e/ou subordinadas são pinçadas deles para classificação estanque e sem propósitos discursivos.	• O aluno não vê importância do estudo das orações na construção e desconstrução de textos. • Despropósito total com a recepção e a produção de textos. • Despropósito quase total com seu papel interativo no interior dos textos. • Os alunos não atingem a cognição necessária e esperada ativada pelo assunto, evidenciando isso nas construções textuais orais e escritas quando se nota que, embora o usuário seja um adulto linguístico, continua usando construções oracionais ora de crianças, ora de adolescentes.	• Vislumbamento das Orações na Constelação textual a partir de leituras, confrontando coordenadas e subordinadas, principais e absolutas sob o ponto de vista do que dizem, como o fazem e o que deixam de dizer desveladamente. • Maior possibilidade de escolhas mediante as intenções do dizer e do dito. • Consciência Linguística do usuário para regulação e monitoração do dizer, mediante a observação em textos recebidos na escola e socialmente e para apropriação da ocorrência dessas sentenças de acordo com as orações escolhidas.	• Leitor e Produtor consciente(s) para revelar e manipular o dizer. • Leitor e Produtor conscientes para mapear no discurso alheio e para regular no próprio as intenções de interlocução; e também para captar e desvelar discursos pouco inteligíveis e/ou produzi-los quando necessário.

LISBÔA, Wandré G. de C. *Leitura, Escritura, Análise e Reflexão Linguísticas: cenas magnas da Educação Linguística*. 2008. Dissertação de Master of Science em Ciências da Educação. Lisboa, Portugal.

tempo e como nós ainda continuamos a reproduzir essas mesmas atitudes, sem mesmo atentar para o que se está fazendo, automatizados pelas nossas poucas leituras. A partir do quadro-análise é visível como

não se dá importância pragmático-discursiva alguma às metodologias de ensinagem do português como língua materna. Até a própria Análise Sintática nunca cumpriu seus propósitos educacionais que é revelar

o plano morfológico-semântico-sintático de um usuário, de tal sorte que os interlocutores se apropriem desses arranjos e produzam sentido, tanto na leitura como na escritura de suas investidas textuais, revelando

REFERÊNCIAS

ABBS, Peter & RICHARDSON, John. *The forms of narratives*. New York, USA. Cambridge University Press, 1990.

ASTI VERA, A. *Metodologia da Pesquisa Científica*. Tradução de Maria Helena Crespo e Beatriz Marques Magalhães. 8. ed. São Paulo: Globo, 1989.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BASTOS, Neusa Barbosa (org.). *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: Educação, 2002.

BASTOS, N. M. O. B. *Contribuição à história da gramática portuguesa – o século XVII*. Tese de doutorado. PUC/SP.

BILATE, Danilo. *A tirania do sentido: uma introdução a Nietzsche*. São Paulo: Mauad X, 2011.

CASTILHO, Ataliba T. *A Língua Falada no Ensino de Português*. São Paulo: Educação, 2002.

CHAROLLES, M. *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*. *Langue Française*, n. 38, p. 7-41.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO Yara. *Como Facilitar a Leitura*. São Paulo: Contexto, 2003.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. *Ao pé do texto na sala de aula*. In: ZILBERMANN, Regina (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991, p. 37-50.

LISBÔA, Wandré G. de C. *Os Fios do Tapete: Educação por interfaces*, v. 1 a 5. Editora ALVES, 2004.

MORIN, E. *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 8. ed. UNESCO, 2003.

NEVES, Maria Helena Moura. *A gramática funcional*. Martins Fontes. São Paulo, 1997.

NEVES, Maria Helena Moura. *Uma visão geral da gramática funcional*. *Revista Alfa*. São Paulo: UNESP, v. 38, p. 109-127, 1994.

SILVEIRA, Nádia Mara. *O ensino fragmentado da língua portuguesa: gramática, leitura e redação*. *Boletim* /

as regras pragmáticas que governaram cognitivamente aquele usuário quando do momento de sua produção na interação verbal. Em outras palavras, a Análise Sintática deveria ter servido para que os alunos-usuários compreendessem como mapeadamente alguém diz o que diz, obedecendo a uma sequência que tem motivações até mesmo socioemocionais.

Essa macrofunção da Análise Sintática nunca fora perseguida por todos os professores de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras. Basta você mesmo que ora lê esse artigo pensar nas inúmeras dificuldades que teve na escola quando lhe foi apresentada a tal Análise Sintática. Além disso, você mesmo não sabe até hoje por que teve que aprender o que é sujeito, o que é predicado, para que serve esse tal predicativo, qual a diferença afinal entre adjunto adnominal e complemento nominal, entre outros tantos o quês e para quês. Soube talvez por instantes, para resolver situações momentâneas; mas aprendizagem significativa não houve, pois não houve significação e ressignificação dos próprios mitos, imagens e ideologias de que se valeram o imaginário didático-pedagógico dos professores que tivemos e que muito provavelmente até hoje nos valem.

Nesse viés, graças aos avanços da Linguística Aplicada, da Pedagogia de Línguas e das Ciências da Cognição, as preocupações com as relações entre as linguagens como um todo e a língua em particular encontram nas diversas modalidades de interação social respaldo para uma aula de LP que acena neste início de século um total intercâmbio entre a ensinagem da língua e as necessidades mediatas e imediatas dos seres humanos, como o são Ler e Produzir Textos. Se isso acontecer de fato, teremos dado um importante salto na Educação Linguística de nosso País para uma Gramática do Discurso, bem como nos adaptado finalmente à ideia de que só é cabível o conhecimento da metalinguagem e da descritividade linguísticas no momento em elas explicitarem expedientes linguísticos que agenciem uma melhor competência dos usuários na (des)construção de textos; do contrário, continuará “vazia a noz da existência” (Nietzsche).

CONCLUSÃO

A análise por si só é autoexplicativa e vem ao encontro desses escopos discursivos maiores que vêm conclamando as aulas de Língua Portuguesa para este novo milênio. Nesse contexto, concordamos totalmente com que Silveira (1997) postula ao afirmar que:

[...] partimos do princípio de que uma aula de Língua Portuguesa produtiva é aquela em que professor e aluno interagem num trabalho com o texto, co-texto e intertexto, buscando atribuir sentidos possíveis ao conteúdo tratado. A produção textual dos alunos, bem como o aprendizado da gramática, seguindo essa mesma linha, deve priorizar muito mais o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos do que a normatização ou a forma. Nossa concepção de linguagem subjacente é a de que a língua é uma forma de interação, e a aula de leitura ou de qualquer outra disciplina deve ser sócio-interativa.

Mas vale também lembrar que elegemos o texto como entidade máxima de produção de sentido e como unidade e objeto de ensino primaz do educador linguístico; enfim, um epifenômeno. No Ensino Médio, seja ele Regular, Educação de Jovens e Adultos, Educação Integral, Técnico ou Profissionalizante, a metodologia pode ser empregada em sequências didáticas constituintes de módulos didáticos, privilegiando os aspectos PROPOSTA INTEGRALIZADORA DA GRAMÁTICA COM A LEITURA E A PRODUÇÃO DE TEXTOS e REFLEXOS PARA A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA DA INTERFACE DESSAS CENAS, como apontados no quadro, buscando proporcionar a autonomia do aluno.

ABRALIN, edição 21, junho/1997.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de Língua Portuguesa. Uma abordagem pragmática*. São Paulo: Papyrus, 1995.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação*. São Paulo: Cortez, 1996.

WALLERSTEIN, Immanuel et al. *Para abrir as Ciências Sociais*. Fundação Gulbenkian, 1996. Portugal.

WEEDWOOD, Bárbara. *História Concisa da Linguística*. São Paulo: Parábola, 2003.

WIDDOWSON, H. *Aspects of Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press, 1990.