

A linguística textual: teoria e prática em um contexto de variação Linguística

Carmen Lúcia Bueno Valle⁶

O contexto educacional que se apresentava, alunos de uma comunidade carente, concluintes do Ensino Fundamental II e ingressantes no Ensino Médio de uma instituição, cujo projeto pedagógico respondia às exigências de uma instituição de ensino privada e elitista, instalou-se como um desafio ao professor de Língua Portuguesa (LP), provavelmente porque estivesse caminhando por um campo desconhecido de todo o seu repertório escolar, seja na condição de aluno, seja na condição de educador.

Diante de uma situação que estabelecia dois pólos de saberes e olhares: o desconhecido e o conhecido, em que as duas partes, professor e alunos, não estavam ordenadas no mesmo pólo, em nenhum momento, manifestou-se a urgência da revisão da prática pedagógica, por meio da investigação de outras possibilidades de abordagem. Na verdade, estabeleciam-se dois caminhos: ignorar a questão que se apresentava, alunos usuários de uma variação Linguística de ordem diastrática e reduzida competência Linguística e textual, e repetir práticas já sedimentadas – simulando uma situação de aprendizado – ou sair da zona de conforto em busca de subsídios teóricos de ensino da língua, que justificassem as diversas tentativas de abordagem realizadas e entendidas como adequadas àquele grupo.

As questões suscitadas por essa situação surgiram naturalmente: como tornar possível a realização da situação comunicativa, da interação entre os sujeitos, de forma a concretizar os projetos de dizer daqueles alunos? Que caminhos percorrer para lhes oportunizar o conhecimento da norma padrão, sem que abandonassem a variante Linguística de que faziam uso?

⁶ Mestre em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma universidade.

O percurso do professor de LP consistiu, portanto, na legitimação desses caminhos de ensino e aprendizagem da língua materna (LM), por meio da constatação qualitativa dos resultados obtidos, perseguindo a comprovação de que os alunos, quando conduzidos por caminhos significativos de aprendizagem, aprendem – de fato – a caminhar. Como objetos de análise, foram avaliados os textos produzidos pelos alunos em dois momentos distintos, ingresso no projeto e final do ano letivo, considerando os avanços verificáveis no entrelaçar coesivo de suas produções como parâmetro de constatação da validade dos caminhos percorridos pelo professor.

Embora a questão relativa à formação de professores não seja o foco deste trabalho, não se pode furtar de abordá-la tal o atrelamento de uma problemática à outra. Se o desafio que se impõe é a construção de novos caminhos ao ensino de LP, explorando a seara da Linguística Textual (LT) , torna-se crucial ponderar sobre a importância de os professores terem acesso a essa teoria. Daí o vínculo que se estabelece entre a formação e a prática.

Acredita-se que a desejável mudança no panorama da educação nacional apenas será concretizada quando as políticas públicas educacionais priorizarem a formação dos professores, no sentido de aproximar os avanços das pesquisas Linguísticas centradas na esfera acadêmica da prática pedagógica exercida em sala de aula. Não vale mais a conhecida argumentação de que a escola se democratizou e trouxe aos bancos escolares uma população com variantes da língua incompatíveis, dentro dos paradigmas de ensino tradicional de LP, ao ensino da língua fundamentado na gramática normativa. Isso já é notório. A constatação foi necessária, é certo. Cumpre dar um novo passo. A classe popular chegou à escola, os avanços da ciência Linguística apontam novos caminhos no ensino de LM e a qualidade da educação cai ano a ano. Se o professor é o centro do processo educativo, o cerne do problema parece estar aí, na sua formação, na reflexão a respeito de sua prática e na sua contínua capacitação. Recuperando Paulo Freire (1991, p. 58),

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

É inquestionável que as mudanças em educação passam necessariamente pelo professor. Se a competência docente não é, conforme Freire, algo que nasce com o

indivíduo, um educador com maiores e mais frequentes oportunidades de formação vai, certamente, exercer suas atividades com melhor desempenho, satisfação e qualidade.

Não se pretende, no entanto, banalizar o problema, afirmando que basta promover formação continuada aos docentes e a questão educacional estará resolvida. Há muitas outras implicações no insucesso das práticas educacionais que não cabe aqui abordar, neste momento, sob o risco de desviar o foco desta abordagem. No entanto, hipotetiza-se que há caminhos possíveis e acessíveis aos educadores que ensinam em sala de aula, para o encaminhamento dessa questão e o que se contempla é a necessidade de as pesquisas acadêmicas, na medida do possível, se colocarem a serviço da prática desses educadores e vice-versa, isto é, a urgência da tradução em atividades práticas dos avanços das pesquisas Linguísticas, priorizando o estabelecimento de um diálogo constante entre aqueles que fazem educação, no cotidiano da esfera escolar e os que a discutem na esfera acadêmica.

Parte-se, assim, das postulações teóricas da Linguística Textual (LT), ramo da Linguística que tem como objeto de estudo e de investigação o texto, em suas diversas formas de organização, estrutura e funcionamento tanto nas condições de produção quanto de recepção, para construir estratégias legítimas para o ensino de LP, em um universo lingüístico sociovariacionista.

Conforme proposição de Koch (2003, p.91), intentou-se, seguindo a citação abaixo, orientar o trabalho docente realizado neste projeto:

[...] é a Linguística Textual que poderá oferecer os subsídios indispensáveis para a realização do trabalho acima mencionado^{7[1]}: a ela cabe o estudo dos recursos linguísticos e condições discursivas que presidem à construção da textualidade e, em decorrência, à produção textual dos sentidos. Isso significa, inclusive, uma revitalização do estudo da gramática: não, é claro, como um fim em si mesmo, mas no sentido de evidenciar de que modo o trabalho de seleção e combinação dos elementos, dentro das inúmeras possibilidades que a gramática da língua nos põe à disposição, nos textos que lemos ou produzimos, constitui um conjunto de decisões que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar a busca pelo sentido.

Conjetura-se que a pretendida proximidade é possível, mas não ocorrerá enquanto teóricos e práticos não assumirem, cada um com seu saber, a possibilidade de conversão de um saber em outro. Esse distanciamento entre os discursos acabará por invalidá-los. É o que se tem observado na análise dos resultados de ensino da LP. Este

^{7[1]} A autora refere-se à proposta de trabalho com textos feita pelos PCN, cujo foco está na leitura e produção textuais.

trabalho busca tornar verificável a incontestabilidade da aproximação entre a teoria da LT e a prática docente.

O final dos anos 80 trouxe à pauta, no Brasil, a teoria da Linguística Textual. Procurar explicitar o que é e para que serve a Linguística Textual parece ser tarefa das mais difíceis, mesmo entre os lingüistas, uma vez que, sendo o texto o seu objeto particular de investigação, essas alegações serão variáveis exatamente como são variáveis os conceitos de texto assumidos desde o seu surgimento, na década de 60, na Europa, com destaque na Alemanha. Nas últimas três décadas, procurou-se estabelecer o *locus* da LT dentro da Linguística: uma vertente, uma ramificação ou “quem sabe (parte) do seu núcleo central” (KOCH, 2002, p. 150).

Embora os primeiros estudos lingüísticos em torno do texto já começassem a despontar por volta dos anos 70, no Brasil, abrindo caminho a discussões sobre a importância do enfoque textual, a exemplo do que já se fazia na Europa, as pesquisas no domínio da LT se firmaram apenas na década seguinte. Seu objeto particular de estudo estabeleceu-se como sendo o texto e interessavam, neste primeiro momento, os escritos de autores que começavam a estudar o sistema lingüístico além dos limites do enunciado, que passou a ser visto como segmento de uma unidade maior, de um todo de significação, o texto, unidade básica de manifestação da linguagem (KOCH, 1989).

Desde o início, a LT – cuja origem do termo é remetida a Eugene Coseriu (1955), todavia com maior pertinência ao seu sentido corrente tenha sido utilizado inicialmente por H. Weinrich (1966) – tem sido entendida como a ciência que estuda o texto em seu caráter constitutivo, estrutural, organizacional e em funcionamento, compreendendo-o como um objeto inacabado, não estático, levando em conta – ainda – os fatores imbricados em sua produção e recepção.

Fávero (1991, p. 5), sobre a LT, entende-a como “ciência da estrutura e do funcionamento dos textos”, a partir do que a autora ocupa-se de esclarecer duas questões: competência textual e texto.

Na definição “provisória e genérica” – expressões de Marcuschi (1983, p. 12-13) - , o linguista sugere que a LT seja vista como:

[...] o estudo das operações lingüísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. Seu tema abrange a coesão superficial dos constituintes lingüísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e

cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações em nível pragmático da produção do sentido no plano das ações e intenções. Em suma, a Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a organização reticulada e tentacular, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas.

A definição de Marcuschi é entendida por Koch como a mais completa dentro das perspectivas atuais. A LT, com o tempo, deixa de ser uma ciência “estritamente linguística”, estendendo-se a outros campos de estudo, em uma perspectiva interdisciplinar.

Confirma Koch (2003, p. 86),

O que se pode facilmente verificar é que, desde seu aparecimento até hoje, a Linguística Textual percorreu um longo caminho e vem aliando e modificando a cada passo o seu espectro de preocupações. De uma disciplina de inclinação primeiramente gramatical (análise transfrástica, gramáticas textuais), depois pragmático-discursiva, ela transformou-se em disciplina com forte tendência sociocognitivista: as questões que ela se coloca, em nossos dias, são relacionadas como o processamento sociocognitivo de textos escritos e falados (grifo do autor).

Seja qual for a definição ou a justificativa que se apresente ao advento desse ramo da ciência Linguística, a LT, qualquer uma delas estará diretamente ligada ao conceito que se utilize para texto. As variadas vertentes que o estudo da LT foi assumindo devem-se, principalmente, a esta questão: a diversidade das definições de texto veiculadas nas mais diferentes teorias. Mesmo o conceito de textualidade, tão debatido entre os estudiosos, exigia um entendimento da concepção dada ao termo ‘texto’ para ser descrito com pertinência.

Para o desenvolvimento das reflexões, tomar-se-á como definição primeira de texto o sentido que lhe é atribuído por Koch e Travaglia (1989),

[...] uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão.

Entende-se que essa definição contempla as teorias essenciais desenvolvidas pela LT, de forma mais simplificada, mas não simplista. Se o foco de investigação são a

produção e a compreensão textual dos alunos de EM, não se vê pertinência em adotar um conceito de texto mais complexo do ponto de vista até mesmo terminológico.

Quanto às concepções de língua e ensino e a prática docente, no Brasil, ainda que possam ter sofrido alterações importantes ao longo das últimas décadas, permitindo uma divisão entre meados do século XIX (quando se iniciou, com a proclamação da independência, um processo de busca da identidade nacional) até metade do século XX, quando começam a circular os princípios teóricos da Linguística, predominantes de lá para cá (GREGOLIN, 2007), muitos ainda resistem à noção de heterogeneidade da língua, contrastante com a idéia arraigada de unicidade da gramática normativa, que resiste bravamente no imaginário de grande parte dos educadores. Dentro desse universo, em crise, de variedades teóricas, convivem na prática da sala de aula inúmeras experimentações Linguísticas, sem que se possa dimensionar a grandeza dos sucessos e insucessos obtidos. Constata-se o embate até mesmo nos documentos oficiais que, desde os anos 80, trouxeram a diversidade Linguística para a escola; no entanto, não capacitaram os professores de forma satisfatória para saber o que fazer com ela.

A mudança do conceito de gramática (POSSENTI; ILARI, 1987) foi um dos grandes benefícios trazidos pela Linguística, não no sentido de demonizar o seu uso, mas de desvelar que a gramática normativa não é o único caminho nem é lei para o sucesso do domínio da língua. Ora, a gramática normativa é essencial, todavia útil apenas aos que se utilizam da norma por ela prescrita. Há de se considerar as outras gramáticas que se apresentam, de louvável organicidade e coerência com as suas realidades, nas outras “línguas” de que se utilizam a grande maioria dos alunos. Muitas foram e são as manifestações contrárias ao advento da Linguística às discussões sobre o ensino da língua. Instala-se, assim, uma guerra: de um lado, gramáticos puristas, defensores ferrenhos do ensino das normas prescritas pela gramática; de outro, os lingüistas, ditos anarquistas, acusados de defender o vale-tudo da língua.

A Linguística trouxe o ensinamento de que ensinar língua exige o desenvolvimento de uma postura crítica sobre a gramática, de respeito às diferenças Linguísticas da sociedade, de revisão da noção de certo/errado, de consciência da relevância do uso da língua em função das condições sociais dos falantes. Tarefa difícil, sem dúvida; entretanto, imperiosa.

Retomando, assim, a questão da textualidade, constituída por elementos necessários à classificação de um texto em texto, o foco desta pesquisa repousou, prioritariamente, na análise dos laços coesivos como elementos de construção do sentido pretendido pelo produtor do texto, em determinado contexto de variação Linguística. Observou-se que os textos iniciais dos alunos guardavam forte coerência, ainda que prejudicada, mas jamais ausente, pelas lacunas no tecido textual marcadas pela insuficiência de elementos coesivos. Em outras palavras, os alunos tinham muito a dizer, mas desconheciam formas mais eficientes de como fazê-lo.

Outrossim, o inusitado da situação com que se deparava o professor de LP não se limitava ao desenvolvimento de novas estratégias de ensino da língua, tomando o texto como objeto principal de análise Linguística. O desafio maior estava em descobrir caminhos de tratamento com falantes de variação Linguística, de ordem social, como a que se revelava no grupo de alunos, e que parece ser um dos maiores desafios da Escola atual, democratizada e de acesso amplo e universal.

Os efeitos da escolarização nos falantes de uma variante Linguística têm sido amplamente investigados pelos pesquisadores da socioLinguística variacionista. Dentre eles, destacam-se as (três) tendências observadas por Silva & Scherre (1996 apud MOLLICA, M.C., 2007). Uma delas prevê a estigmatização da escola em relação à variação Linguística do grupo, podendo qualquer uso da variante não padrão; a outra denota o uso da variante não padrão sendo substituída, aos poucos, pela variante considerada padrão; e a última, considerada a ideal e pretendida nas ações da professora de LP do grupo do projeto em questão:

Em outros casos, em que a maioria dos falantes entra na escola sem usar a variante padrão, esta é adquirida durante a sua escolarização sem que desapareça, porém, a variante não padrão. Enquanto no primeiro ano escolar só há indivíduos que tendem a usar a variante não padrão, nos últimos anos escolares há falantes que tendem a usar ambas as variantes. [...] Algumas variantes não padrão não chegam a ser estigmatizadas pela escola, não sendo objeto de correção.

Cabe considerar que o grupo de professores escolhido para atuar no projeto, estabelecido dentro de uma comunidade carente da capital, provinha de uma cultura permeada e arraigada no caráter normativista da língua, conceito que dominou o ensino de língua materna até os anos 60 (época em que a maioria desses professores freqüentava os bancos escolares), que se ocupava mais do conceito de correção do que

de propriedade, segundo palavras de Carlos Faraco (2007), tornando mais dificultoso o processo de readaptação e replanejamento das expectativas de aprendizagem delineadas previamente. Cabe a reflexão de Morin (2000b, p.30),

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e idéias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo.

Vistos sob o prisma da gramática normativa, centralizada como expressão máxima, ideal e inquestionável da língua, os alunos participantes do projeto passaram a ser considerados os “sem-língua”, recuperando Bagno (1999, p.16) que assim define os que “também falam português, utilizando-se de uma variedade não padrão da língua, com sua gramática particular, que, no entanto, não é reconhecida como válida, que é desprestigiada, ridicularizada, [...]”. Considerar a gramática normativa como sistema de regras único que determina o uso correto da língua difundiu a idéia de homogeneidade da língua que não encontra correspondente nas manifestações Linguísticas da sociedade, nem mesmo nos segmentos sociais que se utilizam de um padrão lingüístico de prestígio.

Afora essas questões, cabe analisar o papel simbólico que a escola e a educação assumem na vida de um jovem de camada popular. Mais que os jovens de outras classes sociais, esse jovem estabelece com o saber uma relação de sobrevivência e não apenas de instrução. A sua história, a sua vida, as suas necessidades criam uma lógica de sobrevivência que o leva a buscar no aprender instrumentos de luta, de defesa, de possibilidade de concorrência, de direito de escolha.

Mollica (2007) postula sobre um imaginário coletivo, constatado a partir de uma amostra de depoimentos para pesquisa Linguística (PAIVA, 2000), em que “a escola, é, segundo o imaginário coletivo, o meio mais almejado para promover inclusão social”. Acrescenta que a escola é vista como o meio mais seguro de garantir o ingresso desses indivíduos na sociedade letrada, e o desenvolvimento lingüístico, concretizado pelas habilidades de leitura e escrita, seria responsável pela chance de mobilidade social.

Tais impressões vêm referendadas pelos próprios textos dos alunos, conforme é possível observar:

Temos que levar mas a sério os estudos, por que o estudo é que vai nos levar a um trabalho melhor que um bom trabalho ganharemos bem e podemos ter condições para cuidar da nossa família e não paçaremos por necessidade no futuro (Aluno A).

Eu pesso para os adolescentes que pararam de estudar, para eles voltarem para a escola porque sem o estudos o futuro vai ser bem difício. Porque os adolescentes vam querer trabalhar e não vão consegui isso deixa o adolescente muito ruim na vida (Aluno B).

Resgatando o contexto em que as situações Linguísticas aqui citadas ocorreram, vale salientar que o padrão lingüístico utilizado por esse grupo de alunos apresentava uma forte marca de ordem diastrática e sinais comuns de variação Linguística, objetos potenciais de estigmatização social.

Importa enfatizar que os alunos ingressantes no projeto estudaram em escolas públicas da comunidade em que viviam. A grande maioria deles representava o primeiro ente da família a estudar em uma escola privada e em período integral. Da mesma forma, a quase totalidade desses jovens via como certa a possibilidade de alcançar o primeiro diploma de curso superior das últimas gerações de familiares. Daí a expectativa em relação ao curso e a seriedade com que encaravam suas tarefas. Não havia registros de mínima indisciplina na sala de aula e em todo espaço escolar. Como observado nas comunidades carentes, as crenças são muito arraigadas e variadas como ainda a proliferação de igrejas, templos e afins é bastante ampla. A presença da religiosidade é uma constante nos textos lidos. Essas questões são relevantes para que se delineie em detalhes o contexto social vivenciado pelos alunos. Outro tema recorrente nas redações é o da violência, haja vista a situação de perigo que permeia a comunidade. Os alunos convivem com a agressividade, dentro e fora de casa, com a falta de privacidade nos barracos que acaba por desgastar as relações de respeito mútuo e, ainda, com a miséria que espregueia suas vidas. A consciência social, o estigma das diferenças sociais e o sentimento de exclusão da sociedade só conseguem ser minimizados pela esperança fremente de um futuro mais justo e transformador, característica tão latente na juventude. Todo esse repertório de vida constrói a coerência de seus textos, traduzido no pequeno vocabulário de que dispunham, na organização Linguística que lhes fazia sentido.

Era esse o panorama que se descortinava para o docente. O fato é que os problemas a serem tratados nas manifestações Linguísticas do grupo discente eram tantos que o professor de LP, despreparado para o tratamento dessa situação, desconhecia os caminhos que deveria percorrer, sem saber por onde começar e qual problema enfrentar, em primeiro lugar. Todavia, a compreensão, o entendimento da organicidade da língua que os alunos traziam apontava como passo inicial e imprescindível nessa trajetória.

O trabalho inicial do professor de LP ainda não partilhava da consciência da questão contemplada por Neves (2008,p.20), mas posteriormente foi assimilada pela pesquisa e vivência do docente.

(...) tal como ocorre nas normas sociais, nas normas Linguísticas também há diversificação, constituindo cada norma um fator de identificação de cada grupo, ou comunidade. As diversas normas em contato se interpenetram, e isso constitui uma contraparte da assunção de que a língua é um conjunto de variantes. Afinal, a admissão da existência de norma nas comunidades Linguísticas não legitima uma condução do trabalho escolar com a língua pátria que admita preconceito e sustente discriminação. Entretanto, não pode ser esquecido o fato de que o mesmo perigo é oferecido pelo próprio reconhecimento de variação Linguística, se nesse reconhecimento se abrigar a valoração.

Deseja-se aqui ressaltar a importância do último período, em que a lingüista alerta para o difícil equilíbrio a ser atingido entre o acolhimento e a supervalorização da variação Linguística identificada. Por um lado, havia a necessidade urgente de elevar a autoestima do grupo pela valoração do padrão que traziam, todavia a responsabilidade maior ainda de apresentar-lhes outra norma, a culta, e conscientizá-los de que o prestígio dessa norma poderia conduzi-los à tão sonhada mobilidade social. Um delicado limiar entre a preservação da identidade e a pressão social pelo modelo de prestígio.

A pressão comunicativa sobre os alunos, por parte do corpo docente, ocupava-se, principalmente, das variações de concordância verbal e nominal tanto na fala quanto na escrita. A recorrente correção feita pelos professores e pelo diretor causou um incômodo na espontaneidade comunicativa do grupo, contribuindo para a instalação de um bloqueio lingüístico. Sabe-se que, invariavelmente, o corpo docente de uma escola volta seus olhares, em tom de cobrança, ao professor de LP, a quem – equivocadamente

– costuma-se atribuir toda a responsabilidade pelos saberes e apropriações Linguísticas dos alunos.

Os estudos sociolinguísticos indicam que uma das ocorrências mais estigmatizadas por parte dos falantes escolarizados é a da regra de concordância nominal empregada pelos falantes de variedades não padrão. Na marcação do plural do sintagma nominal (SN), observa-se uma regra diferente da prevista pela gramática normativa, que determina a marca do -s em todos os elementos do SN, como ressaltado em: as casas coloridas. A ausência dessa marcação era verificável, com maior ênfase, nos eventos de fala, em que a lógica gramatical dos falantes da variante desprestigiada tendia a marcar apenas o primeiro elemento do SN, como: as casa colorida.

Já as regras de concordância verbal próprias desses falantes sofriam uma reação ainda mais negativa por parte dos usuários da norma padrão e, além de observáveis na fala, eram também evidenciadas na escrita. Nesse caso, a lógica mais comum dessa variação de ordem diastrática é a ausência de flexão do verbo, uma vez que a pessoa do verbo já vem explicitada pelo uso de pronome pessoal ou nome, dispensando sua indicação também pela terminação do verbo. Nota-se um uso generalizado da flexão verbal referente à 3ª pessoa do singular para todas as pessoas do verbo que não sejam a 1ª do singular, “eu”. É o que se observa nos fragmentos retirados das produções textuais dos alunos:

(...) Os jovens de hoje não levam motivação para estudar para o país esse jovem sera mais um “delinquente” no mundo e na sociedade, para que essa situação mude os jovens deveria(**ϕ**) receber mais motivação para se dedicar aos estudos, para se formar (...).

Ou:

(...) Traduzindo, você só serve para ser empregado os ricos te olha(**ϕ**) de outra maneira. Eles se acha(**ϕ**) mais importante(**ϕ**) só por que eles te(**ϕ**)m mais dinheiro.(...)

A partir dessa constatação, o professor decidiu focar seu trabalho nas regras de concordância nominal e verbal, de acordo com as normas do padrão linguístico desejável pela escola. A estratégia inicial consistiu em atividades de pesquisa na gramática normativa. Os alunos demonstraram enorme dificuldade em consultar a gramática e em localizar as páginas destinadas à sistematização da concordância. Para orientá-los nessa investigação, o professor se deparou com outra dificuldade: explicitar a divisão que as gramáticas fazem entre fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e

estilística, como ainda justificar o fato do fenômeno da concordância estar contemplado em uma parte e não em outra. Tal explicação se revelou absolutamente inadequada e sem significância para os alunos, com o agravante de tornar ainda mais evidente o sentimento de incompetência que predominava no grupo.

A investigação por outro caminho que lhes fosse relevante encontrou inspiração em determinada assunção sobre gramáticas (normativa, descritiva e internalizada) feita por Possenti (2001), em um material didático produzido para uma instituição de ensino privada. O professor hipotetizou com o grupo uma determinada situação em que um ser extraterrestre teria vindo ao planeta Terra com a missão de descrever a língua aqui utilizada. Ao executar a sua tarefa, deparou-se com dois eventos comunicativos diferentes. Em um deles, os falantes faziam uso de uma variação Linguística com as mesmas características daquele grupo de alunos. No outro, os falantes utilizavam a norma culta. A partir da hipótese das duas ocorrências dialógicas registradas na lousa, com destaque para a questão da concordância, foi solicitado aos alunos que observassem os dois registros e estabelecessem as regras de formação do plural empregadas por cada um dos eventos, confrontando-os. Os próprios alunos escreveram as regras de concordância da variante utilizada e da norma culta, naquela situação em destaque, e foram à gramática para observar a forma com que tal regra era explicitada. O melhor e mais rico material de trabalho foi, então, descoberto ali, na própria variação que aparentava ser, no início, o maior problema.

Essa estratégia conduziu o grupo de alunos à observação do padrão que eles utilizavam e à consciência de que há outras formas de se dizer a mesma coisa. Partiu-se da análise da língua que se tinha para o conhecimento da língua que se desejava apresentar. Esse pressuposto norteou o trabalho do professor daquele momento em diante. Assim, foi ratificado – pela vivência – o que postula Neves (2008, p.22).

(...) Mas, na avaliação final, a única certeza é a de que temos de ir da **língua** – da linguagem – para o **padrão** (isto é, do **uso** para a **norma**) e não do **padrão** para a linguagem e para a **língua**, que é o que numa visão acrítica se tem feito. Pode-se esperar que uma gramática de usos opere nesse sentido, já que parece aceitável a premissa de que é o exame dos usos (variados) que pode referendar a instituição de padrões. (grifo do autor).

É imprescindível que se considere que a variação, além dos fatores sociais, apresenta inúmeros fatores internos, isto é, ela é constituída também de regras que compõem a gramática internalizada pelo falante. Haja vista que as ocorrências dos fatos

lingüísticos obedecem a fatores internos relevantes que condicionam a escolha sempre por uma estrutura e não por outra. É o que a SocioLinguística, conforme Weinrich, Labov & Herzog (1968 (2006)), denomina **heterogeneidade ordenada**, a língua concebida como uma estrutura variável, e a variação como sujeita à sistematização no uso das variantes.

A vivência do professor revelou ser mais sensato e eficaz iniciar seu trabalho levando os alunos ao levantamento, ao reconhecimento e à descrição dos conjuntos de regras que normatizavam a variação que utilizavam, para, então, fazer das ocorrências mais marcantes o seu objeto de estudo.

Conduzir o grupo de alunos à reflexão da própria língua foi de extrema importância à continuidade do trabalho, pois possibilitou a travessia entre a descrição das regras que eram seguidas e o estudo das regras que deveriam ser seguidas, as da norma culta, de acordo com as diretrizes escolares. Cumpre registrar que em nenhum momento foi preocupação e prioridade do professor estabelecer para o estudo da língua a necessidade de uma metalinguagem técnica. Às vezes em que a nomenclatura gramatical teve lugar, durante as atividades em sala de aula, ocorreu de maneira espontânea e jamais foi cobrada nas avaliações.

A cada produção textual, daquele momento em diante, os alunos eram instigados ao processo de refacção textual, em atividade eminentemente epiLinguística sem interferência do professor – em um primeiro momento –, mas orientados a refletirem sobre as manifestações Linguísticas próprias da variação observadas em seus textos para, sozinhos, transporem-nas para a outra norma aos poucos revelada, a culta. Essa estratégia cumpriu seu papel nas questões mais comuns de concordância, tanto na fala quanto na escrita, paulatinamente. Se nas interlocuções espontâneas, entre os pares, a variação persistia (o que é natural e até mesmo desejável), nas situações Linguísticas monitoradas o grupo passou a mostrar consciência da possibilidade e adequação de uso da norma culta. Toda essa mudança, insiste-se, ocorreu lenta e pausadamente.

Com o objetivo de ilustrar esse processo de refacção, apresentam-se alguns exemplos bastante pontuais dessa atividade realizada por um aluno:

1ª versão - (em maio de 2008):

É um grande desafio para todos consegui conviver com as diferença mas tem pessoas que falam que não são preconceituosas mais quando vê um negro ou deficiente ou um mendigo já sai de perto.

2ª versão – sem interferência do professor (em destaque as alterações realizadas pelo aluno):

É um grande desafio para todos conseguir conviver com as diferenças, mais tem pessoas que falam que não são preconceituosas mais quando **vem** um negro ou deficiente ou um mendigo, já **saem** de perto.

3ª versão – com interferência do professor. A título de esclarecimento sobre as orientações dadas, dispomos a 2ª versão do texto do aluno, exatamente como foi marcada pelo professor:

É um grande desafio para todos conseguir conviver com as diferenças, **mais** (**mais** = + e **mas** = ?) **tem** (**há**) pessoas que falam que não são preconceituosas, mais quando **vem** um negro ou deficiente ou um mendigo, já saem de perto.

Essas marcações atentaram o aluno para algumas inadequações, sem resolvê-las, apenas apontando o que deve ser observado para que ele mesmo encontre a solução. Observou-se que o aluno já havia notado a ausência das marcas de plural dos verbos “ver” e “sair”. No caso do verbo “ver”, demonstra desconhecer a forma pluralizada, porém o conceito de plural vem marcado na sua nova escolha. Outro aspecto a ser relevado, muito freqüente entre os falantes de variação Linguística, é a supressão da letra “r” ao final de verbos no infinitivo, mais fortemente marcada na fala, fator alterado pelo aluno em sua 2ª tentativa. Cabe registrar a dúvida do aluno em usar a vírgula, questão que foi tratada apenas no final do 2º semestre.

A 3ª versão foi finalizada desta forma:

É um verdadeiro desafio para todos conseguir conviver com as diferenças, mas há pessoas que falam que não são preconceituosas, mas quando veem um negro ou deficiente ou um mendigo, já saem de perto.

Restaram algumas questões a serem resolvidas; no entanto, a escolha do professor persistia em colocar em foco um elemento por vez. Vale a observação de Possenti (1996) de que se tende a marcar e estigmatizar tão intensamente os “erros” que se esquece de valorizar os acertos.

Todo esse contexto aqui descrito obrigou o professor de LP a realizar um replanejamento de seu plano de trabalho. As atividades passaram a privilegiar a leitura de textos dos mais diversos gêneros, em sala de aula, com a ajuda do professor que se demorava especialmente nos comentários sobre os efeitos de sentido produzidos pela

escolha de uma determinada palavra ou expressão e a identificação da função que alguns termos (sempre com ênfase no que era mais latente nas manifestações Linguísticas dos alunos) desempenhavam no texto. Foram analisados contos, notícias, piadas, charges, crônicas, editoriais, poemas, textos didáticos e as próprias produções textuais dos alunos que, não raro, eram escritas na lousa para uma refação compartilhada. Nenhuma atividade que remetesse à elaboração de um gênero desconhecido pelos alunos (e todos eram) era determinada sem que o professor a realizasse junto com os alunos, socializando-a na lousa.

Essas leituras, obviamente, induziam ao desenvolvimento de determinados conteúdos, pertinentes à série, mas sem a preocupação de denominá-los ou atribuir-lhes termos técnicos. Trabalhou-se a polissemia; variantes Linguísticas; denotação e conotação; anáfora e catáfora; elementos estruturais do texto poético; a plurissignificação das palavras; pronomes pessoais átonos e tônicos; transitividade dos verbos; valência verbal; concordância e regência verbal e nominal; figuras de linguagem, linguagens verbal e não verbal; foco narrativo; elementos estruturais da narrativa; características dos gêneros textuais lidos; entre tantos outros conteúdos. Aos poucos, os fatos lingüísticos comentados, a observação das diversas estruturas de que a língua dispõe, os efeitos que tais estruturas produzem no texto e o leque de escolhas assimiladas nessas atividades de desvendamento textual começaram a ser transpostas para seus repertórios de fala e escrita. De acordo com Koch (2002), o contato com esses textos que integram a vida cotidiana é um exercício à capacidade metatextual para a construção e entendimento dos textos.

Para cada leitura e novo conteúdo, foi desenvolvida uma estratégia que fosse facilmente captada pelo grupo e que demonstrasse que o texto é um mistério a ser revelado e que as escolhas lexicais do autor, as expressões, o contexto sugerido, as implicitudes são sinais que levam à construção do seu sentido na interação texto-sujeito. Segundo Koch (2002, p.19),

Produtor e interpretador do texto são, portanto “estrategistas”, na medida em que, ao jogarem o “jogo da linguagem”, mobilizam uma série de estratégias – de ordem sociocognitiva, interacional e textual – com vistas à produção do sentido.

Muitas foram as estratégias desenvolvidas com o grupo a partir da leitura de textos de gêneros variados. Na impossibilidade de esgotá-las neste artigo, decidiu-se por uma breve observação de dois parágrafos de dois textos do corpus analisado. Cabe

informar que os dois textos são produções de um mesmo aluno, em momentos diversos: texto inicial (TI) produzido no processo seletivo , e texto final (TF), um ano depois, na última aula do ano letivo. A proposta foi a mesma, nos dois momentos, com sutis modificações a fim de evitar a percepção da intenção da atividade proposta. O TI é fruto de uma desejável revisão por parte do aluno, já que a atividade exigia a confecção de um rascunho. O TF não foi submetido ao processo de refacção, já que foi produzido no último dia de aula. As ocorrências Linguísticas analisadas estão numeradas, por questões didáticas.

A proposta de produção textual sugeria a elaboração de uma carta aberta, a ser veiculada em um jornalzinho da escola. O tema era a contribuição dos adolescentes na construção de um futuro melhor para todos.

TEXTO I (TI) (sem título)

- §1 Hoje em dia (1) todos nois (2) jovems (3), temos por assim dizer uma grande responsabilidade (4) não importa nossa idade, de cuidar do futuro não so do nosso pais mais (5) também do nosso planeta (6).
- §2 Uma das coisas que todos podemos (7) fazer para ajuda (8) é utilizar da (9) maneira certa (10) a água potavel (11) de nosso planeta terra (12) e para isso (13) não importa a nossa idade mais (14) sim a nossa disposição em ajuda (15) o nosso praneta (16). Ajuda (17) que nois (18) jovens podemos presta (19) é muito maior do que imaginamos.

TEXTO F (TF) Basta fazer a sua parte

- §1 Futuro... (1) Muitas pessoas (2) pensam e acreditam (3) que o futuro ser (4) resume apenas (5) em meses, anos ou décadas (6) a frente do momento atual (7) que estamos vivendo, mas essa (8) ideia é no mínimo (9) equivocada (10).
- §2 Esse (11) modo de pensar (12) faz com que (13) a maioria das pessoas se “esqueçam” (14), que o futuro que pretendemos ter daqui para frente (15) deve e tem (16) que começar a se (17) construído hoje, no nosso dias (18) e por cada um de nós (19).

Em TI, ocorrências (2) e (3), notou-se uma seqüência de encadeamentos: “todos nois jovens”, estabelecida primeiramente pelo uso do pronome indefinido “todos”, entendido como forma remissiva gramatical livre, por Koch (1991), remetendo à informação trazida por “nois”, que remete, por sua vez, à informação subsequente “jovens”. A pro forma pronominal “nois”, geralmente anafórica, aponta para o referente “jovens”, cataforicamente. A concordância determinada pela pro forma verbal “temos” é ativada pelo elemento explícito “nois”. No entanto, não se pode desprezar o emprego de “todos”, como possível referente da mesma pro forma verbal, configurando uma relação coesiva por silepse de pessoa, não fosse a preocupação do autor em explicitar quem são os “todos”.

Verificou-se em TI, parágrafo 1, seqüência (5), uma coordenação/conexão com conteúdos que se adicionam em uma relação semântica de compatibilidade. Tal relação é, também, estabelecida em (16).

No parágrafo 2, do mesmo texto, encontrou-se a seqüência “todos podemos”, em que a concordância do verbo é feita por associação, pois remete a um elemento ausente nessa seqüência, mas pode-se inferir, a partir do co-texto precedente. A inclusão do autor no grupo de todos os jovens revela a possibilidade desse grupo generalizado possuir referente no mundo construído no discurso, conforme o propósito do autor, apesar do caráter de quantificador universal determinado pelo pronome “todos”. Em todo o texto, observou-se a presença de diversas ocorrências da pro forma pronominal anafórica “nosso(a)”, fazendo remissão e substituindo o sintagma nominal “nois jovens”.

Em (4), tem-se uma seqüência com o emprego – pela constatação de sua não regularidade, foi empregado de forma intuitiva – de uma forma remissiva dêitica, como também um marcador metafomulativo de adequação ao termo que será utilizado, “por assim dizer”, com função catafórica, apontando para “uma grande responsabilidade”, cujo emprego do artigo indefinido faz remissão à informação seguinte “de cuidar do futuro [...]”. Em (5), tem-se uma elipse que substitui entidades já inseridas no texto: “[...] mais também (cuidar do futuro) do nosso planeta”.

A partir do parágrafo 1, o TI é repleto de repetições do que foi dito anteriormente. O aluno não demonstra conhecimento linguístico suficiente para avançar, o que não ocorre em TF. Em vez de repetições circulares, vêem-se, no TF, outras

soluções encontradas pelo aluno para evitá-las. Ao final do parágrafo 1 e no início do parágrafo 2, do TF, ocorrências (8), (11) e (12), deparam-se com soluções merecedoras de exame. Primeiramente, há a presença das pro formas pronominais anafóricas “essa” e “esse”, estabelecendo elos coesivos, entre a informação dada no início do enunciado e seu fechamento, como ainda entre os dois parágrafos. Evidencia-se, ainda, a expansão do universo lingüístico do aluno que lhe permite alternar formas lexicais, remissivas, em vez de repeti-las à exaustão: as **pessoas pensam e acreditam**/ as pessoas têm uma **idéia/ o modo de pensar** das pessoas. Além disso, nota-se que o aluno, nas duas ocorrências, encapsula todas as informações precedentes sob formas genéricas e abstratas cujos significados dependem da retomada do cotexto.

O uso dos anafóricos, conforme pode ser verificado em (8) e (11) do TF, é fruto de um intenso trabalho realizado por meio de algumas estratégias aplicadas pelo professor. Selecionados alguns fragmentos de textos, de gêneros diversos, intencionalmente repetitivos, por adaptação feita pelo professor, os alunos eram instigados a encontrar soluções Linguísticas que eliminassem as expressões idênticas. Toda atividade proposta, pela primeira vez, era realizada na lousa, pelo professor, de forma socializada com os alunos. Não se tratava de um modelo a ser seguido, porém a autoestima do grupo passava por altos e baixos e a intenção era guiá-los pelas mãos para que conquistassem a confiança de continuarem sozinhos.

Nessa atividade, foram construídos os conceitos de anáfora e catáfora, sem que esses termos tenham sido empregados. Introduziu-se, então, o uso dos pronomes demonstrativos, adjetivos e substantivos, com a função de remeter à informação colocada à frente ou anteriormente de forma que as escolhas de emprego de um ou de outro foram consolidadas. Os elementos de coesão referencial eram definidos pela busca da informação, dentro do texto, a que eles se referiam, estabelecendo, então, os referentes. Nem sempre os referentes eram encontrados, levando-os à reelaboração do texto por meio de novas tentativas. Geralmente, isso ocorria quando os próprios textos dos alunos eram copiados na lousa para que as diversas possibilidades fossem levantadas pelos alunos. Muitas vezes a atividade era encerrada tendo como produto final mais de um objeto textual possível para aquela reelaboração. Então, eram comentados os estilos, as preferências e o entendimento de cada um, gerando uma proveitosa discussão sobre o assunto.

Esse processo estendeu-se ao estudo dos verbos, auxiliando-os tanto na detecção das informações trazidas pelo texto, quanto no planejamento das que deveriam ser incluídas em suas produções; isto é, a transitividade dos verbos estabelecida pelo texto e no texto e a determinação ou não do sujeito foram dessa forma estudadas. Essa prática, por sua vez, lhes trouxe mais facilidade, também, de realizar a concordância verbal.

Obviamente, a análise mais detalhada e ampla desses textos, ratificando a impossibilidade de se considerar, nos limites deste artigo, todas as manifestações Linguísticas observáveis nessas produções, seria capaz de revelar todo o progresso e avanço obtido por esses alunos no que se refere às suas competências Linguísticas e textuais.

Visto o problema sob a perspectiva do professor de LP, não havia como prosseguir sem que houvesse um resgate da competência textual e discursiva do grupo. Além disso, urgia a necessidade de o próprio professor conhecer e assumir que a variante utilizada por aqueles alunos constituía a sua competência Linguística: rica, ordenada e válida em sua comunidade Linguística. Esta foi a primeira lição que aprendida com aqueles alunos: “O português são dois: o outro, mistério”, (ANDRADE, 2002). Mistério de como se organizava o português daquele grupo, mistério sobre a identidade sociocultural daqueles alunos, mistério sobre o que fazer e como tratar com aquela variante. Essa situação, aliada à estupefação de que, após oito anos de frequência nos bancos escolares, os alunos desconheciam as questões básicas relativas ao uso da norma considerada padrão, gerou este trabalho. Uma investigação que nasceu do texto aluno (TI) e concluiu-se também no texto do aluno (TF). Um percurso de muitas falhas, todavia de acertos cuidadosamente construídos e refletidos à base de muitas pesquisas.

Ao final dessa trajetória, verificou-se o aprendizado pertinente à aplicação de estratégias, desenvolvidas à luz da Linguística Textual. Tem-se convicção de que, se o estudo da língua fosse baseado apenas nas regras da gramática normativa, pouquíssimo ou nenhum progresso teria sido verificado. Na segunda metade do ano letivo, houve a tentativa de estudar a transitividade verbal por meio da gramática normativa. Em um exercício avaliativo, após muitos outros de sistematização, essa tentativa mostrou-se absolutamente nula, sem significância e frustrante para as duas partes. Tendo como objeto de estudo o texto, em suas macro e microestruturas, confirmou-se um considerável avanço na competência textual e discursiva desses alunos.

Recupera-se, para reafirmar as palavras deste trabalho, a postulação de Magda Soares (1986, apud BAGNO, 2003, p. 186):

Um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que tem as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais.

Confirmou-se, pelo resultado final, que as estratégias aplicadas cumpriram o seu papel: os textos apresentaram uma tessitura mais consistente e elaborada em relação às manifestações iniciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira.** São Paulo: Parábola, 2003.
- CLEMENTE, E. (org). **Linguística Aplicada ao ensino de português.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.
- FARACO, Carlos Alberto et alli, org. Djane Antonucci Correa. A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino. In: **Por uma pedagogia da variação lingüística.** São Paulo: Parábola, 2007.
- FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais.** São Paulo: Ática, 1991.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.
- GREGOLIN, M. R. **O que quer, o que pode esta língua?** In: FARACO, C. A. et alli (org A. Correa). **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino.** São Paulo: Parábola, 2007.
- KOCH, I. G. V e TRAVAGLIA, L.C. **Texto e Coerência.** São Paulo: Cortez, 1989.
- KOCH, I. G. V. **A coesão textual.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- _____. **O texto e a construção dos sentidos.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- _____. **A possibilidade de intercâmbio entre a Linguística Textual e o ensino de língua materna** (p. 85 a 94). In: **Veredas - revista de estudos lingüísticos.** Universidade Federal de Juiz de Fora v.5, n.2, jul/dez, 2001. Juiz de Fora: UFJF, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de Texto: o que é e como se faz.** Recife: UFPE/Mestrado em Letras e Linguística, 1983.

- MOLLICA, M. C. **Relevância das variáveis não linguísticas.** In: MOLLICA, M. C. & BRAGA, M. L. (org). **Introdução à Sociolinguística – o tratamento da variação.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed . São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- NEVES, M. H. M. **Que gramática ensinar na escola? – Norma e uso da Língua Portuguesa.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- POSSENTI, S. & ILARI, R. **Ensino de Língua e Gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor?** In: STAUB, A. & CLEMENTE, E. (org). **Linguística Aplicada ao ensino de português.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.