

ENSINO DE LÍNGUA FUNCIONALMENTE ORIENTADO – UMA ANÁLISE

Vania L. R. DUTRA

Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Universidade Federal Fluminense

vaniardutra@uol.com.br

Danielle M. de CARVALHO

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

daniellemachado.rj@hotmail.com

Resumo: O trabalho com a gramática ainda hoje desenvolvido na escola básica é de orientação estritamente formal, apoiado em definições, classificações, exercícios mecânicos que mobilizam unicamente a memória e quase sempre desvinculado do uso real da língua – textos. A visão funcionalista examina a língua como uma entidade não suficiente em si, e investiga a estrutura linguística vinculada a seu contexto de uso, o que confere especial relevância à correlação entre as propriedades das estruturas gramaticais e as propriedades dos contextos em que ocorrem. Nessa perspectiva, a gramática é considerada parte de um conjunto mais amplo de recursos que atuam na configuração da forma como a língua é colocada em uso, ou seja, na configuração da forma como os textos são construídos. Nosso objetivo é demonstrar, a partir de experiência com o PIBID em uma escola pública do Rio de Janeiro, como a abordagem funcional da gramática da língua é mais eficaz no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, que passam a ver sentido e aplicabilidade no estudo da estrutura da língua nas aulas de Português. Assim, eles são capazes identificar a função das estruturas linguísticas nos textos que leem e de usá-las com adequação nos textos que escrevem a serviço da concretização de sua intenção comunicativa.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; ensino; gramática; produção de textos.

I- Introdução: ensino

Os efeitos do ensino de língua materna na escola, hoje, revelam-se muito aquém do desejado para que os alunos dela egressos possam atuar, produtivamente, seja na vida social e no mundo do trabalho, seja na vida acadêmica, em cursos universitário. Em outras palavras, constata-se que a prática escolar de ensino da Língua Portuguesa não vem sendo desenvolvida na perspectiva de um exercício frequente de interação verbal, com o objetivo de construir um conhecimento sólido sobre os diferentes usos da língua em contextos diversos de comunicação, tanto na modalidade oral como na modalidade escrita. No âmbito da língua, não há como negar a gravidade do problema.

Os resultados de avaliações oficiais comprovam, ano após ano, a necessidade de uma mudança no trabalho que se vem desenvolvendo na escola de uma forma geral, não somente no âmbito da língua materna, uma vez que o fracasso observado é da escola como um todo. Esse cenário de desalento tem provocado reações das mais diversas, entre as quais as das autoridades governamentais, que voltam, “inesperadamente”, sua atenção para a escola básica, como se “descobrissem”, somente agora, que um país desenvolvido, sério e justo, não se desenvolve sem educação de qualidade para todos.

Entre os movimentos evidenciados em direção a essa busca por melhoria na qualidade do ensino, tem-se a publicação, pela CAPES, de seguidos editais que buscam a parceria entre Universidade e Escola, com o objetivo de melhorar a formação dos professores que atuam/atuarão na escola básica. São os projetos PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência –, que, coordenados por professores das universidades públicas envolvidos na formação de professores nos cursos de licenciatura, se realizam em escolas públicas, buscando aproximar os saberes acadêmicos e escolares. A intenção é estabelecer um intercâmbio entre professores universitários, licenciandos e professores da escola, fazendo com que os saberes e as práticas de uns alimentem os saberes e as práticas dos outros, provocando mudanças em favor dos alunos da escola pública.

A cada novo edital, cresce o número de universidades envolvidas no trabalho proposto pela CAPES. Cresce o número de cursos de licenciaturas de universidades já atuantes no PIBID que aderem ao projeto, e também o número de bolsistas envolvidos: professores da Universidade, professores das escolas parceiras e alunos de licenciaturas. Resta saber se é esse o caminho para a mudança de que tanto necessitamos.

Não há dúvida de que há muitos ganhos para os participantes do PIBID. O relato dos bolsistas de licenciatura é uma das comprovações dos pontos positivos do projeto. No geral, eles vivem a realidade da escola de uma forma mais profunda e por mais tempo do que o fariam se contassem somente com as disciplinas da licenciatura previstas no currículo de seus cursos. Alguns já egressos do curso de Letras, por exemplo, ex-bolsistas PIBID, revelam a importância da experiência vivida no projeto, atuando na escola, numa estreita relação com o professor regente de turma, acompanhando-o no dia a dia da sala de aula, no planejamento do trabalho e nas várias instâncias de que participa na escola (reuniões pedagógicas, conselhos de classe, eventos, excursões pedagógicas etc., além das aulas rotineiras e dos momentos de avaliação). O relato é de que, ao assumirem suas próprias turmas, os ex-bolsistas o fazem com maior segurança, preparados que estão para lidar com as questões pedagógicas que surgem no cotidiano escolar e na relação com o aluno.

Apesar dos aspectos positivos aqui mencionados e de outros que, com certeza, existem, não há como se pensar que o problema da escola básica será resolvido por meio do PIBID, por mais que o escopo do projeto seja ampliado. Há outros aspectos a serem observados e que demandam esforços de diferentes esferas do governo e da sociedade, entre os quais a valorização da carreira do magistério, que, por ser estratégica para o desenvolvimento de qualquer nação, precisa receber atenção especial no que se refere à formação, ao plano de carreira e à remuneração. Somente assim os alunos que têm condições acadêmicas de concorrer a uma vaga nos ditos cursos de elite poderão considerar a possibilidade de ter o magistério como primeira opção de carreira. É preciso que os mais bem preparados e os que tenham a aptidão para ensinar possam escolher ser professores.

II- O caso específico da língua materna

Embora o trabalho desenvolvido da escola básica no geral não venha apresentando os resultados esperados, as críticas recaem, principal e mais fortemente, sobre o ensino de língua materna. A nosso ver, duas razões concorrem para que isso aconteça. Primeiramente, o fato de que as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, que deveriam ser o foco do trabalho nas aulas de língua, são observáveis na performance do aluno em todas as esferas de sua vida, na escola e fora dela, principalmente quando se trata da escrita e seus “erros”. Em segundo lugar, pelo fato de se atribuírem os resultados ruins nas demais áreas de conhecimento estudadas na escola ao trabalho do professor de Língua Portuguesa; ou seja, crê-se que o aluno não aprende

história, química, matemática por não dominar a língua materna.

Iniciemos pela segunda razão. Vários estudos já foram publicados acerca do tema¹, comprovando que a questão é mais complexa do que querem fazer parecer. Cada área do conhecimento precisa se responsabilizar por trabalhar, com os alunos, sua linguagem específica, seus gêneros textuais característicos. Ao lado disso, vale dizer também que todos, na escola, somos responsáveis pelo desenvolvimento da língua materna, afinal é ela o código por meio do qual nos comunicamos e o conhecimento circula.

Mais próxima de nosso objetivo neste trabalho, a primeira razão para tantas críticas ao ensino de língua portuguesa na Escola Básica coloca o foco sobre a escrita. De uma forma geral, os alunos que terminam o Ensino Médio na escola pública não apresentam um resultado satisfatório nos textos que são chamados a produzir em avaliações a que se submetem, a iniciar pelo Enem. Não que essas falhas não se manifestem em outros contextos, mas chama a atenção o resultado de uma avaliação nacional, que envolve milhões de estudantes e que se configura como porta de entrada para boa parte das universidades públicas do país. Devido a sua abrangência e importância, os resultados do Enem são levados a conhecimento público, e suas provas são alvo de críticas. As provas de redação principalmente. E o veredicto costuma apontar para a “culpa” do trabalho que se faz (ou não se faz) na escola.

2.1- A escrita na escola – projeto PIBID

Preocupamo-nos, neste trabalho, especificamente, com a modalidade escrita da língua e, em relação a ela, com o aspecto da produção textual. Essa opção se deve ao rumo que nosso projeto PIBID, desenvolvido junto a uma escola pública estadual de Ensino Médio, localizada na cidade do Rio de Janeiro, tomou.

Com uma equipe de trabalho formada por um professor-coordenador, três professores supervisores da escola parceira e quinze bolsistas de licenciatura do curso de Língua Portuguesa da UERJ², nossa expectativa (e planejamento) era trabalhar com as quatro habilidades linguísticas a serem desenvolvidas na escola básica: ouvir, falar, ler e escrever. Todavia, o contexto evidenciado na escola, depois de aproximadamente dois meses de convivência com o cotidiano da prática pedagógica que lá se desenvolvia, obrigou-nos a rever nosso plano de trabalho, redirecionando nossas metas.

De forma rápida, podemos resumir o quadro que para nós se desenhou da seguinte forma: geralmente, as aulas de Língua Portuguesa resumiam-se à apresentação de uma determinada categoria gramatical que emanava de frases ou textos muito curtos (normalmente fragmentos) apresentados no quadro de giz. O trabalho era feito com base em sua conceituação e exemplificação. Na sequência, exercícios de identificação e classificação eram propostos. Essa era uma constante nas aulas de Língua Portuguesa.

Surpreendeu-nos o relato dos bolsistas de que aos alunos (do Ensino Médio) não eram oferecidos textos integrais, mas trechos; de que eles nunca eram chamados a discutir o conteúdo do que liam nem a produzir um texto como exercício de escrita. Esse quadro fez com que os licenciandos questionassem, em nossas reuniões de planejamento e estudo, o descompasso que percebiam entre o discurso acadêmico sobre o ensino, produzido e circulante na Universidade, e a prática que eles viam acontecer na escola, principalmente no que se refere ao trabalho com a gramática.

1 Por exemplo: NEVES, I. C. B. e outros. **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2003.

2 Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, *campus* Maracanã.

2.2- Teoria versus prática

As pesquisas sobre a linguagem desenvolvidas nas Universidades têm contribuído para o questionamento dos conceitos e métodos que orientam o trabalho dos professores com a linguagem verbal, em sua modalidade escrita. Discute-se acerca do que seria o objeto de ensino nas aulas de língua materna na escola básica. Alguns consensos já existem.

É fato que o objeto de análise nas aulas de língua materna na escola deve ser o texto. É fato, também, que o texto não se constrói sem a estrutura gramatical, que lhe dá corpo, lhe serve de alicerce e é base para a construção de seu sentido (HALLIDAY, 2004). Assim sendo, a gramática configura-se como fundamental para o trabalho com a leitura e a escrita de textos na escola.

Acontece, porém, que o trabalho com a gramática desenvolvido ainda hoje na Escola Básica é de orientação estritamente formal, apoiado em definições, classificações, exercícios mecânicos que mobilizam unicamente a memória e que são desenvolvidos quase sempre de forma desvinculada do uso real da língua. Esse tipo de abordagem gramatical pressupõe uma concepção de língua como sistema, considerada suficiente em si mesma, apartada de seu uso, sem objetivos comunicativos e distante de situações de interação social. Ela nada tem a ver com textos e com sentidos.

Parece que estamos em busca de formar futuros gramáticos ou professores de Língua Portuguesa na escola básica, alguém que será capaz de falar sobre a língua, sobre seus elementos e suas regras de combinação, quando, na verdade, deveríamos estar capacitando nossos alunos para compreender e produzir textos orais e escritos, de forma a atender a seus objetivos comunicativos.

O que acontece, enfim, é que a escola considera cumprida a missão de ensinar Português, oferecendo aos alunos a gramática da língua – esquema de classes, subclasses e funções no âmbito da frase –, como se, por meio desse conhecimento, eles se tornassem, automaticamente, capazes ler e escrever com proficiência. São duas as principais questões implicadas aqui: a metalinguagem sobrepondo-se à própria linguagem e o âmbito de análise da língua reduzindo-se à frase, quando a linguagem em funcionamento só pode ser observada no texto.

É preciso, portanto, que o trabalho com a gramática na escola tenha como fim o texto. Para tanto, é preciso fazer com que o aluno perceba a estreita relação existente entre gramática e texto.

III- Abordagem funcional da gramática

A visão funcionalista examina a língua como uma entidade não suficiente em si, e investiga a estrutura linguística vinculada a seu contexto de uso, o que confere especial relevância à correlação entre as propriedades das estruturas gramaticais e as propriedades dos contextos em que ocorrem (NEVES, 2000). Nessa perspectiva, a gramática é considerada parte de um conjunto mais amplo de recursos que atuam na configuração da forma como a língua é colocada em uso, ou seja, na configuração da forma como os textos são construídos.

Afinal, o que seria trabalhar com gramática, ou ensinar gramática, na Escola Básica?

O que se deveria examinar, nas aulas de língua materna na escola básica, é a construção do sentido do texto. Para tanto, deveríamos monitorar, nos textos, “o cumprimento das funções da linguagem, organizadas e regidas exatamente pela função textual, aquela que operacionaliza todas as demais que se possam ligar às atividades cognitivas e às interacionais” (NEVES, 2002, p. 236).

3.1- Halliday e as metafunções da linguagem

No modelo de Halliday (2004), função e significado estão intimamente relacionados. Há três tipos de significado codificados na linguagem, correspondentes às três funções básicas que a linguagem desempenha na vida em sociedade. A linguagem é usada para representar a realidade, para interagir com os outros e para organizar as próprias mensagens como texto. Para representar a realidade, a linguagem recorta o mundo da experiência em entidades e processos, nos quais as entidades desempenham papéis – *significado ideacional*. Como ferramenta da interação, a língua constitui as relações sociais, já que é por meio dela que os falantes atribuem papéis a si mesmos e aos interlocutores, e marcam suas atitudes na situação de interação – *significado interpessoal*. Além disso, a linguagem serve para construir mensagens relevantes em relação ao contexto em que são usadas e coerentes internamente, ou seja, serve para organizar os significados ideacional e interpessoal, configurando a materialidade dos textos – *significado textual*.

Para Halliday, o significado é indissociável da função, e, a cada uma das funções (*representar a realidade, interagir e organizar os textos*) correspondem, respectivamente, os tipos de significado denominados *ideacional, interpessoal e textual*. As funções gerais que a linguagem desempenha na vida humana estruturam, dessa forma, o componente semântico do sistema linguístico, que se configura como um sistema de escolhas à disposição do falante.

Na perspectiva da GSF – Gramática Sistemico-Funcional –, a questão da escolha, que se realiza no nível lexicogramatical, é responsável pela materialização dos significados ideacionais, interpessoais e textuais. Essa escolha, feita consciente ou inconscientemente pelo enunciador, desempenha, assim, papel fundamental na construção de textos orais e escritos, e relaciona-se diretamente aos conceitos de coesão e coerência, fundamentais para um tratamento produtivo dos textos escritos na escola básica. É nesse sentido que se diz que a GSF é de base semântica e paradigmática.

3.2- Escolha, sentidos e escrita de textos

Tanto na fala quanto na escrita, instintiva ou conscientemente, organizamos a estrutura de nossos enunciados de forma a torná-los compreensíveis ao ouvinte/leitor. Especialmente quando se trata do texto escrito, a linguagem deve ser cuidadosamente planejada, uma vez que não podemos nos apoiar no contexto de situação ou em recursos não linguísticos para construir o seu sentido, como fazemos quando produzimos textos orais em situações de fala não monitoradas. Além disso, as escolhas lexicogramaticais que fazemos é que determinarão o alcance ou não de nosso objetivo comunicativo.

A intenção e a sua concretização nem sempre coincidem. Quantas vezes já não ouvimos de nossos alunos, diante de um trecho de texto incompreensível para nós, a frase: “mas eu quis dizer X”? Querer dizer e dizer de fato são coisas muito diferentes, com consequências muito distintas para para autor e leitor.

É papel do professor de Português trazer à consciência do aluno todas essas questões, para que ele possa fazer suas escolhas diante de uma proposta de escrita qualquer – seja de um texto nas aulas de redação, seja de respostas discursivas em aulas de outras disciplinas – de forma objetiva, clara, sabendo que efeito de sentido alcançará com tais escolhas e que objetivos comunicativos quer atingir. É possível fazer da escrita de nossos alunos na escola uma ação planejada e consciente, cada vez mais próxima do que consideramos uma escrita correta, produtiva e funcional.

3.3- O trabalho com a gramática na escola básica – abordagem funcional

Apresentaremos, aqui, à guisa de exemplificação, uma possibilidade de trabalho com tempos e modos verbais.

Normalmente, o que se apresenta aos alunos acerca dos tempos e modos verbais, na escola básica, pode ser resumido da seguinte forma:

Quadro 1

O verbo pode se flexionar de quatro maneiras: PESSOA, NÚMERO, TEMPO e MODO. É a classe mais rica em variações de forma ou acidentes gramaticais. Através de um morfema chamado desinência modo-temporal, são marcados o tempo e o modo de um verbo.

O MODO VERBAL caracteriza as várias maneiras como podemos utilizar o verbo, dependendo da significação que pretendemos dar a ele. Rigorosamente, são três os modos verbais: INDICATIVO, SUBJUNTIVO e IMPERATIVO

- MODO INDICATIVO: O verbo expressa uma ação que provavelmente acontecerá, uma certeza, trabalhando com reais possibilidades de concretização da ação verbal ou com a certeza comprovada da realização daquela ação.
- MODO SUBJUNTIVO: Ao contrário do indicativo, é o modo que expressa a dúvida, a incerteza, trabalhando com remotas possibilidades de concretização da ação verbal.
- MODO IMPERATIVO: Apresenta-se na forma afirmativa e na forma negativa. Com ele nos dirigimos diretamente a alguém, em segunda pessoa, expressando o que queremos que esta(s) pessoa(s) faça(m). Pode indicar uma ordem, um pedido, um conselho etc., dependendo da entonação e do contexto em que é aplicado.

Já o TEMPO VERBAL informa, de uma maneira geral, se o verbo expressa algo que já aconteceu, que acontece no momento da fala ou que ainda acontecerá. São essencialmente três tempos: PRESENTE, PASSADO ou PRETÉRITO e FUTURO.

Os tempos verbais são:

- PRESENTE SIMPLES (amo) – expressa algo que acontece no momento da fala.
- PRETÉRITO PERFEITO (amei) – expressa uma ação pontual, ocorrida em um momento anterior à fala.
- PRETÉRITO IMPERFEITO (amava) – expressa uma ação contínua, ocorrida em um intervalo de tempo anterior à fala.
- PRETÉRITO MAIS-QUE-PERFEITO (amara) – contrasta um acontecimento no passado ocorrido anteriormente a outro fato também anterior ao momento da fala.
- FUTURO DO PRESENTE (amarei) – expressa algo que possivelmente acontecerá em um momento posterior ao da fala.
- FUTURO DO PRETÉRITO (amaria) – expressa uma ação que era esperada no passado, porém que não aconteceu.³

Fonte: <http://www.infoescola.com/portugues/tempo-e-modo-verbal/>. Adaptado.

3 O quadro apresentado aqui cumpre somente a função de, de forma resumida, apresentar as informações normalmente ensinadas pelos professores na escola básica acerca dos verbos. Não temos a intenção de julgar a forma de apresentação desse conteúdo gramatical, até mesmo porque tal quadro não é a projeção de uma aula. Trata-se de uma descrição gramatical, não de um plano de aula de fato.

Basicamente, são essas as informações que chegam ao aluno, ao lado do quadro de conjugação modelo dos verbos em -AR, -ER e -IR regulares. Essas informações, de fato, precisam chegar. Entretanto, as grandes questões a serem discutidas são:

*Como elas chegam?
O que se faz com elas?*⁴

Respondendo a essas perguntas, podemos dizer, com base na observação do que ocorre nas salas de aula de uma forma geral, que a teoria geralmente chega primeiro aos alunos, antes do uso. Conceitua-se a classe dos verbos, apresentam-se suas formas de flexão e a lista dos tempos e modos em que podem ser empregados. Muitas vezes, isso é feito sem nenhuma articulação com texto algum. O uso não é a prioridade no ensino do Português como língua materna. É como se considerássemos que os alunos já sabem usar os tempos e modos verbais adequadamente, restando-nos, então, a apresentação dos conceitos e da classificação. Na verdade, os usos que os alunos fazem dos verbos está restrito às formas que eles empregam na oralidade, comuns à variedade de língua que dominam. Eles conhecem somente uma parte das possibilidades de uso dos tempos e modos verbais e os empregam, em sua maioria, de forma inadequada em relação à norma padrão, variedade que cabe à escola ensinar.

Dessa forma, consideramos que o caminho deva ser outro.

Uma aula produtiva, em que os verbos – nosso conteúdo gramatical escolhido como exemplo – são observados e seus usos analisados, deve partir sempre de textos. Não para que dele sejam retirados exemplos do que a teoria apresentará, mas para que sejam levantados os diferentes valores que os tempos e modos suscitam e as formas que eles assumem nos diversos contextos em que aparecem. Com a mediação do professor, a leitura de um texto cuidadosamente selecionado deve explorar os sentidos construídos pelo emprego desta ou daquela forma verbal, deste ou daquele tempo e modo verbais, cuja escolha foi determinada por uma intenção comunicativa específica de seu autor, na busca por um efeito de sentido que cabe ao leitor resgatar.

O texto base para a aplicação de nossa proposta será agora apresentado, e não em anexo, por razões que reforçam o que defendemos para o ensino da Língua Portuguesa: é preciso que se leia o texto na íntegra para que se possam compreender o contexto e seus elementos constituintes, o que nos ajudará na identificação dos sentidos que seu autor pretendeu, por meio deles, construir.

Quadro 2

Impostos invisíveis

- A elite compra o direito de não misturar os serviços privados que usa com os serviços públicos

CRISTOVAM BUARQUE

No Brasil, os contribuintes só começam a trabalhar para si a partir do dia 30 de maio de cada ano. Do 1º de janeiro até esse dia, trabalham para pagar impostos. Isso seria menos grave se,

4 A descrição das práticas aqui apresentadas são fruto de informações colhidas ao longo de mais de vinte anos de sala de aula da escola básica, além de fruto de relatos de colegas alunos nos cursos de pós-graduação em Língua Portuguesa, *stricto e lato sensu*, da UERJ, em que a autora atua desde 1996. Registre-se que falamos do que ocorre no geral, embora saibamos que há iniciativas diferentes, embora, infelizmente, ainda pontuais.

em troca desse trabalho para o Fisco, o contribuinte recebesse de volta os serviços públicos de que carece, na quantidade e qualidade devidas.

Não é isso que ocorre. Além dos 150 dias de impostos visíveis, o contribuinte passa cerca de 26 dias adicionais por ano para pagar, sob a forma de “impostos invisíveis”, a escola dos filhos, a saúde da família e a segurança de seu dia a dia. São os “impostos invisíveis” relacionados com os gastos em que a classe média incorre todo ano: cerca de R\$ 60 bilhões (1,3% do PIB) com educação privada, R\$ 40 bilhões (0,87% do PIB) com segurança privada e pelo menos R\$ 180 bilhões (4% do PIB) com planos privados de saúde.

Este gasto é maior se considerarmos os custos causados pela ineficiência social e econômica que recai sobre o cidadão brasileiro. O sistema deficiente da educação provoca elevados gastos sobre o funcionamento da sociedade, prejudicando a vida dos contribuintes. A falta de segurança depreda patrimônio, prejudica a saúde e mata pessoas.

Mas os contribuintes preferem pedir redução dos tributos visíveis pagos explicitamente aos governos (federal, estadual e municipal) do que eliminar os “impostos invisíveis”, com os quais compram no mercado os serviços que deveriam ser providos pelo setor público. Um sistema educacional e um de saúde de qualidade para todos aliviariam os contribuintes de classes média e alta; uma sociedade pacífica, graças a um sistema social mais equilibrado e eficiente representaria uma elevação na qualidade de vida.

A vocação pelo privado, o gosto pelo imediato e a preferência pelo distanciamento em relação ao povo fazem o contribuinte brasileiro aceitar os “impostos invisíveis”. Com isso, a elite compra o direito de não misturar os serviços privados que usa com os serviços públicos do povo.

A tolerância e a condescendência em pagar “impostos privados invisíveis”, em vez de pagar “impostos sociais eficientes”, decorrem de características que dominam o inconsciente coletivo da elite nacional. A vigência de uma ética pela qual se valoriza o privado mais do que o público; a segregação social que leva a parcela rica e de classe média a não querer se misturar em escolas iguais, hospitais iguais nem fazer a distribuição de renda que tornaria o Brasil um país pacífico fazem parte da mente do Brasil e de sua preferência pelo imediatismo. O contribuinte prefere pagar o “imposto invisível” para ter o retorno imediato, para si e sua família, do que pagar hoje e esperar um retorno posterior para toda a população.

Até porque, além de imediatista, o contribuinte tem razão de ser desconfiado com o uso de seu dinheiro por parte dos governos. Prefere pagar privadamente altos “impostos invisíveis” do que exigir os resultados públicos dos impostos visíveis.

Fonte: Cristovam Buarque. <http://oglobo.globo.com/opiniao/impostos-invisiveis-10926153>. Acesso em 30 de nov. 2013.

O trabalho de leitura não se deve reduzir a uma busca de informações superficiais no texto, informações que se restrinjam, por exemplo, a “o quê”, “quem”, “quando”, “onde”, “por que”. Compreender o texto é mais do que isso. O trabalho com a leitura na escola deve investir na exploração das estruturas gramaticais que tornam possíveis a construção dessas informações (função ideacional da linguagem) e a construção de sentidos que vão além delas (funções interpessoal e textual da linguagem). Para tanto, é preciso, na esteira do que propõe Halliday (2004), considerar a língua como não suficiente em si, aliando os conhecimentos que temos de seus constituintes formais aos dados que o contexto onde o texto é produzido nos oferece. A construção dos sentidos se dá neste encontro: texto e contexto. Portanto, é importante que conheçamos a gramática da língua, mas é fundamental que entendamos como

ela funciona nos textos. E isso só é possível na associação do que se diz no texto com os elementos que compõem o seu contexto de produção: autor, lugar que ele ocupa na sociedade, público-alvo, época, lugar, suporte onde o texto circula, provável leitor etc.

Assim, tudo isso, deve ser abordado com os alunos a cada texto apresentado. O texto deve ser explorado, no todo em cada uma de suas partes, ao longo da leitura, sempre mediada pelo professor. Essa é uma estratégia que permite abordar os recursos gramaticais, co-textuais e contextuais, visando guiar os alunos na construção dos sentidos. Com relação a nosso texto base, por exemplo, é muito importante que os alunos saibam quem é o seu autor, que conheçam a posição que ele ocupa na política nacional contemporânea, seu posicionamento em relação ao governo, sua postura diante das mazelas do país, a política nacional atual em relação a impostos etc. Ao lado do conhecimento sobre a língua, também é papel do professor colaborar com a construção do conhecimento de mundo de seus alunos, o que inclui política, meio ambiente, literatura, cinema, folclore etc. Se nosso papel, como professores de língua materna, é ampliar a competência comunicativa de nossos alunos, não basta que os ensinemos a usar a língua, pois é preciso que eles tenham o que dizer por meio dela.

3.3.1- A leitura mediada como estratégia para o trabalho com a gramática

A leitura mediada é também um recurso apropriado para apresentar as noções gramaticais aos alunos. A partir dela, o professor vai chamar a atenção para a noção que quer explorar. A exploração do aspecto gramatical abordado oralmente a partir do texto permitirá que os alunos percebam como funciona a estrutura em foco, o sentido que ela constrói naquele contexto e como eles poderão utilizá-la em seus próprios textos na busca por determinados efeitos de sentido.

Exploraremos, aqui, especificamente, a oposição indicativo / subjuntivo no uso dos verbos e algumas de suas nuances significativas⁵. Assim, por exemplo, o professor pode chamar a atenção para a opção do autor pelo emprego do futuro do pretérito do indicativo (seria) e do imperfeito do subjuntivo (recebesse), no trecho seguinte, em lugar do presente do indicativo (é / recebe) ou do futuro do presente (será) e do futuro do subjuntivo (receber), o que seriam possibilidades no paradigma da Língua Portuguesa neste contexto específico.

Quadro 3

No Brasil, os contribuintes só começam a trabalhar para si a partir do dia 30 de maio de cada ano. Do 1º de janeiro até esse dia, trabalham para pagar impostos. Isso seria menos grave se, em troca desse trabalho para o Fisco, o contribuinte recebesse de volta os serviços públicos de que carece, na quantidade e qualidade devidas.

Nesse caso, ao optar pelo futuro do pretérito e pelo imperfeito do subjuntivo, respectivamente, o autor deixa claro para o leitor que não acredita na possibilidade de o contribuinte brasileiro receber o que pagou em impostos de volta sob a forma de serviços públicos de qualidade. Ele crê, portanto, que esse é um problema grave no Brasil.

Em relação ao futuro do pretérito, “seria”, temos ainda o fato de essa forma, no contexto em que se encontra, contrariar o que sobre ela se diz no quadro teórico apresentado anteriormente (indicativo: certeza comprovada da realização da ação *versus* subjuntivo:

5 Faremos um recorte do tema. Nosso propósito é apenas exemplificar como podemos trabalhar de uma forma mais produtiva com um aspecto da gramática da língua.

remota possibilidade de concretização da ação).

Por outro lado, a opção do autor pelo presente do indicativo, ou pelos futuro do presente e futuro do subjuntivo (o que não se deu) construiria o sentido de que, embora a situação não seja essa no momento, ela poderá vir a se concretizar, configurando-se como um fato que provavelmente acontecerá (a situação é menos grave se o contribuinte recebe de volta o imposto pago em serviços de qualidade / a situação será menos grave se o contribuinte receber de volta o imposto pago em serviços de qualidade). Vê-se aqui a escolha do autor produzindo um sentido específico e não outro, que também seria possível se sua intenção comunicativa fosse outra.

Quadro 4

Mas os contribuintes preferem pedir redução dos tributos visíveis pagos explicitamente aos governos (federal, estadual e municipal) do que (*sic*) eliminar os “impostos invisíveis”, com os quais compram no mercado os serviços que deveriam ser providos pelo setor público. Um sistema educacional e um de saúde de qualidade para todos aliviariam os contribuintes de classes média e alta; uma sociedade pacífica, graças a um sistema social mais equilibrado e eficiente, representaria uma elevação na qualidade de vida.

Nesse outro trecho, o autor opta pela forma “deveriam”, abrindo mão de empregar o presente do indicativo (devem), que daria um tom mais incisivo a sua fala. Com o presente do indicativo, o autor responsabilizaria, clara e diretamente, o governo por não prover os serviços básicos a que a população tem direito (o que demonstraria sua certeza em relação ao que enuncia). O uso do futuro do pretérito na locução verbal “deveriam ser providos” minimiza o que se poderia considerar rude ou um tom acusatório por parte do autor.

Na sequência, o emprego do futuro do pretérito nas formas “aliviarão” e “representaria”, mais uma vez, à semelhança do que se viu no primeiro trecho discutido, constrói o sentido de que são remotas as possibilidades de realização do que esses verbos representam em termos de processos. Em lugar do futuro de pretérito, o autor poderia ter optado pelo futuro do presente (aliviarão e representará). Essa escolha, no entanto, traria para o trecho uma certeza de realização que o contexto desmente, uma vez que um sistema educacional e um sistema de saúde que funcionem adequadamente ainda é algo muito distante de nós, assim como a elevação de nossa qualidade de vida, o que só poderia acontecer como uma consequência do bom funcionamento desses sistemas – o que não se dá.

Introduzida a questão da diferença de usos entre o indicativo e o subjuntivo, comprovada sua relevância no texto, é importante que se trabalhem os usos dessa noção em outros contextos com o aluno. É importante que se abra um espaço na aula para a prática de exercícios sistemáticos, por meio dos quais o aluno poderá apropriar-se de recursos da língua que talvez não façam parte de seu dia a dia de falante, mas que são recorrentes na variedade padrão escrita que ele precisa dominar.

3.3.2- Exercícios como uma prática para consolidar o que se aprendeu

Se o objeto de análise nas aulas de Língua Portuguesa são os textos e se nosso objetivo é ampliar a competência comunicativa de nossos alunos na norma padrão, ao prepararmos os exercícios, o foco do trabalho deve ser os usos da língua. Observe-se, por exemplo, este exercício de preenchimento de lacunas tão comum em sala de aula:

Quadro 5

Preencha as lacunas com as formas verbais adequadas.

- 1- O Senador da República _____ (DEFENDER – pret. perfeito do ind./ 3ª p. do sing.) o investimento da arrecadação de impostos em saúde e educação.
- 2- Sem dúvida, os cidadãos _____ (APOIAR – pres. do ind. / 3ª p. do pl.) esse posicionamento.
- 3- _____ (TER – fut. do pret. do ind. / 1ª p. do pl.) uma maior qualidade de vida se esse investimento _____ (ACONTECER – pret. imperf. do subjuntivo / 3ª p. do sing.).

Para realizar essa tarefa (**Quadro 5**), não se requer do aluno uma atenção ao sentido que os tempos e modos verbais podem construir no contexto em que serão introduzidos. Ao contrário, prioriza-se a memorização da nomenclatura. Basta que se saiba qual é a forma, por exemplo, do verbo *defender* (frase 1) no tempo, modo, número e pessoa requeridos que o exercício estará solucionado. O objetivo é somente esse. A falta de uma contextualização maior possibilita o preenchimento da lacuna com, além da forma descrita (*defendeu*), outras formas verbais (*defende, defendia, defenderá*), o que somente se resolveria com a apresentação de um contexto mais específico que exigisse uma determinada forma para a construção de um determinado sentido. Assim estaríamos praticando o uso da língua, não o conhecimento sobre a nomenclatura gramatical. O mesmo se dá com as duas outras frases do exercício (2 e 3).

O caso da terceira frase é ainda mais preocupante, uma vez que não se mostra ao aluno a íntima relação existente entre a primeira forma verbal e a segunda. A escolha da primeira é que vai determinar o emprego da segunda, numa correlação de sentidos. Assim, poderíamos ter, além do emprego, respectivamente, de *teríamos / acontecesse*, outros pares: *teremos / acontecer; temos / acontece; teríamos tido / tivesse acontecido*.

Muito mais importante do que ter na memória a nomenclatura gramatical é saber empregar, no dia a dia de usuários da língua, as formas que a ela correspondem. De nada adianta saber classificar as palavras ou identificá-las com base em sua classificação se não somos capazes de empregá-las adequadamente nas mais diversas situações de comunicação oral e escrita.

A partir da correlação aqui mencionada, por exemplo, poderíamos propor exercícios em que os alunos pudessem perceber essa interdependência entre tempos e modos. Por exemplo:

Quadro 6

Preencha as lacunas com as formas verbais adequadas.

- 1- Este gasto _____ (SER) maior se considerássemos os custos causados pela ineficiência social e econômica.
- 2- Este gasto será maior se _____ (CONSIDERAR) os custos causados pela ineficiência social e econômica.
- 3- Quando a educação e a saúde públicas _____ (SER) de qualidade, não haverá necessidade de “impostos invisíveis”.
- 4- Se a educação e a saúde públicas fossem de qualidade, não _____ (HAVER) necessidade de “impostos invisíveis”.

Repare-se que não há, nessa tarefa proposta (**Quadro 6**), a especificação das formas a serem empregadas por meio da nomenclatura. Ela, aqui, não é necessária. O aluno será capaz de perceber qual é a forma adequada do verbo que empregará pela correlação que se estabelece entre ela e a que já está apresentada no contexto (formas sublinhadas).

Quadro 7

Preencha as lacunas com as formas verbais adequadas.

1- O texto que eu _____ (LER) ontem no jornal fez com que _____ (PENSAR) no contrassenso de pagar por um serviço a que temos direito por lei.

2- Daqui para a frente, todos os anos, cinco meses de nosso trabalho _____ (SER) dedicados ao pagamento de impostos.

3- A falta de educação e saúde de qualidade _____ (ACARRETAR) graves sequelas para o país como um todo em um futuro muito próximo.

4- As autoridades _____ (PROPOR) uma reunião para discutir o problema por causa da repercussão que teve o texto entre os cidadãos.

Nessa outra tarefa (**Quadro 7**), o aluno perceberá, pelo contexto da própria frase, apoiando seu raciocínio em marcas linguísticas que constroem a circunstância de tempo, qual é a forma adequada a ser empregada. Não há, portanto, a necessidade de se apontar, por meio da nomenclatura, qual a forma requerida.

O que se busca praticar com essas tarefas (**Quadro 6 e Quadro 7**) é o efetivo uso da língua.

3.3.3- Texto ou frases?

A presença do texto como objeto de análise é condição *sine qua non* para as aulas de língua, por todos os motivos já mencionados neste artigo. Por que, então, exercícios construídos com frases (**Quadro 6 e Quadro 7**)?

Cabe ressaltar que a prática que se quer promover com as estruturas da língua muitas vezes precisam ser sistemáticas e repetitivas, para que os alunos possam delas se apropriar. Como prevê a GSF (HALLIDAY, 2004), a lexicogramática realiza-se na frase, e as frases são a base de constituição dos textos. Não há, portanto, prejuízo em se propor aos alunos que pratiquem determinados usos a partir de frases⁶. O problema está no objetivo que se quer atingir por meio de tais exercícios.

Comparem-se os quadros 5, 6 e 7. O comando que aparece em todos eles é “Preencha as lacunas com as formas verbais adequadas”. A questão é: a forma verbal precisa estar adequada a quê? À nomenclatura gramatical (**Quadro 5**) ou ao contexto linguístico construído (**Quadro 6 e Quadro 7**)? Apesar de o comando ser o mesmo, o objetivo a ser atingido e o trabalho cognitivo demandado são completamente diferentes.

Ao lado dessa atividade de preenchimento de lacunas, outras podem e devem ser propostas.

Caberão exercícios de conjugação de verbos irregulares, a exemplo do verbo *propor*

6 Não se perde de vista aqui que existem estruturas que só podem ser analisadas no texto. Para elas, a proposta de exercícios deve prever o texto, portanto.

(Quadro 7, frase 4), se o professor entender que seus alunos não dominam suas formas. É comum surgir, como resposta na frase 4, a forma **proporam* em vez de *propuseram*. Cabe ao professor apresentar as formas irregulares dos verbos que seus alunos não conhecem. É preciso conhecer para usar. É nesse sentido que passa a ser estratégica a conjugação do verbo *propor*, por exemplo, em todos os tempos e modos, pelos alunos, como um exercício sistemático. A partir desse trabalho, o professor poderá observar a aplicação desse conhecimento adquirido nos textos que os alunos escrevem, buscando avaliar não só se a flexão está adequada ao contexto gramatical suscitado no texto (tempo, modo, número e pessoa), mas se a forma (acompanhando o paradigma dos verbos regulares ou irregulares) está correta de acordo com o uso padrão.

Exercícios de complementação de frases também são produtivos à medida que exigem do aluno a adequação das formas aos usos propostos em contextos já iniciados. Pode acompanhar essa proposta a indicação de que as complementações devem estar adequadas ao tema da forma como ele foi encaminhado pelo autor no texto lido inicialmente, o que se configuraria como o contexto necessário às escolhas a serem feitas pelo aluno. Por exemplo:

Quadro 8

Finalize as frases de forma que elas se mantenham na temática discutida no texto e estejam de acordo com o posicionamento defendido pelo seu autor.

- 1- Valeria a pena pagar os impostos se _____.
- 2- Valerá a pena pagar os impostos quando _____.
- 3- Vale a pena pagar os impostos para _____.
- 4- A elite paga educação e saúde privadas embora _____.
- 5- A elite não pagaria educação e saúde privadas caso _____.
- 6- É necessário que os impostos _____.

Muito produtiva, também, é a proposta de apresentar um texto/trecho lacunado, que o aluno terá de preencher com as formas adequadas dos verbos tendo em vista aquela situação específica de comunicação.

Quadro 9

Preencha as lacunas com as formas verbais adequadas tendo em vista o trecho como um todo, a partir da primeira forma verbal nele apresentada. Considere-se que a perspectiva agora é de um olhar do presente para uma situação passada já superada pelo Brasil.

*A tolerância e a condescendência em pagar “impostos privados invisíveis”, em vez de pagar “impostos sociais eficientes”, **decorreram** de características que _____ (DOMINAR) o inconsciente coletivo da elite nacional. A vigência de uma ética pela qual se _____ (VALORIZAR) o privado mais do que o público; a segregação social que _____ (LEVAR) a parcela rica e de classe média a não querer se misturar em escolas iguais, hospitais iguais nem fazer a distribuição de renda que _____ (TORNAR) o Brasil um país pacífico _____ (FAZER) parte da mente do Brasil e de sua preferência pelo imediatismo. O contribuinte _____ (PREFERIR) pagar o “imposto invisível” para ter o retorno imediato, para si e sua família, do que pagar hoje e esperar um retorno posterior para toda a população. (6º § do texto base).*

Vê-se, assim, que nada está proibido ou é considerado “pecado” na prática pedagógica se o objetivo é fazer com que o aluno pense sobre os usos da língua, sua funcionalidade, e se o objetivo é ampliar o seu conhecimento sobre as várias possibilidades que ela nos oferece para a prática comunicativa. Apresentamos informações novas para os alunos, discutimos sua função nos textos, sistematizamos o conhecimento sobre seus usos, fazemos com que eles se apropriem dessas novas estruturas por meio de exercícios. Essas práticas terão reflexo na construção dos sentidos dos textos que eles leem e dos textos que eles escrevem.

IV- Considerações finais

Retomamos, para concluir nosso raciocínio, a pergunta apresentada no introito da seção III deste trabalho:

Afinal, o que seria trabalhar com gramática, ou ensinar gramática, na Escola Básica?

Trabalhar com a gramática na Escola Básica é perseguir a meta de fazer com que o aluno reflita sobre os recursos que a língua lhe oferece para obter um melhor desempenho em sua prática linguística, oral e escrita, na escola e fora dela. Ensinar gramática é oferecer ao aluno situações de aprendizagem que propiciem a reflexão sobre a funcionalidade das escolhas que pode fazer e sobre os resultados de sentido que cada uma delas desencadeia.

O trabalho em sala de aula com uma gramática de usos teoricamente sustentada leva a um desempenho linguístico mais competente por parte dos alunos, que se beneficiam de um procedimento reflexivo sobre o instrumental a eles oferecido pela gramática da língua.

A escola pode considerar cumprida a sua missão em relação ao ensino da língua materna quando consegue fazer de seus alunos leitores e escritores proficientes de textos. Se esse objetivo último foi atingido, é porque o trabalho que se desenvolveu com a estrutura da língua (gramática) em sala de aula foi produtivo: buscou-se apresentar a gramática no que ela serve a nossos alunos para a leitura e a escrita, priorizando seu uso e sua função como instrumental para a construção de sentidos.

V- Referências bibliográficas

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. Londres: Edward Arnold, 2004.

NEVES, M. H. de M. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, J. C. de. (org.). **Língua Portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 52-73.

_____. A gramática escolar no contexto de uso linguístico. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 233-253, jul./dez. 2002.