

Conhecimento lingüístico e a elaboração de atividades de ensino/aprendizagem

Prof. Dr. Luiz Carlos Travaglia¹

1. Introdução – Princípios básicos

Diante de todo o conhecimento lingüístico que os estudos lingüísticos disponibilizam sobre a língua e seus recursos (unidades, categorias, construções,) e sobre o funcionamento dos mesmos, o professor de língua em geral e mais particularmente, em nossa realidade, o professor de Português como língua materna se coloca um grande problema que para ele é central em sua atividade profissional: como utilizar todo o conhecimento lingüístico para o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa nos Ensinos Fundamental e Médio? Como transformar o conhecimento lingüístico em atividades de ensino/aprendizagem?

O objetivo de nossa conferência é contribuir com elementos que ajudem o professor a usar os conhecimentos lingüísticos para elaborar atividades de ensino/aprendizagem. Neste texto registramos de forma sucinta os pontos aos quais se deve estar atento na passagem do conhecimento lingüístico para as atividades de ensino/aprendizagem para os Ensinos Fundamental e Médio.

O professor em suas opções metodológicas pode tomar o conhecimento lingüístico como objeto de ensino ou utilizá-lo como subsídio e apoio para a composição das atividades de ensino, na decisão do que ensinar e em que ordem fazê-lo bem como o grau de aprofundamento. Nossa recomendação, tendo em vista que propomos o objetivo de desenvolver a competência comunicativa como prioritário (Cf. Travaglia, 1996) é que se dê pouca ênfase à teoria gramatical e se trabalhe mais detidamente com as possibilidades significativas dos recursos lingüísticos.

Quando o conhecimento lingüístico ou teoria lingüística ou gramática descritiva aparece como objeto de ensino, o professor precisa estar atento a três aspectos: a) a **qualidade da teoria**, verificando se a teoria realmente faz uma boa descrição dos fatos lingüísticos e resiste ao teste dos fatos empíricos; b) ter consciência do fato de que **qualquer teoria é uma tentativa de descrever algo da língua** e não uma verdade incontestável, tomando-a como tal, o que lhe permitirá desenvolver uma postura mais científica e passá-la aos alunos; c) que normalmente **há mais de uma descrição para o mesmo fato lingüístico** e que com todas elas pode-se aprender fatos interessantes para utilizar nas atividades de ensino/aprendizagem.

Uma vez consciente destes aspectos, o professor deve elaborar um **quadro teórico de referência** para uso pedagógico sobre o tópico a ser trabalhado em sala de aula, seja qual for o tipo de atividade de ensino. Este quadro teórico não pode ficar preso a qualquer modelo ou teoria de descrição linguística, mas deve tomar o que for pertinente a todos os estudos sobre o tópico em foco.

Se o professor for ensinar teoria lingüística ou gramática teórica ou descritiva aos alunos, como não temos espaço aqui para tratar desta opção de ensino, sugerimos que isto seja feito com os objetivos e perspectivas propostos em Travaglia (2003, cap. 5).

¹ Luiz Carlos Travaglia é Mestre em Letras (Língua Portuguesa) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1980) e Doutor em Lingüística pela Universidade Estadual de Campinas (1991). Atualmente é Professor Associado do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia.

Ainda é preciso considerar para ir do conhecimento lingüístico às atividades de ensino os seguintes pontos:

- 1) **o trabalho de ensino pode ser organizado:** a) a partir de um tipo de recurso da língua (por exemplo: verbo; artigo; categoria de modalidade, tempo, aspecto, voz, gênero; figuras de palavras; colocação dos elementos na frase; subordinação; etc.). Neste caso é preciso observar todos os efeitos de sentido que o recurso em foco pode estabelecer ou pelo menos os usos mais freqüentes do recurso; b) a partir de uma instrução de sentido (por exemplo: expressão de quantidade, de tempo, de comparação, de causa e consequência, de modo; de lugar; etc). Neste caso a observação deve estar atenta para quais são os recursos que podem expressar a instrução de sentido em foco e que diferença há no efeito de sentido básico estabelecido por um recurso e por outro;
- 2) as atividades de ensino podem ser agrupadas, segundo proposta de Travaglia (1996) em **quatro tipos de atividades** denominadas gramática de uso, gramática reflexiva, gramática normativa e gramática teórica. Os três primeiros tipos de atividades são os que mais se prestam ao desenvolvimento da competência comunicativa.

2. A montagem de um quadro teórico de referência e exemplificação de atividades.

Como dissemos a montagem do quadro teórico de referência para fins pedagógicos de ensino aprendizagem, vai se valer de todos os estudos lingüísticos sobre o tópico focalizado, seja qual for o modelo e a teoria lingüística sob cuja chancela o estudo foi realizado. Ao montar o quadro o professor deve ficar atento aos diferentes elementos observados sobre o tópico em foco e, sobretudo, às possibilidades significativas e de uso envolvidas.

Se o ensino for organizado em torno de um tipo de recurso ou recurso específico, é preciso registrar os usos possíveis para o recurso e os efeitos de sentido que a ele possam estar associados. Se o ensino for organizado em torno de uma instrução de sentido, é preciso levantar quais são os recursos que podem expressar a instrução de sentido em foco e quais as diferenças entre os vários recursos ao expimir essa instrução de sentido. Nos dois casos é preciso observar se há fatos ligados ao uso e possibilidades significativas dos recursos que se ligam de algum modo a categorias de textos (tipos e gêneros textuais principalmente)².

Vamos, em nossa conferência, apresentar: a) um exemplo de referencial teórico para uso pedagógico sobre a **expressão de tempo**, portanto para um trabalho que se organiza em torno de uma instrução de sentido, e b) uma série de exemplos de atividades montadas a partir desse referencial teórico básico sobre expressão de tempo.

No referencial teórico sobre o tempo registramos:

a) a existência de três tipos de tempo nos textos e as relações existentes entre eles;

b) a existência de pelo menos vinte e dois tipos de recursos para exprimir tempo tais como: formas verbais; locuções verbais; verbos gramaticalizados ou em gramaticalização; o aspecto verbal; os advérbios; as locuções adverbiais; substantivos de cinco diferentes tipos; numerais ordinais; expressões e expressões cristalizadas; sintagmas preposicionais; datas; preposições e locuções prepositivas; conjunções e

² - Sobre categorias de texto (tipos e gêneros) ver Travaglia ([2003]/2007), (2007a) e (2007b). Sobre categorias de texto e ensino ver Travaglia (2004).

locuções conjuntivas; quatro tipos de orações; associação entre alguns desses recursos como numeral + substantivo indicador de tempo; prefixos; adjetivos;

c) vários fatos ligados à expressão de tempo nos textos narrativos (tipo e gêneros), sobretudo no que respeita ao uso dos recursos de expressão do tempo, suas funções e especializações, ao seqüenciamento de situações no tempo referencial; ao uso de conectores temporais.

Na apresentação de atividades elaboradas com o subsídio do referencial teórico sobre a expressão do tempo, há atividades para diferentes níveis e/ou séries, dando um tratamento sobretudo textual às atividades que são atividades de uso, reflexivas, normativas e teóricas. No bloco de atividades propostas por Travaglia, Costa e Almeida (2005a,b,c,d,e), pode-se perceber a aplicação dos critérios recomendados para escolha e ordenação dos recursos a trabalhar com os alunos: frequência do recurso, complexidade e extensividade.

3. Últimas palavras

Esperamos — pela apresentação na conferência do exposto acima, neste resumo estendido, quase um esquema do que será apresentado — contribuir efetivamente para o trabalho dos professores no seu dia-a-dia de sala de aula, dando-lhes elementos para trabalhar com mais eficiência na sua tarefa de auxiliar o aluno no domínio da língua rumo a uma crescente competência comunicativa que lhe permita viver melhor em sociedade. Esperamos acrescentar novas perspectivas metodológicas do Português nos Ensinos Fundamental e Médio, na educação de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação - Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Gramática: Ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Tipologia textual, ensino de gramática e o livro didático.

In: HENRIQUES, Cláudio Cezar e SIMÕES, Darcília (orgs.) **Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2004, p. 114 – 138.

_____, COSTA, Silvana e ALMEIDA, Zélia (2005a). **A Aventura da Linguagem – 1ª série**. Belo Horizonte: Dimensão, 2005. 208 p.

_____, COSTA, Silvana e ALMEIDA, Zélia (2005b). **A Aventura da Linguagem – 2ª série**. Belo Horizonte: Dimensão, 2005. 191 p.

_____, COSTA, Silvana e ALMEIDA, Zélia (2005c). **A Aventura da Linguagem – 3ª série**. Belo Horizonte: Dimensão, 2005. 160 p.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos, COSTA, Silvana e ALMEIDA, Zélia (2005d). **A Aventura da Linguagem – 4ª série**. Belo Horizonte: Dimensão, 2005. 184 p.

_____, COSTA, Silvana e ALMEIDA, Zélia (2005e). **A Aventura da Linguagem – Manual do Professor**. Belo Horizonte: Dimensão, 2005. 64 p.

_____. (2003). “Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos” in FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa M. de O. Barbosa e MARQUESI, Sueli Cristina (org.). **Língua Portuguesa pesquisa e ensino – Vol. II**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2007: 97- 117

_____. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. **ALFA**, vol. 51 nº 1: 39-79. São Paulo, 2007a. Disponível em: <http://www.alfa.ibilce.unesp.br/download/v51-1/03-Travaglia.pdf>

_____. Das relações possíveis entre tipos na composição de gêneros. **Anais [do] 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (4º SIGET)**. Organizadores: Adair Bonini, Débora de Carvalho Figueiredo, Fábio José Rauen. - Tubarão: UNISUL, 2007b. p. 1297-1306.